

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO
Contributos para a compreensão da avaliação enquanto
processo de construção de sentido

Dissertação para doutoramento
Maria Manuela Martins Alves Terrasêca

Orientação:
Prof. Doutor José Alberto Correia

2002

RESUMO

Este trabalho de investigação centra-se no estudo da avaliação de sistemas de formação, procurando apreender como pode a avaliação contribuir para a construção de sentido, considerando, entre outros aspectos, modos de articulação com as especificidades das entidades que avalia.

Tendo como ponto de partida a avaliação integrada de escolas desenvolvida pela IGE, a avaliação de CFAE e a avaliação da Universidade Popular do Porto, desenvolve-se uma análise em torno de três tipos diversos de avaliação cujos pressupostos são muito diferentes porque se constroem a partir de entidades de formação muito diversas, quer ao nível dos seus públicos, quer dos seus designios educativos, quer das suas vinculações institucionais quer, sobretudo, das suas relações com o Estado e as políticas de educação.

A postura epistemológica a partir da qual todo o trabalho é realizado e apresentado implica, por um lado, a adopção da primeira pessoa para narrar e construir a argumentação que o consubstancia; por outro lado, supõe a rejeição da neutralidade na investigação, traduzida na permanente tentativa de eliminação de distância entre investigador e investigação que se realiza, defendendo, pois, o envolvimento e comprometimento do investigador no processo que desencadeia e se desenvolve.

O percurso de investigação é marcado por algumas questões fundamentais:

- equacionar a avaliação presente na legislação portuguesa, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo português, procurando compreender se ela é concebida enquanto processo que proporciona uma reflexão crítica sobre as medidas que é suposto avaliar, ou se é concebida enquanto elemento facilitador do funcionamento do sistema, proporcionando o encaixe sucessivo dessas medidas.
- problematizar a avaliação enquanto lugar de tensões - controlo $\Leftrightarrow$ avaliação, objectividade $\Leftrightarrow$ subjectividade, investigação $\Leftrightarrow$ avaliação.
- Analisar a avaliação que se realiza/tem realizado, respectivamente, em relação às escolas, pela IGE, a propósito dos CFAE, por equipas com características muito diversas, e da UPP por uma equipa incluindo elementos da UPP e outros externos.

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

De forma coerente com o pensamento desenvolvido ao longo deste trabalho, são re-equacionadas algumas das questões consideradas cruciais na avaliação de sistemas de formação: a comunicação; a relação avaliadores-avaliados, os processos de negociação; a avaliação como instância de regulação. Em suma, a avaliação enquanto processo extremamente permeável ao exercício do poder e bastante sensível à existência de diferentes estatutos de poder que influenciam a construção de sentido.

RÉSUMÉ

Cette recherche centrée sur l'étude de l'évaluation des systèmes de formation, visant à cerner quel apport peut l'évaluation donner pour la construction de sens, considérant, parmi d'autres aspects, ses modes d'articulation avec les spécificités des entités évaluées.

Ayant comme point de départ l'évaluation intégrée des établissements scolaires, développée par l'IGE (Inspeção Geral de Educação), l'évaluation des CFAE (Centros de Formação de Associação de escolas) et l'évaluation de l'UPP (Universidade Popular do Porto), une analyse s'est développée à propos de trois types différents d'évaluation, parce qu'ils se construisent à partir d'entités de formation diverses, soit au niveau de leurs publics, de leurs desseins, de leurs liaisons institutionnelles, soit, surtout, au niveau des relations qu'ils entretiennent avec l'État et ses politiques éducatives.

Le point de vue épistémologique à partir duquel tout le travail est réalisé et présenté, oblige, implique, soit le recours à la première personne pour raconter et construire l'argumentation qui le fonde, mais suppose la négation de la neutralité dans la recherche, traduite par la permanente tentative d'éliminer la distance entre le chercheur et la recherche qui se fait, en défendant, l'engagement et le compromis du chercheur dans le processus qui se développe et qui se déroule.

Le parcours de recherche se pose des questions fondamentales:

- Analyser l'évaluation présente dans la loi portugaise, dès la publication de la Loi Cadre du système éducatif, essayant de comprendre si elle est conçue en tant que processus pour réfléchir critiqueusement sur les mesures qu'elle doit évaluer, ou si elle sert à faciliter le fonctionnement du système, favorisant le successif emboîtement de ces mesures là.
- Questionner l'évaluation en tant que locus de tensions - contrôle↔évaluation, objectivité↔subjectivité, recherche↔évaluation.
- Analyser l'évaluation réalisée aux établissements par l'IGE, aux CFAE par des équipes très diverses et à l'UPP par une équipe avec des éléments de l'UPP et d'autres, externes.

L'évaluation est un processus très complexe, qui doit abdiquer des procédures caractérisées par des approches linéaires, distancées, émietées et catégorielles, mais surtout doit s'établir sur une base d'intelligibilité qui accepte et privilégie une rationalité communicationnelle où le jeu des inter-subjectivités permettra la validation des divers points de vue en question, dans un processus caractérisé par une perspective holistique, systémique, qui permettra une lecture plurielle des entités évaluées, c'est à dire, à partir de divers angles d'analyse, et en fonction des systèmes distincts de référence. On essaye de reformuler quelques questions considérées fondamentales dans l'évaluation des systèmes de formation: la communication; les relations évaluateurs-évalués; les processus de négociation; l'évaluation comme régulation. En somme, l'évaluation est conçue en tant que processus extrêmement perméable à l'exercice du pouvoir et assez sensible à l'existence de différents statuts de pouvoir qui exercent de l'influence sur la production de sens.

ABSTRACT

This research concerns the study of the assessment of formation systems, trying to understand how can assessment contribute to produce sense, emphasising, among others aspects, how assessment considers the specificities of entities that are assessed.

Having as starting point the integrated evaluation of schools developed by the IGE (Inspeção Geral de Educação), the evaluation of CFAE (Centros de Formação de Associação de Escolas) and the evaluation of UPP (Universidade Popular do Porto), we develop an analysis about three diverse types of assessment.

From an epistemological point of view some decisions are particularly meaningful: the adoption of the first person to construct the argumentation of this dissertation and the rejection of neutrality in research, defending, therefore, the engagement and commitment of the researcher in the process that he is developing.

In the research process some essential points are highlighted:

- The analysis of Portuguese educational law in what assessment is concerned, trying to understand if it is conceived as a process that provides or not a critical reflection on the measures that allegedly assesses;
- The discussion of assessment as a *locus* of tensions: control $\Leftrightarrow$ assessment, objectivity $\Leftrightarrow$ subjectivity, research $\Leftrightarrow$ assessment;
- The analysis of the assessment that has been carried out of schools, by the IGE, of the CFAE, by teams with diverse characteristics, and of the UPP by one team that includes elements of the UPP and external ones.

The research has been developed estimating that assessment is a complex process, that must be concretized according to an intelligibility that accepts and privileges a communicational rationality, in a holistic, systemic process, appealing for multireferential analyses carried out from diverse angles of analysis.

Thus, some important outcomes from our research are discussed: the communication and the relation between those who assess and those who are assessed, the assessment negotiation, the assessment as a regulation process and, finally, the influence that power relations have, due to the different status of individuals and entities present in the assessment situations.

*“o meu lugar parece situar-se (...) no
«inefável» onde nos refugiamos para
escapar a qualquer controlo e mesmo a
qualquer pensamento. Estou, de facto, do
lado do «factor humano», do que
difícilmente é agarrado pelos números;
do lado do que perturba a racionalidade,
que faz com que não sejamos tão bem
sucedidos quanto desejamos; eu continuo
agarrada ao relacional, à singularidade
das acções, portanto à poética do sujeito
com reacções inesperadas.”*

CIFALI, M. (2000, on line)

No início de cada capítulo e sub-capítulo deste trabalho, transcrevi epígrafes seleccionadas pela sua pertinência face à globalidade do texto que cada uma precede. Constituem elas uma pequena homenagem que presto àqueles poetas, artistas plásticos, pensadores e cientistas cujo pensamento tanto tem contribuído para a edificação desta investigação e deste texto. Muitos mais foram relevantes para a sua construção. Nos que cito em epígrafe deposito a homenagem que a todos os outros gostaria de saber prestar.

ÍNDICE

◆ INTRODUÇÃO: DOS IMPASSES AOS CAMINHOS DA PESQUISA	9
◆ ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA	31
◆ DEAMBULAÇÕES I: DIZER O DISCURSO; ESCLARECER AS OPÇÕES	40
◆ ‘EU’ QUE ESCREVO... (O USO DO ‘EU’, PARA NÃO ABUSAR DOS ‘OUTROS’ QUE HÁ NO ‘NÓS’)	43
◆ DIZER O PROCESSO DE ANÁLISE	61
◆ DISPOSITIVO METODOLÓGICO NA AVALIAÇÃO EXTERNA	67
◆ RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO – UM DOCUMENTO TRANSPARENTE?	72
◆ ...NO CASO DA AVALIAÇÃO INTEGRADA DE ESCOLAS	77
◆ ...NO CASO DA AVALIAÇÃO DOS CFAE	88
◆ ...NO CASO DA AVALIAÇÃO DA UPP	97
◆ DEAMBULAÇÕES II: APRESENTANDO O CAMPO DA AVALIAÇÃO	106
◆ AVALIAÇÃO EXTERNA - DO CONTROLO DO SISTEMA À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	111
◆ AVALIAÇÃO EXTERNA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS – BREVE ANÁLISE	131
◆ AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO – AVALIAÇÃO AFERIDA	133
◆ AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS PROFESSORES ENQUANTO DOCENTES E ENQUANTO FORMANDOS	145
◆ AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO – PAPEL DA INSPECÇÃO (IGE)	156
◆ AVALIAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS (CFAE)	165
◆ AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO (UPP) - UM ESTUDO DE CASO	175

◆ DEAMBULAÇÕES III: AVALIAÇÃO ENQUANTO LUGAR DE TENSÕES	187
◆ TENSÃO CONTROLO/AVALIAÇÃO	195
◆ TENSÃO OBJECTIVIDADE/SUBJECTIVIDADE	211
◆ INVESTIGAÇÃO/AVALIAÇÃO – TENSÃO?	233
◆ DA PROLIFERAÇÃO DE MODELOS...	248
◆ ... À SUA TRANSITORIEDADE	273
◆ AVALIAÇÃO/INVESTIGAÇÃO – TENSÃO OU INTERSECÇÃO?	285
◆ A AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS	297
◆ «INTERVENIENTE AUSENTE» NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	298
◆ COMPETÊNCIAS E ÁREAS DE ACTIVIDADE DA IGE	313
◆ A SEMÂNTICA INSPECTIVA NA AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS	341
◆ A IGE – ENTRE O CONTROLO E A AVALIAÇÃO	377
◆ A AVALIAÇÃO DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS – CFAE	405
◆ OS CFAE – DAS «PROMESSAS» AOS «LUGARES COMUNS»	406
◆ CFAE – CENTRO DE FORMAÇÃO? ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS?	431
◆ DO SENTIDO DA FORMAÇÃO AO SENTIDO DA AVALIAÇÃO: «... DIZ-ME COMO É QUE EU VOU DESISTIR, POR AMOR DE DEUS, COMO É QUE EU HEI-DE FAZER PARA NÃO IR!»	459
◆ AVALIAR E A METÁFORA DO ESPELHO	471
◆ A UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO - UPP	481
◆ IDEÁRIO POLÍTICO-CULTURAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA - UMA HERANÇA MARCANTE NA CRIAÇÃO DA UPP	485
◆ DA ABORDAGEM BIOGRÁFICA AO(S) SENTIDO(S) DA INSTITUIÇÃO	506
◆ UNIVERSIDADE POPULAR? ASSOCIAÇÃO CULTURAL? – QUE IDENTIDADE PARA A UPP?	519

◆ CONCRETIZAR O INACABAMENTO	527
◆ A ESCRITA COMO DOMÍNIO DE UMA ORDEM TEMPORAL OUTRA	531
◆ O PODER DE AVALIAR – DOMÍNIO DO SENTIDO	540
◆ AVALIAR E COMUNICAR – A FUNÇÃO DO RELATÓRIO	545
◆ TANTA INQUIETAÇÃO... DEPOIS DE AQUI CHEGAR...	551
◆ BIBLIOGRAFIA	553
◆ BIBLIOGRAFIA GERAL	554
◆ RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO	578
◆ DOCUMENTOS RETIRADOS DA INTERNET	581
◆ OUTROS DOCUMENTOS E TEXTOS CITADOS E CONSULTADOS	587
◆ LEGISLAÇÃO CONSULTADA E/OU REFERENCIADA	589

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	DISTRIBUIÇÃO DOS ONZE RELATÓRIOS ANALISADOS, POR TIPOLOGIA DE ESCOLA E PRIORIZAÇÃO DE OBJECTIVOS	87
QUADRO 2	“DISTRIBUIÇÃO DOS CFAE POR AUTORIA E ANOS”	89
QUADRO 3	AVALIAÇÃO EXTERNA/AVALIAÇÃO INTERNA E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	130
QUADRO 4	EVOLUÇÃO DAS FUNÇÕES DA IGE	157
QUADRO 5	IGE ANTES E DEPOIS DA PUBLICAÇÃO DA LEI ORGÂNICA	163
QUADRO 6	CONTROLO E AVALIAÇÃO – DUAS LÓGICAS DIVERSAS	205
QUADRO 7	TAXONOMIA DOS PRINCIPAIS MODELOS DE AVALIAÇÃO” (IN HOUSE)	254
QUADRO 8	MODELOS DE AVALIAÇÃO (COM BASE EM REBOLLO CATALAN)	258
QUADRO 9	OS TRÊS GRANDES “PARADIGMAS GERAIS” DE AVALIAÇÃO DE DISPOSITIVOS EDUCATIVOS (IN RODRIGUES)	263
QUADRO 10	SEQUÊNCIA DE CONCEPTUALIZAÇÃO DE MODELOS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS (IN CASTILLO ARREDONDO; GENTO PALACIOS)	264
QUADRO 11	MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS BASEADOS NOS MODELOS: COMPORTAMENTALISTA - DE EFICIÊNCIA, HUMANÍSTICO, HOLÍSTICO (SEGUNDO CASTILLO ARREDONDO; GENTO PALACIOS)	265
QUADRO 12	CONCEPÇÕES, MODELOS E CORRENTES DE AVALIAÇÃO (SEGUNDO BONNIOL E VIAL)	270
QUADRO 13	IGE: CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO DA INSPECÇÃO	316
QUADRO 14	‘INTERVENÇÃO’ INSPECTIVA E AVALIAÇÕES: LIMITES	319

QUADRO 15.1	A FAVOR E CONTRA A PUBLICAÇÃO DAS LISTAS ORDENADAS DE ESCOLAS: <i>ARGUMENTAÇÃO CONJUNTURAL</i>	335
QUADRO 15.2	A FAVOR E CONTRA A PUBLICAÇÃO DAS LISTAS ORDENADAS DE ESCOLAS: <i>ARGUMENTAÇÃO ESTRUTURAL</i>	336
QUADRO 16	BREVE GLOSSÁRIO DA SEMÂNTICA INSPECTIVA	349
QUADRO 17	DO CONTROLO ... À AVALIAÇÃO	398
QUADRO 18	AVALIAÇÃO: ENTIDADES DIVERSAS... DIVERSAS QUESTÕES COLOCADAS	535
FIGURA 1	O PROFESSOR-FORMANDO: NEM FORMADOR, NEM ALUNO	416

SIGLAS USADAS

ADEF	Associação de Desenvolvimento e Formação
ADMEE	Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
CDC	Checklists Development Checklist
CEI	Comissão Executiva Instaladora
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CFAP	Centro de Formação de Associação de Professores
CIIE	Centro de Investigação e de Intervenção Educativas
DGEBS	Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
DOE	Divisão de Orientação Educativa
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
FOCO	Programa FOCO
FPCE	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
IGE	Inspecção Geral de Educação
ME	Ministério da Educação
OFSTED	Office for Standards in Education
PEPT	Programa Educação Para Todos
PPES	Programa de Promoção e Educação para a Saúde
PROCUR	Projecto Curricular e Construção Social
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PVE/EPS	Projecto Viva a Escola/Escola Promotora de Saúde
QCA	Quadro Comunitário de Apoio
RJFC	Regime Jurídico da Formação Contínua
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
UL	Universidade de Lisboa
UP	Universidade do Porto
UPP	Universidade Popular do Porto

INTRODUÇÃO: DOS IMPASSES AOS CAMINHOS DA PESQUISA
ESTRUTURA DE APRESENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA

INTRODUÇÃO: dos impasses aos caminhos da pesquisa

*... os impasses a que chegam
as nossas práticas têm que ver com
os nossos modos de pensar as
coisas, o mundo, e as nossas
relações com um e com as outras.*
ARDOINO; LECERF (1986)

Quando me abalancei a esta empresa - entre o laboriosa e extenuante, e o desafiadora e envolvente - que é a realização de uma investigação científica, não me preocupei em escolher a problemática pela sua presença ou ausência na “agenda” da discussão científica, mas procurei que o meu trabalho pudesse, de algum modo, fornecer um contributo para a elucidação de questões que, na ocasião apareciam como pertinentes, interessantes e questionadoras, isto é, suficientemente controversas para poderem suscitar posicionamentos diversos, acalentar um debate capaz de equacionar pontos de vista divergentes e plurais e, assim, ampliar e aprofundar o campo de estudo, qualquer que ele fosse.

Evidentemente que, para além da necessária relevância social e para a educação, as motivações e as preocupações pessoais intervieram, de forma determinante, na selecção dessa problemática como adiante explicito. Por isso, e não conseguindo (nem querendo...), nunca,

dissociar-me do meu percurso pessoal e profissional, a questão da educação escolar e a da formação dos professores, surgem-me sempre com uma pertinência evidente e recolhem em mim eco suficiente para me animarem a participar em projectos de investigação, sejam eles constituídos por um colectivo de investigadores, sejam eles, como é o presente caso, mais centrados num trabalho de pesquisa e de reflexão individual.

Assim, na altura em que apresentei o primeiro projecto de investigação, a questão que me apareceu como socialmente relevante e suficientemente pertinente e mobilizadora relacionava-se com os processos de construção da identidade de estabelecimentos de ensino (criados recentemente¹) em resposta às incitações para se organizarem segundo princípios de autonomia, bem como dos processos da sua constituição enquanto contextos de formação dos professores, isto é, e seguindo CANÁRIO (1997), perspectivar os modos como os actores constróem o estabelecimento através da gestão dos consensos possíveis, colocando a tónica mais no “como” do que no “porquê”, relativamente à relação entre os “*constrangimentos sistémicos*” e os “*comportamentos*”

¹ Isto é, um novo edifício, construído num contexto sócio-habitacional, até aí desprovido deste tipo de equipamento educativo, com um conjunto de professores que, independentemente da duração diversa dos seus percursos profissionais e da qualidade das suas experiências profissionais, lá constituíram um novo ‘*corpo*’ docente, bem como agregando crianças e jovens provenientes, também eles de outros estabelecimentos de ensino dispersos, construindo ali, no novo edifício um novo ‘*corpo*’ discente. O espaço físico novo funcionou apenas como local favorecedor de uma experiência social em busca de um novo equilíbrio, isto é, à procura de um referencial comum, ainda não definido.

estratégicos dos actores” (idem: 132).

Nessa ocasião, pretendia realizar um estudo de matriz etnometodológica, procurando apreender de que modo a incitação, presente nos textos oficiais, para a autonomia das escolas e bem assim dos docentes, constituiria, ou não, os novos estabelecimentos de ensino em contextos de formação inter-pares.

Dizendo de outro modo, pretendia compreender se as escolas, afirmando-se como espaços de autonomia, se estabeleceriam como contextos de formação, rompendo com a lógica segundo a qual a formação serve para, como diz Rui CANÁRIO (1995: 22), *“adaptar os professores a mudanças entretanto decididas a nível central (...) em que as pessoas são formadas para agir”*, passando a uma forma não instrumental de encarar a formação,

“em que o professor deixa de ser encarado como um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela «indústria do ensino» para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflecte criticamente sobre as suas práticas reorientando-as.” (ibidem).

Contudo, para a elucidação destas questões impus-me, como trabalho prévio, a análise de modos de formação instituídos e profusamente regulamentados que vinham a preencher, (e assim continuam...) de forma quase exclusiva, o campo da formação contínua

de professores. Deste modo, os Centros de Formação de Associações de Escolas² emergiram como entidades específicas, e novos objectos instituídos no contexto dessa retórica oficial que defendia e proclamava a autonomização das escolas e das instituições locais em diversos campos educativos, nomeadamente no da produção da formação contínua.

Estas entidades, consideradas enquanto “*novidades organizacionais*” com um ambíguo “*papel institucional no sistema de formação contínua*” (CORREIA e outros, 1998^b; CANÁRIO; CORREIA, 1998) no Sistema Educativo português, decorrem de um conjunto de normativos – com realce para o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) publicado em 1992 - em que a formação é apresentada em profunda interdependência com a gestão da carreira dos docentes (BARROSO e CANÁRIO 1996; CORREIA e outros, 1998; CANÁRIO e CORREIA, 1998).

Os Centros de Formação surgem num contexto de produção legal que, incitando os estabelecimentos de ensino a associarem-se mediante o “*agrupamento de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da Educação*” (Texto do Dec-Lei n° 249/92 de 9 de Novembro), o faz numa construção discursiva que nega o próprio sentido do conceito de *associação*, o qual, de acordo com alguns Dicionários da Língua Portuguesa que consultei, é o de “*união de*

² Os Centros de Formação de Associações de Escolas passarão a ser designados por CFAE e os Centros de Formação de Associações de Professores por CFAP.

*esforços de várias pessoas para prosseguir um fim comum*³; por outro lado, já desde a publicação do Dec-Lei nº 344/89 que se apela a uma formação contínua que, na sequência da formação inicial, promova “o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem.” (alínea b) do artigo 3º).

Contudo, a publicação, em 1996, de alterações ao RJFC vem de uma forma muito mais evidente, porque muito mais explícita, realçar a centralidade que na “*arquitectura jurídica da formação contínua de professores, condição de estabilidade do sistema educativo*” (texto do Dec-Lei nº 249/92), passa a ter a “*formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos*”, assumindo-se o Decreto-Lei publicado em 1996, no seu texto de apresentação, como

“um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua (...) dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino.”

A produção discursiva destes decretos-lei, de modo mais notório ao nível dos respectivos textos introdutórios, apresenta um conjunto de (boas) intenções cuja consubstanciação é, posteriormente, quer negada,

³ Transcrição do *Dicionário da Porto Editora* (on line), mas o *Dicionário Universal* editado pela Texto Editora em 1995 apresenta uma idêntica descrição do termo.

quer dificultada, pelas imposições que a mesma Administração Central produz, num desvelo de controlo e de regulação que estes textos tinham ocultado.

SARMENTO (2000) realça mesmo a existência de uma contradição *“entre uma administração que é tanto mais frágil, quanto mais procura regular normativamente a priori a realidade. Dir-se-ia que o afã legislativo denega imaginariamente a ausência efectiva de controlo.”* (*idem*: 227, nota de rodapé). Assim, é certo que o apelo ao associativismo, à auto-aprendizagem, à formação centrada na escola e respectivos projectos é ao mesmo tempo obstaculizado

“seja pelos constrangimentos impostos pela administração (nomeadamente através do controlo quase absoluto dos mecanismos de financiamento, da definição de temáticas prioritárias e de modalidades para as acções de formação), seja pela associação criada entre formação contínua e progressão na carreira que, simultaneamente transformou o campo da formação num ‘mercado’ com consumidores garantidos à partida e colocou a formação no domínio da responsabilidade individual dos professores.” (MATOS e outros, 1999: 4).

Todas as produções legislativas posteriores à criação dos CFAE vão, mais ou menos explicitamente, ordenando e influenciando, de modo determinante, a forma como os Centros de Formação se vão ‘construir’, bem como as políticas que vão prosseguir e, ainda, influenciando os modos como os professores, condicionados por estas determinações, vão

assumir/perspectivar as relações entre a vivência da profissão, a vivência da formação e o investimento na carreira.

Parece haver aqui uma concepção da formação que permite que os actores, ainda que não tendo a possibilidade de decidir acerca dos eixos fundamentais da política de formação, a podem fazer inflectir através de um modo de estar que PLAISANCE (1988) denomina de resistência passiva. Este é um posicionamento “egoísta”, de acordo com CROZIER e FRIEDBERG (citados por PLAISANCE, 1988) já que o actor procura fazer prevalecer os seus interesses, ainda que essa “*estratégia de ordem racional*” (*ibidem*) aconteça num contexto de racionalidade limitada onde ele não tem, necessariamente, nem objectivos claros nem projectos coerentes. É útil, aqui, a distinção clarificada por ARDOINO (1993; 2000) entre agente e actor, onde o primeiro se define

“pelas suas funções, obedecendo a um modelo mais mecanicista (...) mantendo-se essencialmente agido”, enquanto o segundo é um “co-produtor de sentido (...) provido de consciência e de iniciativa, capaz de estratégias, reencontra um grau mais elevado de intencionalidade, continuando, apesar de tudo, ligado tanto aos efeitos de um determinismo de campo quanto ao peso das macro-estruturas” (idem, 2000: 188).

Não obstante a aparente autonomia de que os professores parecem poder fruir, neste quadro legislativo, ela é claramente cerceada pelas contingências presentes em cada CFAE e espelhadas nos respectivos Planos de Formação. Por esta razão refiro num texto

produzido em co-autoria:

“... subjacente a esta arquitectura, existe uma lógica de formação que se inspira directamente no paradigma estratégico do actor e do sistema. Neste contexto, compreende-se a transformação da função do Estado que, de agente exclusivo de regulação e de prescrição do sistema, se torna num agente de regulação a posteriori sob a figura de Estado Avaliador.” (MATOS e outros, 1999: 5).

Na verdade, a regulação⁴ deste sistema de formação tem sido realizada através de mecanismos indirectos, ambíguos e contraditórios: por um lado, a atribuição, através dos Quadros Comunitários de Apoio (QCA), de verbas à realização de avaliações, influencia as decisões assumidas no interior dos Centros, conhecidas como são as dependências financeiras em que estes se encontram⁵.

Além do mais, é conhecido e reconhecido que os relatórios de

⁴ O primeiro estudo que se realizou, na região de Lisboa, procurando analisar o papel dos CFAE, da autoria de Rui CANÁRIO e de Abílio AMIGUINHO, foi publicado em 1994; em 1996 foi elaborado, por José A. CORREIA, João CAMELO e Henrique VAZ um outro estudo relativo à região Norte, publicado em 1998. Contudo, estes trabalhos de investigação não se assumem enquanto trabalhos de avaliação, nem pelos respectivos autores, nem pela entidade que faz a sua encomenda. Também nunca se tornou visível qualquer reacção a estas produções, oriundas do campo científico, que pudesse ser entendida como re-orientação da acção em função destes estudos.

⁵ De acordo com um Documento intitulado “Avaliação. Reflexões a partir da prática” datado de 19 de Abril de 1999 e resultante de uma reunião conjunta entre equipas da Coordenação Regional Norte e Coordenação Regional Centro do Programa FOCO, a atribuição de verbas a rubricas relativas à avaliação verifica-se desde o QCA I; contudo, a existência de constrangimentos orçamentais condicionava o tipo de avaliação realizada: “sendo a prática de avaliação interna reduzida, dado que o limite elegível de 17% na rubrica III, canalizava o processo avaliativo para a rubrica VII”.

avaliação produzidos pouco impacto têm tido na acção que analisaram, investigaram, avaliaram, quer a sua produção dimane da esfera tradicionalmente mais conceituada e reconhecida do mundo universitário, quer seja proveniente de equipas cuja constituição não radica, essencialmente, nas características do capital académico acrescido dos seus membros, como é o caso de alguns dos autores de relatórios de avaliação externa de CFAE a que tive acesso.

Esse diminuto impacto da avaliação, que é patente em declarações de directores de CFAE entrevistados, poderá ser explicado por um conjunto de factores de entre os quais a dimensão temporal não é menosprezível (e que invocarei e explicitarei noutro local), mas também porque o discurso científico possui uma determinada codificação ritualizada, isto é, um conjunto de atributos que lhe permitem a sua legitimação e o seu reconhecimento, dentro do campo científico, contribuindo, frequentemente, para a sua opacidade fora deste campo.

Simultaneamente, é evidente uma incitação promovida, pelo menos a nível das Coordenações Regionais da Zona Norte e da Zona Centro, do programa FOCO, no sentido de os CFAE e de os CFAP procederem à realização de avaliações internas, mas realçando a importância de se dar

*“um novo passo na implementação de uma
avaliação externa [tendo] como pressupostos a consecução*

dos objectivos fundamentais da fundamentação⁶ contínua, presentes no artº 3º do Dec-Lei 207/96, bem como o estipulado no artº 2º, ponto 2 do Regulamento do FOCO (Despacho Conjunto 19/ME/MQE /96) (...)”⁷.

Assim, a questão da incitação, por parte da retórica oficial, à autonomia, e a sua contradição pela produção normativa que a acompanha, emergiu com uma maior força e visibilidade a partir do momento em procuro articular o trabalho de aprofundamento e enquadramento teórico que vinha realizando com o desenvolvimento de projectos de avaliação externa⁸, nomeadamente de CFAE e de CFAP em que vinha participando, alguns dos quais por mim coordenados, e que me possibilitou o aprofundamento teórico da avaliação enquanto tema central de investigação, bem como focalizar questões metodológicas, nomeadamente as que se relacionam com a construção de dispositivos de avaliação de sistemas de formação.

Este aprofundamento teórico, que me parecera ser prévio à abordagem da escola enquanto contexto de formação - no sentido em

⁶ *Sic.* Considerando o contexto, julgo tratar-se de uma gralha, aparecendo «fundamentação» quando se queria ter escrito «formação».

⁷ Documento intitulado “Avaliação Externa”, proveniente do FOCO – Gestão Nacional, sem data e sem autoria, distribuído, no decurso de reuniões, aos Directores de CFAE e de CFAP, acompanhado de um outro documento intitulado “Avaliação Externa – Guião para a elaboração de relatórios”.

⁸ Já havia participado em diversas equipas de avaliação externa, nomeadamente de acções de formação realizadas segundo a Modalidade de Projecto, inseridas no Projecto PROCUR - Projecto Curricular e Construção Social, financiado pelo PEPT, e de acções de Formação inseridas no Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PPES) e depois no programa Projecto Viva a Escola/Escola Promotora de Saúde (PVE/EPS), sendo estes dois últimos de âmbito nacional.

que pudesse incorporar as experiências dos seus actores e em que o colectivo organizacional e as situações de trabalho se pudessem assumir enquanto contextos de formação dos professores - que constituía, ainda nessa altura, o objecto da Tese, permitiu que re-equacionasse o próprio tema fundamental do trabalho de investigação, fazendo-o incidir, já não na escola como contexto de formação, mas na problematização da avaliação como processo capaz de contribuir para a atribuição de sentido às acções/fenómenos/vivências analisadas.

A deslocação da problemática da formação de professores para a da avaliação de sistemas de formação permitiu que passasse a considerar, já não as escolas, em si mesmas, mas a avaliação que delas é feita pela Inspecção-Geral da Educação (IGE⁹) questão que foi ganhando maior pertinência à medida que foi sendo implementada a avaliação integrada das escolas, culminando com a publicação dos respectivos relatórios de avaliação e, posteriormente, do relatório *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 1999-2000*.

Assim, o âmbito desta investigação abrange o trabalho de “avaliação integrada das escolas”, disponibilizada através de documentos publicados e divulgados em suportes de diversa natureza, realizada pela IGE no exercício da função que a Lei de Bases do Sistema Educativo lhe confere no sentido de “*avaliar e fiscalizar a realização da educação*”

⁹ A Inspecção-Geral da Educação passará a ser designada por IGE.

escolar” (Lei 46/86, artº 53), em resultado da qual a IGE assume ser

“da sua competência o estudo da relação entre a análise dos resultados das avaliações dos alunos, as suas características e as do seu meio familiar, social e cultural, as características da organização escolar em que se encontram e o processo de educação e ensino que lhes foi proporcionado.” (IGE, 2001: 17).

Abrange, também, a avaliação de Centros de Formação enquanto entidades resultantes da publicação do Regime Jurídico de Formação Contínua, e que integram um sistema juridicamente constituído, profusamente regulamentado e controlado.

Neste quadro de avaliações de sistemas de formação diversos entre si, mas que têm em comum a pertença ao mesmo Sistema Educativo, pelo que partilham a mesma matriz comum e o mesmo tipo de legitimidade jurídica, pareceu-me enriquecedor englobar o estudo da avaliação de uma instituição de formação não formal – a Universidade Popular do Porto, UPP - que não está sujeita ao mesmo tipo de regulação jurídica nem se organiza a partir do mesmo modelo, já que se situa à margem do Sistema Educativo português, para além de não co-existir com instituições similares, e cuja legitimidade radica quer nessa própria condição de marginalidade face ao sistema educativo, quer na sua afirmação interna e externa enquanto associação cultural, instituição de formação e de promoção e democratização da cultura.

O que me parecera, num primeiro momento, pertinente e

motivador, acabou por ser relegado para um segundo plano, sobressaindo a avaliação como problemática contendo, em si, aspectos simultaneamente interessantes e desafiadores em termos do desenvolvimento deste trabalho de investigação: por um lado, o facto de poder discutir “*as relações complexas e contraditórias que determinadas formas de avaliação têm vindo a manter com as políticas educativas contemporâneas*” (AFONSO, 1998: 328). Por outro lado, sobretudo, poder equacionar a dupla vertente da avaliação: a de “*atitude política/filosófica*” (ARDOINO e BERGER, 1989), que é a avaliação propriamente dita, ao serviço da investigação e da produção de conhecimento, mais do lado da procura do sentido e da significação de uma dada acção, e a do controlo, mais preocupada com aspectos organizacionais e de legitimação da acção, ou seja, de uma conformidade relativamente ao projecto, ao que é pré-definido e/ou aos objectivos.

Esta escolha proporcionou-me, também, a oportunidade de questionar e procurar elucidar que relações se estabelecem entre a avaliação e a investigação, que legitimem a designação de diversos trabalhos como sendo de investigação enquanto outros são designados de avaliação. A pertinência desta questão reside num dos usos que actualmente parece ser dado à avaliação enquanto meio de apoio à decisão, aproveitando das propriedades simbólicas e do valor universal que é atribuído a produções que reclamem para si o estatuto de rigor e de cientificidade; contudo, também a política, melhor dizendo, os

políticos têm, ultimamente tornado mais visível o facto de procurarem ancorar as suas posições e legitimar, quer os seus discursos, quer a tomada de decisões em investigações realizadas por entidades e/ou individualidades vinculadas ao mundo académico que emitem opiniões – tidas por neutras, despolitizadas e independentes (sem que se explicita face a quê e a quem é afirmada essa neutralidade e essa independência) - enquanto membros de “conselhos de sábios” ou constituindo “Comissões Científicas Independentes”, tal como aconteceu recentemente no muito polémico e ainda mais mediatizado caso da co-incineração, para apenas referir um exemplo.

Para além de toda a argumentação que já apresentei, não posso escamotear o facto de, ao preterir o primeiro projecto de trabalho em favor do actual, ter equacionado uma maior possibilidade de articular o meu envolvimento e implicação no desenvolvimento de projectos de investigação e de intervenção, com o crescimento do trabalho que agora apresento e que, habitualmente, é construído num registo de solidão. Ao mudar, ponderei, não só o risco que poderia correr - para além da necessidade de redimensionar o tempo já investido e o ainda disponível - mas valorizei, sobretudo, a vantagem acrescida e o valor inestimável que constitui a possibilidade de interagir, de debater e de partilhar o trabalho em desenvolvimento com outros investigadores, entre os quais se situa, notória e evidentemente, o orientador do meu trabalho.

Outro aspecto que influenciou determinantemente a decisão de

mudar o rumo da investigação consistiu no facto de essas ‘novas’ escolas que havia seleccionado como os espaços de desenvolvimento empírico do trabalho de pesquisa, rapidamente se terem tornado - eventualmente por razões idênticas às invocadas por mim própria - em campo de investigação para outros investigadores e outros projectos. Aí, aquela singularidade, que as tinha realçado como interessantes para intervenções de tipos diversos, transformou-as, de ‘terreno novo’ e onde estava ainda em decurso o debate entre instituído e instituinte, em objecto de múltiplas intervenções condicionadoras da sua forma de se constituir enquanto estabelecimentos de ensino.

Difícilmente me poderia esquecer que a construção da identidade desses estabelecimentos de ensino estaria (está) a ser influenciada de fora para dentro, e os profissionais que nelas trabalham, participando noutros projectos, sentir-se-iam – pensei eu – submergidos em experiências, transformados em objectos e as escolas em laboratórios.

Pareceu-me, pois, que a realização do meu trabalho de investigação nesses estabelecimentos de ensino não serviria a esses estabelecimentos de ensino, mas ao meu percurso investigativo – e mal – pelas razões já apresentadas. Nessa conjuntura, e considerando razões de ordem ética e de ordem metodológica, não persistir no trabalho tornou-se tão evidente quanto imperativo e avisado.

Sem dúvida alguma, foi para mim reconfortante constatar que este processo sinuoso, que levou a este ‘desvio’ em termos de definição

do objecto de pesquisa – considerada por BOURDIEU (1989) como “a operação mais importante e, no entanto, a mais ignorada, sobretudo na tradição dominante, organizada em torno da oposição entre a ‘teoria e a ‘metodologia’.” (idem: 23-24) - não é nem inusual, nem surpreendente, já que este mesmo autor nos adverte para esta errância:

“... a construção do objecto (...) não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenha antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, este conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.” (idem: 26-27).

Foi deste modo que a avaliação de sistemas de formação foi surgindo como problemática mobilizadora de um debate, que não sendo propriamente novo – ele tem sido muito assumido e de modo aceso na literatura, sobretudo na francófona que mais profusamente consulto (ARDOINO 1970; DURU-BELLAT e MINGAT 1988; ARDOINO e BERGER 1989; BARBIER 1990; HADJI 1992, 1994, 2001; RANGEON 1993; PERRENOUD 1993; SANTOS GUERRA 1993, 2001; CRAHAY 1994; FIGARI 1993, 1996; BONNIOL e VIAL 1997; DEMAILLY 1998; LECOINTE 1997, 1999; DUTERCQ 1999; DURU-BELAT 1999) –

também não tem conduzido a uma produção capaz de mobilizar estratégias comunicacionais bem sucedidas, entre investigação e produção teórica no campo da avaliação e as práticas de avaliação, de tal modo que estas se têm mantido muito aquém do progresso e vanguardismo demonstrado por aquelas (AFONSO 1998; 2001¹⁰).

Pretendo, assim, fazer incidir o debate, ao longo deste trabalho, em torno das relações entre dois eixos da avaliação, isto é, um eixo ético capaz de revelar o sentido das *situações* (BERGER, 1992), que tem vindo a ser, cada vez mais, abafado pelo accionamento de um eixo técnico e instrumental(izado), deixando de lado ou deixando escapar a questão da complexidade que era suposto a avaliação poder apreender, substituindo-a pela complicação e simultânea opacidade e capacidade de ocultação dos instrumentos accionados.

Actualmente, é possível aceder a um sem número de páginas na Internet apresentando incontáveis ‘*checklists*’ com diversas finalidades, assinadas por autores conceituados e que nos habituámos a respeitar (Michael SCRIVEN; Daniel STUFFLEBEAM; Ernest HOUSE; André DE PERETTI), transformando o ciberespaço em local de partilha, de debate e de troca, imenso anfiteatro onde é possível divulgar, aperfeiçoar e, até

¹⁰ Refiro-me a apontamentos pessoais que recolhi, a partir de uma comunicação, ainda não publicada, proferida na FPCE-UP, no Seminário “Avaliação da Formação – balanço e perspectivas”, organizado em parceria pela ADEF (Associação de Desenvolvimento e Formação) e pelo CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas).

mesmo, validar esses instrumentos de avaliação.

Em Julho de 2000, Daniel STUFFLEBEAM publicou numa página da Internet do The Evaluation Center, sediado na Western Michigan University, uma *checklist* designada “The Checklists Development Checklist (CDC)”, afirmando que as linhas orientadoras se baseiam na sua experiência de mais de 30 anos no desenvolvimento e aplicação de *checklists* de avaliação. Quanto à finalidade da sua publicação na Internet, este autor é bem claro:

“Utilizadores e revisores deste primeiro esboço podem facilitar o futuro desenvolvimento da CDC e a sua avaliação enviando as suas críticas e sugestões para [indica o seu endereço electrónico]. Todos os contributos serão apreciados e considerados para futuros desenvolvimentos da CDC. O último teste da CDC será o seu impacto na ajuda prestada a avaliadores no desenvolvimento e uso de checklists exemplares.”
(STUFFLEBEAM, 2000, *on-line*).

Também em França, o Ministério da Educação editou na Internet uma página (MENRT, 2000, *on-line*) onde apresenta uma brochura explicativa contendo indicadores de *performance* dos *Lycées*.

Igualmente acessível na Internet há, da autoria de André DE PERETTI (2001, *on-line*), um texto, “Note sur les indicateurs et paramètres susceptibles d’assurer une évaluation positive des établissements”, contendo cinco indicadores avaliáveis através de três

tipos de parâmetros, num total de 125. Estes indicadores foram propostos, já em 1986, a directores de estabelecimentos de ensino franceses, no decurso de uma acção de formação que lhes foi dirigida, e tinham por objectivo permitir-lhes seleccionar e debater entre si os indicadores mais convenientes aos respectivos estabelecimentos, tendo em vista as suas características e necessidades de melhoria (DE LANDSHEERE, 1994).

A lista de páginas, oficiais ou de iniciativa pessoal (ainda que a origem oficial ou pessoal não seja despicienda em termos do estilo de adesão que possa desencadear naqueles que procuram essa informação), onde se pode aceder a documentos e a propostas deste tipo é, neste momento infindável¹¹, levando-me a interrogar-me sobre as vantagens da circulação de um tal volume de informação, que, se por um lado se pode entender enquanto uma abertura de campo, uma possibilidade de maior transparência e oferecendo mais hipóteses de comunicação e de inter-relação, por outro, funciona como um mecanismo de acumulação e simultaneamente de ocultação, pela impossibilidade humana de processar - analisar, interpretar, apreender - essa informação condenada a desactualizar-se porque permanentemente em actualização.

Não negligenciável é, também, o facto de este tipo de informação assentar numa estrutura discursiva muito diferente da da narrativa ou

¹¹ Diria, até, que se torna inacessível, de tão disponível.

da do discurso explicativo que alicerçam, na construção argumentativa, a sua legitimação. Esta informação assume o ‘formato’ inerente ao suporte que a transmite, ou seja, é compactada, de produção intensiva, e reduzida capacidade de permitir reflexão, cada vez mais afastada, em oposição, mesmo,

“a outras categorias sócio-culturais anteriores, tais como a narrativa, ou discurso, ou monumento, ou instituição. As características básicas da informação são o fluxo, a descontextualização, a compressão espacial, as relações em tempo real.” (LASH, 1999: 15).

Estamos, pois, perante uma tensão entre, por um lado a facilidade de acesso à informação, e por outro, a dificuldade/impossibilidade de a processar, isto é, de a apreender, reflectir, criticar, re-interpretar e reconstruir. Podemos recorrer a novas tecnologias, divulgar a informação muito para lá dos limites regionais, nacionais ou mesmo continentais, temos a hipótese de proceder à validação e aplicação de um instrumento de avaliação criado em ‘algures’ tão distantes de nós que se transformam em ‘ nenhures’, mas simultaneamente impositivos, importantes, pela força do seu veículo de transmissão e pela impressionante influência do seu percurso.

A construção, reformulação e aperfeiçoamento, a partir de um sem número de contributos, até se alcançar a exemplaridade do instrumento, e por isso mesmo, a garantia da sua perfectibilidade e a sua suposta irrefutabilidade, contribuiu para repensar a avaliação de

uma forma integral, isto é, na sua relação íntima com o objecto de avaliação, *versus* a avaliação na irrepreensibilidade dos instrumentos que aplica. É este um novo desafio e uma razão acrescida para ter entendido a avaliação enquanto problemática relevante e pertinente.

Estrutura de apresentação da investigação desenvolvida

*Se não vejo agora nada é porque nunca vi
E porque nunca verei
Mas se posso conceber o que não posso ver
É porque algo quer ser forma e horizonte
E de não ser constitui o seu ser nascente
Concebo e não vejo O que é real aqui é fantasia
Apenas uma inflexão e é um leque que se agita
E nele treme o desejo de ver o que não vê*

ANTÓNIO RAMOS ROSA (2001) *Deambulações Oblíquas*

O trabalho de investigação que apresento centra-se no estudo da avaliação de sistemas de formação, mais especificamente na avaliação de CFAE, na avaliação integrada de escolas desenvolvida pela IGE, e na avaliação da Universidade Popular do Porto, procurando apreender de que modo estas avaliações são capazes de contribuir para a construção de sentidos, considerando, entre outros aspectos, os modos como a avaliação se articula com as especificidades das entidades que avalia, bem como com as respectivas condições de emergência e de existência jurídico-política, no mundo da educação.

Tendo como ponto de partida a avaliação de entidades de formação tão diversas, quer ao nível dos seus públicos, quer dos seus

designios educativos, quer das suas vinculações institucionais, quer sobretudo, das suas relações com o Estado e as suas políticas de educação, pude desenvolver uma análise em torno de três tipos diversos de avaliação, porque partem de pressupostos diferentes, analisam entidades contrastáveis mas incomparáveis já que têm finalidades bem distintas e assentam em processos metodologicamente muito diversos.

O desenvolvimento deste trabalho pode ser apresentado como um caminho que vai sendo percorrido, sem um trajecto pré-definido, mas com algumas determinações importantes e tão orientadoras quanto constrangedoras: as consequências que assumo como parte comprometida no trabalho que realizo; a necessidade sentida de compreender, mais do que de explicar; a vontade de problematizar o que parece ou aparece como plano ou aplainado; a procura do sentido do processo, abdicando da medição do produto. Por fim, a vinculação à ideia segundo a qual a restituição do sentido é o aspecto mais relevante e mais específico da avaliação, que a distingue de outros processos com os quais não pode ser confundida.

A primeira parte deste percurso é constituída por três DEAMBULAÇÕES. No primeiro capítulo, que intitulei “DEAMBULAÇÕES: DIZER O DISCURSO, ESCLARECER AS OPÇÕES”, pretendo, desde logo e, sentindo este aspecto como um imperativo inultrapassável, apresentar a postura epistemológica a partir da qual todo este trabalho é realizado e apresentado: a indispensabilidade da consideração da presença do

sujeito no trabalho de investigação. Assumir tal postura, proporciona dois tipos de consequências: o primeiro consiste na adopção da primeira pessoa para narrar e construir a argumentação que consubstancia este trabalho de investigação; o segundo consiste na rejeição da neutralidade na investigação, traduzida na permanente tentativa de eliminação de distância entre investigador e investigação que se realiza, defendendo, pois, o envolvimento e comprometimento do investigador no processo que desencadeia e se desenvolve. É nestas DEAMBULAÇÕES que apresento, também, as opções metodológicas que assumi, e as procuro explicitar e clarificar.

O segundo capítulo, intitulado “DEAMBULAÇÕES II: APRESENTANDO O CAMPO”, equaciona a avaliação presente na legislação portuguesa, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo português, procurando compreender se ela é concebida enquanto processo que proporciona uma reflexão crítica sobre as medidas que é suposto avaliar, ou se é concebida enquanto elemento facilitador do funcionamento do sistema, proporcionando o encaixe sucessivo dessas medidas. Para além deste percurso através dos textos legislativos, procura realçar a ambiguidade semântica existente no campo da avaliação, que leva diversos autores a referirem-se aos mesmos tipos de avaliação usando terminologias diferentes, ou a utilizarem a mesma designação, definindo-a segundo princípios de funcionamento e dimensões profundamente divergentes. Também nestas DEAMBULAÇÕES II percorro, brevemente, cada

um dos campos empíricos que sustentam esta investigação em torno da avaliação de sistemas de formação, caracterizando a avaliação das escolas realizada pela IGE, a avaliação dos CFAE e a avaliação da UPP.

No terceiro capítulo da primeira parte, “DEAMBULAÇÕES III: AVALIAÇÃO ENQUANTO LUGAR DE TENSÕES”, a avaliação, pela sua complexidade e pela sua presença constante e cada vez mais requerida em diversas práticas sociais, com atribuição de funções diversificadas, muitas vezes contraditórias, é problematizada em torno de três tipos de tensões: controlo↔avaliação, objectividade↔subjectividade, investigação↔avaliação. As duas tensões enunciadas em primeiro lugar resultam de ser a avaliação um conceito que se discute, cada vez mais, em termos de dois universos e de duas epistemologias, para dizer como ARDOINO e BERGER (1986), que se consubstanciam na avaliação enquanto processo que questiona e problematiza o sentido da acção, ou enquanto controlo que procura, através de dispositivos que tendem a medir e a explicar, *“comparar o grau de conformidade, senão de identidade, entre um modelo de referência, e fenómenos circunstanciais ou ocorrentes”* (idem: 120).

A abordagem da tensão investigação ↔ avaliação resulta, principalmente, da constatação da presença, em numerosos trabalhos, de uma dupla denominação - avaliação e investigação -, que impõe a necessidade de uma clarificação no sentido de apreender o que aproxima e o que separa avaliação e investigação, encarar as responsabilidades do

investigador e do avaliador, traçar os contornos dos respectivos 'ofícios' - se lhes aceitarmos tal designação - enfim, desocultar a complexidade dos objectos de investigação/avaliação, na sua constante instabilidade e permanente processo de construção.

A segunda parte também se estrutura em três capítulos, dedicado cada um deles à avaliação que se realiza/tem realizado, respectivamente, às escolas, pela IGE, a propósito dos CFAE, por equipas com características muito diversas, e da UPP por uma equipa de que eu própria faço parte. Em qualquer um dos casos proponho uma breve contextualização da entidade em consideração: quanto à avaliação das escolas, mais do que estas, propriamente ditas, é a própria IGE que é central na análise, pois que, no modelo de avaliação que implementa e relata (IGE, 2001), as escolas não são idiossincráticas, não parecem ter, em si mesmas, existência concreta. Ainda que lhes sejam permitidas algumas especificidades, elas são entendidas como sendo semelhantes, no momento em que se inicia o processo de avaliação e elementos constitutivos de uma média, no seu final.

Relativamente aos CFAE a contextualização é feita em termos da sua emergência político-jurídica no campo da formação, da sua definição jurídica, designadamente enquanto uma associação, e inserção institucional, articulações com os professores-formandos e a formação, com as esperáveis repercussões e implicações no que concerne à avaliação.

O trabalho de contextualização ganha uma relevância acrescida no que respeita à UPP, que se constitui num sistema de formação paralelo, tomado este adjectivo no seu sentido literal: sem qualquer ponto de contacto, nem com os estabelecimentos de ensino do sistema educativo, nem com a formação contínua de professores. Sem dúvida, de entre as entidades em foco nesta investigação, a UPP é a menos conhecida, pelo que se torna imprescindível uma apresentação um pouco mais detalhada dos seus modos de existir e de ser, que encontram as suas raízes nos ideais da I República.

No entanto, existe uma outra razão, ainda mais relevante, e que se prende com a especificidade da UPP. Enquanto os estabelecimentos de ensino e os CFAE, sendo construções juridicamente estabelecidas, têm uma vinculação institucional e hierarquizada e são obrigadas a gerir as suas intervenções e actuações nas margens de liberdade que são capazes de encontrar nessa regulamentação jurídica que as constrói, a UPP é, do ponto de vista jurídico, relativamente desvinculada. Para além dos requisitos legalmente exigidos a qualquer associação, a UPP regula as suas intervenções formativas e culturais a partir de dois eixos orientadores fundamentais: a vinculação ideológica e eticamente assumida, e o compromisso com o projecto da instituição.

Deste modo, tornou-se inevitável dispensar uma atenção particular à UPP, nomeadamente no que respeita a instituições que, no primeiro quartel do século passado, não tendo resistido às reviravoltas

políticas e culturais do país, viram o seu projecto persistir no tempo, e ser revitalizado pela UPP. Assim, no caso da UPP existe um capítulo “IDEÁRIO POLÍTICO-CULTURAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA - UMA HERANÇA MARCANTE NA CRIAÇÃO DA UPP” que procura, especificamente, apresentar o quadro ideológico e ético em que o projecto da UPP se inscreve.

Todo este percurso de investigação se foi desenvolvendo no pressuposto de que a avaliação é um processo complexo, que deve abdicar de procedimentos caracterizados por abordagens lineares, distanciadas, fragmentadas e categoriais, mas antes assente numa inteligibilidade que aceite e privilegie uma racionalidade comunicacional onde o jogo das inter-subjectividades permitirá a validação dos diversos pontos de vista em causa, num processo caracterizado por uma visão holística, sistémica, recorrendo a análises multi-referenciais que permitam uma leitura plural das entidades avaliadas, isto é, a partir de diversos ângulos de análise e em função de distintos sistemas de referência não sobreponíveis.

Na última parte deste trabalho procurei articular o que ao longo do texto, fui problematizando: a permeabilidade da avaliação a usos e a finalidades subliminares, sob a aparência de funções, ou até mesmo de missões susceptíveis, não só de ocultar aquelas, mas de desvelar outras capazes de reunirem fortes consensos em diversos campos de exercício profissional. O último capítulo desta dissertação intitulei-o “Concretizar o Inacabamento”, numa tentativa de explicitar alguma angústia que

resta pela consciência do muito que ficou por dizer, de tudo quanto falta completar, pela quase certeza, algo reconfortante, de que terminar é sempre impossível, excepto uma única vez na vida...

Tento a concretização deste inacabamento através de um conjunto de referências a aspectos a que ao longo do trabalho já aludira mas que, tento sistematizar. Assim, para a referência às avaliações realizadas a propósito das Escolas, dos CFAE e da UPP, proponho um quadro que retoma e estrutura aspectos centrais salientados pela análise feita.

De forma coerente com o pensamento desenvolvido ao longo deste trabalho, re-equaciono algumas das questões que considero cruciais na avaliação de sistemas de formação: a comunicação e a relação avaliadores-avaliados, a avaliação como instância de regulação e que, enquanto tal, é extremamente permeável ao exercício do poder. Procuro equacionar, na avaliação, a relevância das interacções estabelecidas, das questões comunicacionais, dos debates que as negociações envolvem, isto é todo um conjunto de relações implicadas que permitem confrontar os diferentes estatutos de poder e contribuir para a construção de sentido.

DEAMBULAÇÕES I: DIZER O DISCURSO, ESCLARECER AS OPÇÕES

**‘EU’ QUE ESCREVO... (O USO DO ‘EU’, PARA NÃO ABUSAR DOS ‘OUTROS’ QUE
HÁ NO ‘NÓS’)**

DIZER O PROCESSO DE ANÁLISE

DISPOSITIVO METODOLÓGICO NA AVALIAÇÃO EXTERNA

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO – UM DOCUMENTO TRANSPARENTE?

... NO CASO DA AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS

... NO CASO DA AVALIAÇÃO DE CFAE

... NO CASO DA AVALIAÇÃO DA UPP

DEAMBULAÇÕES I: dizer o discurso, esclarecer opções

*Se escrevo é porque nunca vejo mesmo quando vejo
E porque o que sinto mesmo quando me deslumbro é sempre
[indefinido]
mas não escrevo para chegar a uma conclusão
nem para determinar o que é inexprimível
Embora não veja eu vejo sempre um pouco
e com esse pouco através da palavra posso chegar a ver
as qualidades que nos sugerem um mundo outro
que é a sua identidade que nós mal conhecemos
(...)*

ANTÓNIO RAMOS ROSA (2001) *Deambulações Oblíquas*

Neste capítulo referir-me-ei, em primeiro lugar, às razões que me levaram a optar por redigir todo este trabalho na primeira pessoa do singular, as pertinências para tal escolha envolvendo riscos que equaciono, bem como os argumentos que reconheci na literatura consultada, para a não ocultação da dimensão do sujeito que escreve, (n)um trabalho de investigação.

Na sequência desta argumentação, quero afirmar as minhas convicções e vinculações enquanto pessoa que, trabalhando no campo da investigação em Ciências da Educação, pretende alcançar a compreensão dos fenómenos mais do que a sua explicação. Quer isto dizer que, em alternativa às análises marcadas por uma cientificidade do

que é comprovado e/ou comprovável, assente, portanto, numa racionalidade que reduz e decompõe, antes me vinculo claramente às ‘ciências da implicação’ e a um pensamento fundamentalmente assente numa cientificidade do ‘experienciado’.

Em seguida, pretendo explicitar outras opções metodológicas assumidas, isto é, procurar clarificar que determinações conjunturais, articuladas com as opções pessoais, me proporcionaram um trabalho que, procurando problematizar os contributos da avaliação para a construção de sentido, se apoiou em três campos empíricos tão diversos. Necessariamente, visto clarificar os processos de recolha de informação a que recorri, bem como explicitar de que modo a análise foi realizada, procurando que desvendasse os sentidos pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa e para a construção do sentido da própria investigação.

Parece-me fundamental realçar a importância de que aqui se revestiu um trabalho que anteriormente desenvolvi, no sentido em que me permitiu fundamentar num saber experiencial, vivenciado de forma implicada e comprometida, muitos dos processos metodológicos e de análise que no decurso desta investigação mobilizei. O contributo desses saberes experienciais permitiu que fosse menos complicado enfrentar as dificuldades com que me deparei, ultrapassando algumas delas, outras não... pois que à semelhança do que testemunha SARMENTO,

“qualquer investigador sabe que todos os estudos,

por mais simples que se afigurem, são passíveis de problemas e de erros que com a experiência aprendem a minimizar e até a ultrapassar” (2000: 78).

Assim, quero afirmar que esse desenvolvimento se desenrolou segundo um processo de implicação tido, por um lado como inevitável, por outro lado profundamente desejado, no sentido em que se trata de um acto voluntário, simultaneamente um implicar-me e um estar implicada, um modo de estar que não quis distanciado, nem estranho, nem possuído pela insegurança ameaçadora da objectividade nem radicando numa epistemologia do olhar distante (CORREIA, 2001), mas que preferi achar-me interpelada pelo «objecto» da investigação, ao mesmo tempo que o interpelava.

‘Eu’ que escrevo... (O uso do ‘eu’ para não abusar dos ‘outros’ que há no ‘nós’)

*Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram.
ou metade desse intervalo, porque também há vida...
Sou isso, enfim...*

Poesias de ÁLVARO DE CAMPOS

Do ponto de vista da escrita deste texto, optei, tal como já havia feito num trabalho anterior, pelo uso da primeira pessoa do singular, ainda que, desta vez, tenha acrescentado às razões que então invoquei, outras, que de modo mais consistente, creio eu, fundamentam, legitimam e autorizam o recurso ao ‘eu’ no discurso que agora produzo. Nesse trabalho, que se consubstanciou numa dissertação de Mestrado, as razões que me fizeram optar por um texto enunciado na primeira pessoa, derivaram, fundamentalmente, do próprio processo de análise de conteúdo das entrevistas que fizera a diversos professores. Quando me apercebi que tinha de atribuir importância à pessoa gramatical que usavam para me falarem das suas práticas, porque reconheci que não era indiferente se diziam “*eu faço deste modo...*”, “*eu penso que...*”, ou se invocavam um sujeito plural, um grupo ou diade de trabalho, onde a responsabilidade das decisões e a autoria dos pensamentos era entre

todos partilhada: “*nós decidimos que...*”, “*servimo-nos dessa experiência para...*”, ou ainda se referiam a determinações provenientes da Administração Central como se fossem originadas num sujeito indeterminado (indeterminável?): “*eles não mandaram mais nada...*”, tive de admitir que o uso do sujeito gramatical não é um uso neutro, despojado de atribuição de significado, nem sequer liberto de constrangimentos que outros investigadores, noutras disciplinas científicas colocam, e que por vezes, no uso corrente da língua-mãe se menosprezam ou são esquecidos.

Ora, a minha formação inicial, mas também a reivindicação de uma identidade pessoal e cultural¹² formada e também conformada pela minha língua materna¹³ - onde me sinto aconchegada ‘no meu lar’, e que uso para me informar, comunicar com outros significativos, enfim, para pensar e me expressar - coloca-me questões¹⁴ que outros investigadores, eventualmente porque originários de outras áreas científicas, poderão considerar de menor valor.

Esta situação obrigou-me a abdicar de um ‘nós’ cuja utilização

¹² Não invoco aqui qualquer nacionalismo excessivo: considero-me uma portuguesa, cidadã do mundo, mas a língua portuguesa constitui a minha identidade e constrói o meu sentido de pertença a uma comunidade.

¹³ “*LÍNGUA é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age.*” (CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley 1984: 1).

¹⁴ Há aconselhamentos para o uso do *plural de modéstia* que nem sempre são considerados nos textos científicos que tenho consultado: “*Advirta-se que, quando o sujeito nós é um PLURAL DE MODÉSTIA, o predicativo ou participio, que com ele deve concordar, costuma ficar no singular, como se o sujeito fosse efectivamente eu. Assim, em vez de Fiquei perplexo com o que ele disse, podemos dizer: Ficámos perplexo com o que ele disse.*” (CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley, 1984: 286).

seria mais confortável, na minha perspectiva pessoal, já que mais usual (mais de acordo com a ‘norma’¹⁵?), mais correntemente invocado e por isso mais facilmente inquestionável e, também, frequentemente mais entendido como um plural de modéstia do que como um plural de majestade. Por outro lado, impôs-me a revisão de todo o texto já escrito; por fim, e não menos importante, obrigou-me a debater-me com a clássica questão da modéstia/imodéstia do ‘nós’ e do ‘eu’. Nessa ocasião, resolvi a questão através da atribuição de uma maior responsabilidade à autoria do texto que construí e ao uso que fiz de outras autorias a que recorri para a sua construção. No presente, a questão permanece insolúvel: há sempre diversos pontos de vista a partir dos quais poderá ser mais defensável o recurso ao ‘nós’, outros que atestam a impropriedade (o despropósito?) do ‘eu’ em textos que, como os textos científicos e académicos, precisam de se legitimar, também pelo recurso a textos de outros, isto é, de outros ‘eus’, de outros ‘autores’¹⁶.

A questão não é, portanto, meramente gramatical, não é só uma questão de narrativa, nem unicamente metodológica, nem apenas moral

¹⁵ “*Se uma língua pode abarcar vários sistemas, ou seja, as formas ideais de sua realização, a sua dinamicidade, o seu modo de fazer-se, pode também admitir várias normas, que representam modelos, escolhas que se consagraram dentro das possibilidades de realizações de um sistema linguístico. (...) a norma não corresponde, como pensam certos gramáticos, ao que se pode ou se deve dizer, mas «ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada»*”. (CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley, 1985: 4).

¹⁶ Como referia Eduardo Prado Coelho, em Agosto de 2001, na Coluna “Fio do Horizonte” que assina no *Público*, nunca se cria a partir do nada, o que acontece é a recriação de ideias a partir de ideias de outros, e a originalidade daquelas vai ser encontrada nessa re-construção. EPC redigia uma resposta a M^a Filomena Mónica que lhe assinalara o facto de ele não se conseguir distanciar dos seus livros e autores que tanto gostava (gosta) de citar.

ou exclusivamente epistemológica. A questão é multi-dimensional e engloba todos estes argumentos.

Discordo, pois de OLIVIER de SARDAN (2000), autor que defende que a exterioridade do observador o pode colocar em melhor posição para aperceber e apreender as questões e as características específicas do terreno, e que afirma que as

“escolhas estilísticas são, de facto, francamente ‘neutras’ do ponto de vista da qualidade científica: é uma das grandes diferenças entre a obra literária, onde conteúdo e forma são indissociáveis, e o texto sociológico, que admite essa separação.” (idem: 421).

Se, por um lado, considero que não é, de facto, a pessoa da narração que faz a qualidade desta, também não considero que apresentar um discurso científico na primeira pessoa do singular, do plural, na terceira pessoa ou escondido sob um sujeito indeterminável seja indiferente para as características desse discurso, ou para o sentido que ele permite construir.

Além do mais, este autor não equaciona senão o caso das investigações metodologicamente desenvolvidas segundo o figurino da observação participante, como as únicas passíveis de se narrarem na primeira pessoa, referindo que a situação é

“fundamentalmente inigualitária, sob a forma de um investigador intelectual ligado às classes dominantes dirigindo-se a ‘indígenas’ fazendo parte das classes (ou

dos povos) dominados” (idem: 437).

Este posicionamento, por um lado, deixa transparecer a existência de alguns preconceitos, por outro, não perspectiva a questão da implicação do investigador enquanto processo epistemológico estruturador das suas práticas. Esta é uma questão fundamental no processo de investigação em Ciências Sociais e, de acordo com ARDOINO e BERGER (1989), supõe um modo outro de conhecer, para além do que é devido à explicação, a qual supõe uma visão do mundo onde as contradições são entendidas como erros, que se fundamenta no princípio da prova e da sua irrefutabilidade, e ainda, cujo ideal reside na erradicação do observador do processo de observação.

Existe, aliás, uma relação dialéctica atribuída pelos prefixos *ex-* e *in-*, à raiz *plicare* de tal modo que o primeiro lhe atribui o sentido de desdobrar, desembrulhar, aplanar, enquanto que o segundo atribui a essa mesma raiz o sentido de enlaçar, dobrar sobre, e nesta relação dialéctica, encontramos, por um lado, a explicação, objectiva, aspirando a uma certa neutralidade e a um determinado posicionamento de distância do investigador face ao objecto de investigação, e por outro, a implicação que se apresenta como a negação dessa distância, dessa neutralidade e a aceitação de que se está envolvido, comprometido, empenhado. (ARDOINO, 2000; LE GRAND, 2001 *on-line*).

Esta dicotomização a partir de uma mesma raiz influencia duas posturas também elas dicotómicas e, mesmo, antagónicas na

investigação: por um lado, a que resulta da crença na necessidade de uma exterioridade, de um afastamento do investigador face ao problema em investigação; postura essa que, segundo MORIN (1994), nos conduz a conhecermos de acordo com um pensamento disjuntivo, que leva a separar, a dividir, a recortar o saber. Isto é, a evitar todo o desvio, a eliminar todo o erro e contradição, entendidos como “*signal de um erro de pensamento*” num “*universo que obedecia à lógica aristotélica*” (*idem*: 24).

Por outro lado, a aceitação da não-indiferença do investigador surge como interessante, não só porque questiona dogmas aceites e inquestionados ao longo dos tempos, tal como o da neutralidade, da previsibilidade e o da objectividade, sobre os quais se construiu todo o edifício das ciências positivistas, mas também porque a noção de implicação contribui para recolocar a questão da subjectividade e do seu estatuto no percurso da produção de conhecimento e da relação que com ele se estabelece (ARDOINO, 2000).

Mesmo os mais acesos defensores da imprescindibilidade da objectividade no processo de investigação científica e de produção de conhecimento concordam que essa objectividade é conseguida, sobretudo, numa linha de incessante afirmação e re-confirmação da informação, e através do estabelecimento de consensos entre diversos investigadores. Dito de outra forma, é através do exercício de uma racionalidade comunicativa que é possível validar intersubjectivamente diversos tipos de conceitos. Deste modo, a necessidade de acautelar o

rigor da pesquisa não fica condicionada nem obrigada à observância de procedimentos de rigidez, o que, de acordo com BOURDIEU (1989), corresponderia a privarmo-nos do uso da inteligência e da invenção.

MORIN (1994), ao abordar o problema da objectividade, refere que, se os dados que fundamentam as teorias podem ser objectivos, o mesmo não se pode dizer das teorias já que não são “*o reflexo da realidade*”, mas antes

“uma construção do espírito, uma construção lógico-matemática, a qual permite responder a certas perguntas que se fazem ao mundo, à realidade. Uma teoria fundamenta-se em dados objectivos, mas uma teoria não é objectiva em si própria.” (idem: 33).

Assim, a preocupação deve ser a de evitar uma atitude simplificadora do conhecimento científico e, ainda que outrora tenha sido necessário, como diz MORIN (*idem*: 82), “*pôr entre parênteses o problema do sujeito para só ver o objecto; foi preciso isolar o objecto estudado, tanto do sujeito que o concebe, como do seu ambiente*”, estamos regressados a um momento em que se reúnem já diversos consensos em torno da relevância da presença do sujeito no acto de conhecer.

Não obstante, Daniel-Robert DUFOUR (2001, *on-line*) não partilha deste consenso; para este autor, o conceito de implicação, tendo sido uma novidade útil e revolucionária há cerca de trinta anos atrás, quando havia instituições “*opressivas e onde era necessário escutar os sujeitos*”

(idem: 4), veio a tornar-se não só desnecessário, como contraproducente já que

“desvia os estudantes de procurar construir objectos de pensamento e reenvia-os a si mesmos numa estéril psicologização dos problemas”, acrescentando ainda que, se se pode “analisar a implicação dos outros, nunca se está bem colocado para analisar as próprias.” (ibidem).

Este depoimento de DUFOUR, produzido no contexto de uma discussão travada na Internet a propósito de um colóquio organizado na Universidade de Paris VIII, intitulado *Pratique et théories du sens*, assenta no princípio da distinção nítida entre objecto e sujeito, isto é, entre o pensamento enquanto produto e o sujeito que produz o pensamento, acentuando a dicotomização do debate: por um lado “o saber herdado, fundador, e por outro a capilaridade frágil e fluida da relação com o outro e com o mundo”, nas palavras de René BARBIER¹⁷ (2001, on-line: 15).

Este último autor argumenta ainda que devemos evitar desconhecer o outro pólo, se bem que nos sintamos impelidos a optar por um ou outro, evitando, pois, o fechamento: *“estamos condenados à alteração incessante, ao não-fechamento (...) qualquer fixação numa das duas tendências, excluindo a outra, é uma alienação do processo de*

¹⁷ No sentido de distinguir as referências a René BARBIER e a Jean-Marie BARBIER, indico o primeiro autor através do seu nome completo e o segundo apenas pelo apelido, tal como acontece com os restantes autores.

vida.” (ibidem).

Para René BARBIER a noção de implicação é central na “*compreensão da especificidade do estudo do género humano*”¹⁸ (*idem*: 7), pois que é ela que aclara as questões.

No texto “A Implexidade: implicações e complexidade”, Louis LE GRAND (2001, *on-line*), tal como ARDOINO (2000¹⁹) e BARBIER (2001, *on-line*; 1997; 1993; 1988; 1977), distingue dois tipos de implicação, um que se aproxima mais da ideia de envolvimento e de comprometimento²⁰, ou seja, uma implicação resultante de uma consciência da impossibilidade de o investigador se separar da sua investigação, nomeadamente do produto dessa investigação; é uma implicação que se apresenta melhor através da forma reflexa do verbo - implicar-se - como reflexo do carácter voluntário da implicação e em resultado da reacção do sujeito relativamente ao mundo que o engloba, afirmando-se, assim enquanto tal, ou seja, enquanto sujeito. Outro tipo de implicação invocado por estes autores, traduz-se mais por um “*ser/estar*

¹⁸ Um outro conceito caro a este autor e muito produtivo nas ciências humanas, a nível da compreensão das relações entre sujeito e objecto, é o de *terceiro incluído*, consistindo na “*conjunção dos dois pólos num processo permanente de actualização e de potencialização. Não se trata, de modo algum, de uma síntese hegeliana, nem de uma lógica de identidade aristotélica. É um processo espiralado sem começo nem fim.*” (BARBIER, René 2001:15). Este conceito é igualmente abordado e desenvolvido em: ARDOINO; BERGER, 1986; BARBIER, 1998 *on-line*. O conceito de *terceiro excluído*, dominante no pensamento ocidental, contribui, pelo contrário para que se considerem sujeito e objecto enquanto entidades separadas e antagónicas.

¹⁹ Retomando anteriores trabalhos seus onde já abordara e explicitara este conceito.

²⁰ Na Teoria da Literatura, sobretudo na década de 70, fala(va)-se de escritores ‘*engagés*’ como sendo os que assumem, na sua produção literária, um determinado compromisso (*engajamento*) com uma corrente ideológica, política, etc.

*implicado*²¹”, ou seja, a implicação considerada como algo de inelutável, sem qualquer tipo de presença de intencionalidade ou de vontade.

É a partir destas concepções de implicação, e considerando que “*o investigador não pode não estar implicado’ no que respeita aos resultados da sua pesquisa*” (*idem*: 1), que Louis LE GRAND afirma a complexidade das implicações e propõe um neologismo para um novo conceito – *implexidade* – reunindo complexidade e implicação, conceitos que, segundo este autor, do ponto de vista da sua origem etimológica, já aparecem semanticamente aproximados:

“*Por implexidade entendo, assim, esta dimensão complexa das implicações, complexidade largamente opaca relativamente a uma explicação. A implexidade é relativa ao entrelaçar de diferentes níveis de realidades das implicações que são, na sua maioria implícitas (dobrar para o interior)*” (*idem*: 2).

Tal como os autores acima citados (ARDOINO, BERGER, LE GRAND, René BARBIER), encaro a implicação não como um entrave mas como uma fonte de conhecimento, particularmente em ciências sociais, campo onde não existe nem objectividade nem neutralidade pura, pois que as suas práticas se situam no seio de jogos de relações intersubjectivas de onde não estão ausentes relações de poder desiguais. Aliás, esta questão da implicação do investigador não é uma questão,

²¹ Em francês esta ideia é mais claramente apresentada pela indiferenciação entre ‘ser’ e ‘estar’ que o verbo *être* comporta.

nem simples, nem capaz de gerar consensos espontâneos em torno do papel que lhe cabe no decurso de uma investigação.

Decorrente do acima exposto, considero que o discurso científico que, no entender de LOURAU (1997), é um discurso sujeito a uma codificação bastante rígida e, por isso mesmo, um discurso que se legitima numa profunda e recorrente auto-referencialidade, deve, por outro lado, aceitar a existência de rupturas e acolher a problematização da sua estrutura narrativa. É neste sentido que, em vez de acompanhar essa inflexibilidade auto-referenciada, cujas preocupações se centram no rigor/rigidez, na objectividade e na exterioridade, prefiro produzir um discurso contextualizado, ou seja, com um tempo, um espaço de produção e uma autoria completamente identificada e responsabilizada, discurso esse coerente com um posicionamento teórico-metodológico caracterizado pela referência às singularidades, pela relevância das perspectivas particulares da acção, e cujos pontos de chegada se caracterizam por se manterem num registo de contingência.

Em contraponto, OLIVIER de SARDAN (2000 *on-line*) - para quem a implicação é uma questão fundamentalmente exterior ao investigador e que se lhe impõe na forma irrecusável de ‘não lhe restar outra alternativa senão ter de entrar no jogo’ - interroga-se sobre se a exposição do próprio investigador, pela passagem do “ele(s)”, onde os factos falam por si mesmos, ao ‘eu’, não constituirá, já não a rejeição de uma convenção narrativa decorrente do positivismo clássico, mas a

adesão a uma outra convenção narrativa mais adaptada a uma postura que se reclama do pós-modernismo. Este autor que considera existir uma confusão entre desafios narrativos e desafios epistemológicos afirma que, se há um ‘herói’ da narrativa científica (termo que rejeito, evidentemente), esse não é o investigador, mas sim os sujeitos da investigação, terminando a sua argumentação por enjeitar a dicotomia entre os textos sem autor e os textos saturados de autor²², sem que se compreenda o que resta como alternativa, ou qual será a terceira via...

Neste debate, identifico-me mais com as posições de autores que procuram as possíveis aproximações desenhando “*o contorno de uma atitude metodológica menos doutrinária, mais realista e respeitadora do papel de artesão intelectual que exerce o investigador*” (LEFRANÇOIS, 1988: 151) ou que, como SANTOS (1988), consideram que a transgressão metodológica não só é perfeitamente aceitável na ciência pós-moderna que dificilmente aceita um estilo único e identificável, como considera que a “*tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica*” (*idem*: 49).

Estas questões são particularmente importantes num trabalho em que o que se pretende é problematizar a avaliação enquanto processo comunicacional, de investigação e de produção de sentido e, assim, enquanto processo de investigação implicada, ou seja, um processo em

²² O autor cita as expressões de GEERTZ: “author-evacuated textes” e “author-saturated textes”.

que, como diz BERGER (1992) - a propósito de um modelo global de abordagem do saber em Ciências Sociais e da Educação, que este investigador opõe ao dominante nas Ciências Naturais - o que compete ao investigador é uma construção do saber através da escuta das pessoas que o 'sabem', acrescentando, ainda, que a escuta envolve sempre uma relação entre sujeitos.

Neste modo de colocar as questões, BERGER (1992) apresenta, em contraponto, a 'epistemologia do olhar' como uma epistemologia da explicação, cujo *"objecto não é reconhecido como sujeito"* (idem: 34), mas em que a investigação se situa num registo espacial dominado pelo investigador-observador, e a 'epistemologia da escuta' como uma epistemologia da implicação que perspectiva

"o objecto da investigação em educação [como] um processo caracterizado pela sua temporalidade (...)" (idem: 33) e em que a *"implicação não é, pois, exterior à investigação, mas um dos seus elementos constitutivos que deve ser trabalhado como tal"* (ibidem).

BERGER realça mesmo, como sendo marcante da especificidade da investigação em Ciências Sociais, *"a relação entre elas e a nossa experiência pessoal"* (idem: 24), muito mais do que o tipo de metodologias utilizadas.

Ao repensar as relações sujeito-objecto *"e é exactamente de relação que se trata, e não de uma díade"* (LOURAU, 1997: 4), há também que recolocar as relações objectividade-subjectividade que, se

na investigação têm desencadeado acesas controvérsias, no campo da avaliação se tornam ainda mais acutilantes: nos debates em torno da avaliação vêm à superfície, com grande acuidade, e desencadeando sempre posições não neutras, mas apaixonadas e situadas epistemológica e socialmente, os conceitos de ‘objectividade’ e ‘subjectividade’.

Nas práticas docentes, nas discussões entre professores, nos debates entre os pais e a escola, este é um dos aspectos mais sensíveis e, ainda que mais capaz de gerar consensos, são apenas consensos aparentes e frágeis, porque conjunturais, já que não são estabelecidos, necessariamente, a propósito das mesmas ideias nem dos mesmos conceitos, nem pela tomada da palavra ou da decisão activa de todos. Se podemos encontrar acordos amplos nos apelos generalistas para que a escola e a escolarização se organizem segundo princípios de democracia, de justiça e de rigor científico, já na especificação das soluções propostas para se atingir tais desígnios os consensos são apenas aparentes:

“É, muitas vezes, a busca da objectividade que ‘empurra’ os professores para a utilização de procedimentos formais, quantificáveis, recaindo exclusivamente sobre conteúdos concretos, observáveis, mensuráveis, com o formato de produtos finalizados, comparáveis. (...) pelo caminho, quantas aprendizagens relevantes foram desconsideradas, esquecidas, desvalorizadas, com a cegueira de ‘bem avaliar’, de ‘ser justo/a’... Como continuar a defender as componentes formativas da avaliação se a ‘instrumentação’, a

objectividade, o ‘avaliar o mesmo em todos os alunos ao mesmo tempo’ impregna, ou antes, contamina essa mesma avaliação, retirando-lhe as características formativas de que se reclamava? A procura da justiça e da equidade é também argumento para que se continue a avaliar o que está previsto e é observável” (TERRASÊCA, 1997: 5-6).

Se este desejo de objectividade é compreensível, sobretudo porque invocado em nome da justiça, equidade e democraticidade do sistema educativo, torna-se necessário ter presente que em Ciências Sociais e Humanas não é através da rigidez da medição que se obtém o rigor, mas por sucessivas aproximações qualitativas, e pela consideração das diversas subjectividades em presença no acto avaliativo. Essa consideração efectiva-se através do debate das práticas avaliativas entre todos os intervenientes no processo de formação, e na sua constante devolução aos envolvidos e interessados na avaliação:

“Esta devolução é um dos processos para assegurar o maior rigor possível e uma reflexão sobre as diversas parcialidades e subjectividades que, postas em causa, nos aproxima de avaliações mais fiáveis”. (CARVALHO; TERRASÊCA, 1993: 55).

É todo este conjunto de questões que tenho vindo a enunciar, contendo dilemas, antagonismos, paradoxos, contradições, e relações de poder e saber desiguais, que tornaram a avaliação num objecto simultaneamente entusiasmante e inacessível, colocando-me a acrescida dificuldade, realçada por BOURDIEU quando afirma que:

“A objectivação da relação do sociólogo com o seu objecto é (...) a condição da ruptura com a propensão para investir no objecto, que está sem dúvida na origem do seu ‘interesse’ pelo objecto. (...) A objectivação participante, sem dúvida, o cume da arte sociológica, por pouco realizável que seja, só o é se se firmar numa objectivação tão completa quanto possível do interesse a objectivar o qual está inscrito no facto da participação, e num pôr-em-suspenso desse interesse e das representações que ele induz.” (BOURDIEU, 1989: 58).

Contudo, no presente momento, isto é, o momento da produção da escrita sobre a investigação desenvolvida, que não é, nem completamente simultâneo, nem está absolutamente dela dessincronizado, antes é um tempo *outro* de reflexão retrospectiva, torna-se um imperativo ético a clarificação das posições assumidas e a clareza do discurso que a apresenta/comunica e que é um discurso elaborado, porque escrito, porque académico, e porque comprometido com essa pesquisa.

Pela minha parte, e uma vez que a produção desse discurso é sempre uma forma de exposição e de revelação pessoal, ainda que sob formas mais encapotadas, ou mais desveladas, vou correr o risco da exposição do ‘eu’ narrativo, assumir o ‘eu’ metodológico, assumir as minhas dificuldades, hesitações e dúvidas, responder pelo meu trabalho, pelas minhas afirmações e pelo modo como me relacionei com a empiria e com as pessoas que, no terreno, aceitaram acompanhar-me ou me concederam o poder de usar as suas palavras e os seus ‘eus’ que nelas

se apresentam/se escondem, manifestar a minha implicação na investigação, como única forma de assumir a subjectividade do ‘eu’ investigador, enquanto construção social, conformada no discurso, e que aceita a presença interactiva do ‘outro’.

BOURDIEU (1989: 17), quando se dirige aos estudantes de um Seminário na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, sugere-lhes que apresentem os temas dos respectivos trabalhos de investigação, não segundo

“um discurso em forma, quer dizer, defensivo e fechado em si mesmo, [mas] um discurso que procure, antes de mais (e é compreensível) esconjurar o medo da crítica”. E adianta o mesmo autor: “Uma exposição sobre uma pesquisa é o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos (...)” (idem: 18 e 19).

Ponto assente é, portanto que assumo o ‘eu’ no decurso deste texto de apresentação do trabalho de investigação, ainda que, no caso de um trabalho sobre problemáticas da avaliação, como já anteriormente referi, me pareça ser uma opção de riscos acrescidos, sabendo-se como a avaliação é um campo de constantes e inúmeros apelos à objectividade. Neste campo, o ideal parece ser, para muitos, a total separação entre sujeito e objecto permanecendo, apenas, este último como capaz de ser detectado e valorizado. Neste campo, o ideal parece ser, também, a quantificação do valor, a exterioridade da avaliação e a profissionalização

(no sentido de ofício, regido por um código de condutas profissionais) dos que avaliam.

Assim sendo, para acentuar a minha parte de responsabilização pelo texto que apresento, redijo-o, tanto quanto me for sendo possível, na primeira pessoa, procurando, deste modo, responder pela investigação que apresento e, ao mesmo tempo, realçar que o texto vai sendo construído numa interacção, através de um diálogo entre o meu ‘eu’ que se põe em questão, e vai transformando, enriquecendo e fortalecendo na interacção com “outros”, sejam eles dialogantes, oponentes, contra-argumentadores, respondentes, colaboradores, tenham eles estado ausentes, tenham-se silenciado ou recusado.

Dizer o processo de análise

*O meu braço estende-se Os dedos abrem-se um pouco
A mão move a esferográfica Qual vai ser o rumo?
Talvez tudo já esteja decidido sem o saber
porque tenho uma noção do nada os do todo informulado
Só aparentemente coloco as palavras umas a seguir às outras
como se fosse de palavra em palavra
mas é de uma obscura noção que tudo parte
ou seja de um círculo completo
Não é a parte que forma o todo
mas o todo que forma o todo
ainda que não conheça o todo originário
De qualquer modo não preciso de saber o que vou escrever
porque o sei de uma outra maneira como quem vai numa corrente
e não separa os movimentos natatórios
da impulsão das ondas que o impelem para diante
(...)*

ANTÔNIO RAMOS ROSA (2001) *Deambulações Oblíquas*

Em qualquer investigação científica o processo metodológico tem uma relevância fundamental, pois que ressalta de escolhas do investigador que traduzem, não só o seu posicionamento face à concepção de ciência, a sua relação com o conhecimento e os modos de conhecer, bem como, necessariamente, a sua perspectiva no que respeita às relações estabelecidas entre sujeito e objecto do conhecimento científico. Como tal, e ainda que o trabalho de investigação que desenvolvi tenha inscritas nas suas configurações as opções pessoais que assumi no meu papel de investigadora, este, como qualquer trabalho

de ordem científica, necessita de passar por esta circunstância, simultaneamente angustiante e exaltante, da escrita sobre si próprio.

Angustiante, porque assume a forma de um retorno sem retorno, pois que a escrita, cuja impressão no tempo é assíncrona da do processo de pesquisa, nos proporciona, não só um outro momento de reflexão, mas de uma reflexão outra, isto é, tantas vezes diversa da que assumíramos noutro tempo, agora passado, e cujo domínio a finitude da nossa condição humana não nos faculta.

Exaltante, porque a escrita, enquanto acto de verbalização da acção empreendida, permite que tomemos consciência de alguns dos saberes implícitos que relevam da nossa experiência (VERMERSCH, 1989). O acto de escrever implica o acto de nomear que proporciona uma reflexão acrescida, e um olhar diverso, até porque valorizado pelo enriquecimento que o próprio processo de investigação e as suas múltiplas vertentes me trouxe, enquanto pessoa implicada na investigação.

A escrita - estando extremamente condicionada pelo tempo, um tempo que a controla, e que é um tempo ordenado e ordenador na única sequência linear que conhece - permite-nos, paradoxalmente, aceder a um outro tempo, já não esse tempo «cronométrico» (tempo medido) que marca o nosso percurso numa linearidade sem recuo, mas um tempo em onda, isto é, mantendo-se sempre na mesma unidade que o constitui, mas que segue, recua, revolteia, se detém... e volta a recuar ou a

revoltar, numa sequência sempre irrepetível de movimentos. É, também, este domínio sobre o tempo evocado, que o momento correspondente a esse longo processo de escrita proporciona, que torna a escrita entusiasmante, não pelo acto de dominar o tempo, mas pelas novas articulações, pelas novas configurações que nos proporciona, do processo de investigação.

CIFALI, considera que toda a realidade é reconstrução e que a narrativa é um dos instrumentos de inteligibilidade. Sobre os processos da narrativa, enquanto rememoração, diz esta autora:

“O que estava sem forma tomou forma, o que estava sem ordem temporal estruturou-se num antes e num depois. Apareceram associações, detalhes esquecidos são redescobertos, tecem-se laços. Os acontecimentos descontínuos tomam lugar num quadro. O que parecia não ter começo ou fim delimita-se. O que era um detalhe ganha a sua importância, uma associação desencadeia uma lembrança, emerge sentido do bruto de uma experiência (...) Não procuramos a explicação, mas a explicação constrói-se no «recontar»”. (CIFALI, 1996: 148-149).

A escrita deste texto, identifico-a com este “recontar” que assume, enquanto se reconta, alguns aspectos que não se me tinham apresentado com a mesma nitidez, nem com os mesmos contornos ou com o mesmo tipo de implicação nos momentos – longos – em que decorreram. Daí, talvez, parte da angústia e do entusiasmo gerados.

Na escrita deste meu trabalho, e ainda que eu quisesse separar,

no seu processo de elaboração, momentos demarcadores, esse não seria um labor de fácil concretização, já que, frequentemente, o percurso do texto, ao contrário do percurso da investigação, se independentizou daquela que o produzia, de tal modo que a escrita, a certa altura, parecia comandar mais a vontade de quem a escrevia do que acontecia o processo de influência inverso que, em princípio, mais se espera que ocorra. Ou seja, a força dos acontecimentos, a natureza do encadeamento entre os conceitos (similitude, contradição, interpelação) e a dinâmica da investigação assumiram, neste caso, um enorme protagonismo e uma vontade que se impôs de modo irrecusável.

Considerando que o texto escrito se apresenta a outros, porque também para eles é escrito, torna-se necessário prestar uma atenção particular à comunicação, ou seja, atender a algumas exigências em termos de explicitação do que foi vivido enquanto experiência e reflexão pessoal. Deste modo, ao longo do texto, procuro explicitar os princípios teórico-metodológicos subjacentes ao trabalho que desenvolvi, tendo como pressuposto que a separação entre estes aspectos, sendo útil em termos de construção da estrutura de um texto escrito de apresentação da investigação, é puramente artificial, já que, secundando BOURDIEU, considero que a divisão entre aquelas duas instâncias é de evitar, porque também acredito:

“que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstracções. Com efeito, as opções técnicas mais «empíricas» são inseparáveis das opções

mais «teóricas» de construção do objecto. É em função de uma certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados, etc., se impõe.” (BOURDIEU, 1989: 24).

Assim, proponho-me esclarecer algumas opções em termos de estruturação deste trabalho de investigação em Ciências da Educação que, da minha perspectiva, pode ser entendido como um ‘ofício do humano’ (CIFALI, 1992, *on-line*; 1996) pois que também nos “*confrontamos com situações sociais complexas, submetidas ao tempo em que se misturam o societal, o institucional e o pessoal*” (CIFALI, 1996: 119). Tais opções consistem, como já afirmei, em assumir a minha implicação pessoal, em rejeitar a ideia de que sujeito e objecto estão separados ou desligados, mas que se inter-determinam, e que perante a recusa do reconhecimento de verdades universais, cuja normatividade se imporia, antes me coloco de um ponto de vista que aceita a singularidade dos indivíduos e que a sua subjectividade deve ser tida em consideração enquanto componente essencial do ser humano.

A leitura atenta de SARMENTO (2000), e a concordância com muitos dos aspectos metodológicos defendidos e assumidos por este autor, possibilitou-me situar o meu trabalho na linha de um interpretativismo crítico, quer pela recusa em aceitar verdades universais, ou explicações causais, quer pelo facto de realçar as assimetrias de poder existentes entre os diversos actores sociais, procurando “*enquadrar ideologicamente as investigações de campo, desocultando as raízes dos*

fenómenos observados e relatados na estrutura social” (idem: 238), quer ainda porque, de acordo com esta perspectiva crítica, o conhecimento científico resulta da interpretação apenas possível

“através de uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore estas interpretações.” (SARMENTO, 2000: 237).

Dispositivo metodológico na avaliação externa

*As palavras entretecem com as coisas
relações ambíguas. Descrevem-nas colorindo-as
e, deste modo, alteram as nossas percepções.
Organizadas em discursos, criam, por vezes,
tonalidades sedutoras e mesmo convincentes.
De outras vezes, os feixes de palavras
ensarilham-se e aumentam a confusão.*

CRAHAY, M. (1994)

Tendo em consideração que este trabalho tem por objecto a avaliação de sistemas de formação, focalizando diversas entidades tendo, cada uma delas, uma especificidade muito própria, parece-me necessário explicitar alguns aspectos relativos à forma como foram recolhidos os dados, bem como, sobretudo, ao modo como foram analisados alguns dos documentos fundamentais para a economia deste trabalho.

Entre estes documentos, encontram-se os Relatórios das Escolas, produzidos por equipas da IGE e disponíveis na Internet, bem como o Relatório Nacional, cuja centralidade na análise exporei de seguida. Recorri, também, a Relatórios de Avaliação Externa de CFAE, sendo uns de autoria individual, e outros de equipas de avaliadores, incluindo-se nestes últimos, os produzidos por equipas sediadas na Associação de Desenvolvimento e Formação - ADEF. Neste caso, considerando que eu

própria sou associada desta instituição e que participei de algumas das equipas que avaliaram CFAE, tive o privilégio de poder aceder facilmente a dados e a informações recolhidos no âmbito da realização desses trabalhos de avaliação²³. Tais dados foram recolhidos de acordo com as preocupações inerentes à realização de uma dada avaliação externa específica, no entanto, considerei pertinente a sua contribuição neste meu trabalho de investigação, por “*obedecerem a um conjunto de preocupações metodológicas análogas*” (CORREIA; MATOS, 2001:14).

Deste modo, no caso dos CFAE avaliados pelas equipas da ADEF, os dados recolhidos integram entrevistas realizadas a alguns actores cujo papel desempenhado no terreno lhes conferiu uma importância acrescida; designo, nomeadamente, os que assumiam funções de direcção, de coordenação e/ou de formação, bem como os que frequentavam acções de formação contínua. O facto de ter podido estar presente em reuniões da Comissão Pedagógica de um CFAE, cujo decurso foi guardado em registo magnético e posteriormente transcrito, constituiu um outro elemento interessantíssimo a que pude recorrer, dentro dos constrangimentos que o compromisso ético com as pessoas envolvidas me coloca.

No que respeita à UPP, o dispositivo concebido contempla uma

²³ Todavia, o uso que nesta investigação faço dos dados recolhidos por equipas da ADEF, cumpre integralmente os compromissos éticos estabelecidos com os interlocutores: preservar o absoluto anonimato pessoal e institucional, condição contratualmente explicitada para que tivessem interagido com as equipas da ADEF da forma como o fizeram.

diversidade metodológica onde as entrevistas realizadas a elementos fundadores da UPP ocuparam um papel de grande relevância, não dispensando, contudo, o recurso aos restantes procedimentos previstos. Refiro-me à análise dos inquéritos por questionário endereçados a alunos e a professores, à análise de documentação vária pertencente ao espólio documental da instituição, constituída por documentos contendo registos de natureza pedagógica²⁴ e documentos que designei como sendo «documentos projectuais», cujos registos respeitam à construção das características específicas da UPP, ainda que não sejam os únicos contributos para essa construção: estatutos, actas de reuniões, documentos elaborados, designadamente, publicações realizadas com o apoio da instituição, indicação das áreas disciplinares e científicas abrangidas nos cursos promovidos, nos seminários, nas exposições, entre outros. Recorri, ainda, à análise de notas pessoais recolhidas após a participação em reuniões, encontros, momentos de convívio e no final das entrevistas que reuniram mais do que um entrevistado.

Os três campos empíricos a partir dos quais desenvolvi o trabalho de investigação não foram perspectivados enquanto entidades comparáveis ou, sequer, em comparação. Na verdade, não pretendi estabelecer entre eles comparações, por considerar que apenas ganharia na comparação, isto é, o destaque dos aspectos que tivessem em comum,

²⁴ Relativos aos cursos existentes, ao número de alunos que os frequentaram, o número dos que se reinscreveram noutros cursos, os que participaram noutras actividades realizadas, para além dos cursos, entre outros.

o que perderia nas análises caso a caso, ou seja a compreensão das respectivas idiossincrasias. Outra razão para não ter optado por um estudo comparativo, para além das que explicito adiante (cf. páginas 179 a 181), tem a ver com o facto de a avaliação não se realizar independentemente da definição de objecto que estabelece, enquanto tal, ou que vai construindo²⁵. O argumento principal para fundamentar essa escolha reside no facto de a investigação se desenvolver em torno da problemática da avaliação e não das instituições em si mesmas.

Deste modo, a recolha de dados pertinentes para a investigação teve de ter em consideração que se destinavam a permitir equacionar e problematizar as questões relativas à avaliação, aos modos como se realiza, aos sentidos que permite ou não que sejam construídos, sobretudo por aqueles actores que, no terreno, são concernidos tanto pela intervenção que se avalia quanto pela própria avaliação.

No acesso aos dados, no sentido de viabilizar o trabalho de investigação, parti do princípio segundo o qual uma avaliação não consiste, nem simples, nem unicamente, na recolha cuidadosa de informação e no seu tratamento criterioso, mas considere que na avaliação é, de igual modo, fundamental, a comunicação, aos actores, desses dados recolhidos e trabalhados, sobretudo se se tratar de uma avaliação externa, ou realizada com o apoio de elementos externos. Por

²⁵ O estabelecimento de um objecto estabilizado de avaliação previamente à sua realização, ou a consideração de que o objecto não pré-existe à avaliação depende de concepção mais ou menos normativa da avaliação de que se parte.

esta razão, os modos de (inter)relação entre as equipas de avaliação e os avaliados mas, principalmente, a comunicação estabelecida entre a avaliação realizada e as respectivas «audiências», isto é, todos aqueles a quem a avaliação interessa, de modo mais ou menos directo, ganharam importância no trabalho que desenvolvi.

A comunicação dos dados constitui, de facto, um momento muito importante numa avaliação externa, pois que é em função deste momento que as instituições alvo de avaliação têm a oportunidade de conhecer de modo aprofundado o trabalho que a equipa de avaliação realizou sobre si. Poderão conhecer os pormenores dos procedimentos desencadeados, bem como as razões que levaram a equipa de avaliação a optar por tais procedimentos, as especificidades da sua forma de ser, realçadas pelos procedimentos da avaliação, as recomendações que lhe são feitas, entre muitos outros aspectos possíveis de figurarem num relatório de avaliação. Sem dúvida que todas estas questões são importantes para a entidade avaliada - ainda que deles, ou de alguns deles ela possa discordar – pois que podem interferir com a sua forma de ser, implicar/sugerir (com) alterações que imprimam ao seu funcionamento, para além de poderem contribuir para que a imagem de si própria se altere, para o seu interior e externamente, com consequências inevitáveis e que será necessário ter em consideração quer no momento de escrita quer, principalmente, no âmbito do processo de entrega-debate do documento.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO – UM DOCUMENTO TRANSPARENTE?

Tal como já referi, qualquer que seja a razão por que se avalia, a sua comunicação é um passo fundamental no processo²⁶ - seja para permitir a tomada de decisões, seja para regular o percurso de um determinado projecto ou programa – sendo, neste momento, indiferente se se trata de uma regulação enquanto mecanismo orientador da acção no sentido da sua conformização com algo que lhe é exterior, ou no sentido de permitir questionar o percurso e o interesse para os actores, para o melhorar. Independentemente das finalidades e funções atribuídas à avaliação, seja para justificar uma selecção, seja para sancionar ou não uma determinada iniciativa de uma chefia... a forma como os «resultados» ou os dados da avaliação são comunicados às respectivas audiências ganha uma importância enorme, quer se faça na forma de relatórios preliminares ou de relatórios finais de processo, quer através de processos participados envolvendo os actores do terreno.

Tal como digo, de forma mais detalhada e argumentada, no capítulo que se segue²⁷, as avaliações estudadas neste trabalho de investigação, correspondem a avaliações externas. Dito de uma forma muito genérica, foram avaliações que, na sua grande maioria, foram

²⁶ Principalmente nos casos em que a avaliação é externa e desenvolvida de modo distanciado relativamente aos actores da instituição, o contacto com o relatório e respectivo conteúdo é mesmo um momento muito importante, em termos do processo de avaliação. Esta não termina com a entrega do relatório que apenas constitui um passo do processo, sob pena de perspectivarmos a avaliação como uma eterna retrospectiva...

²⁷ Cf. DEAMBULAÇÕES II – APRESENTANDO O CAMPO DA AVALIAÇÃO, pág. 106 a 186.

conduzidas por equipas exteriores e, em alguns casos, diria até, estranhas²⁸ às entidades avaliadas. Nestes casos, a função desempenhada pelo Relatório, enquanto mediador entre o(s) avaliador(es) e o(s) destinatário(s) e interessado(s) na avaliação, é a de, entre eles, estabelecer a comunicação, ganhando, assim, o Relatório uma importância acrescida, pelo que qualquer investigação sobre a avaliação de sistemas, de programas, de instituições, não poderá ignorar a qualidade de informação que este tipo de documento trans(com)porta.

Qualquer relatório é, então, importante, não havendo modelos estabilizados para o que se possa considerar um bom relatório. No entanto, constitui sempre um testemunho relevante do trabalho que lhe subjaz, já que reenvia um conjunto de sinais cuja interpretação permitirá a construção de significados sobre a acção que testemunha²⁹.

CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS (1995) apresentam o que designam ser uma leitura crítica de três paradigmas avaliativos, três modelos de avaliação³⁰ e diversos métodos, com a intenção de facultar, aos professores, “*referentes que lhes permitam reconceptualizar a sua própria acção profissional*” (*idem*: 25). Designam os paradigmas

²⁸ Refiro-me às equipas da IGE e às escolas que avaliaram: essa avaliação não decorreu de um pedido expresso, por parte das escolas, ou do seu contexto, mas desencadeou-se de acordo com os acasos da escolha aleatória, dentro de determinados critérios-base. Cf. A AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS, pág. 297 a 404.

²⁹ No final do capítulo: “A Avaliação de Centros de Formação de Associação de Escolas – CFAE” estabeleço um paralelismo entre os relatórios produzidos pelas equipas da IGE e dos CFAE, onde me parece evidenciar-se a relevância do relatório pela tradução dos pressupostos inerentes ao tipo de trabalho que é suposto que ele relate.

³⁰ Cf. DA PROLIFERAÇÃO DE MODELOS..., pág. 248-272.

quantitativo, qualitativo e misto, e para cada um dos dois primeiros estabelecem as características dos respectivos relatórios, não se referindo de modo detalhado ao terceiro, talvez por o definirem como sendo uma tentativa de juntar, conciliando, os aspectos positivos dos dois primeiros.

De acordo com estes autores, a descrição do processo seguido deve sempre constar do relatório, situe-se a avaliação num paradigma positivista ou num subjectivista. No primeiro caso, deve, também, conter os resultados obtidos e respectivos níveis de confiança, bem como as conclusões a que chegou a equipa de avaliação. Deve, ainda, incluir “*as propostas de ratificação, modificação ou inclusão que entendam formular sobre o programa analisado.*” (*idem*: 30). No que respeita ao modelo subjectivista, deve, também, conter os “*resultados obtidos (impressões definitivas), as conclusões a que se chegou e as propostas delas derivadas.*” (*idem*: 35). Os autores citados consideram que deve, também, ser submetido à consideração das pessoas implicadas ou de profissionais considerados peritos, “*que o matizarão antes de chegar à redacção definitiva.*” (*idem*: 36).

Também REBOLLO CATALAN (1993) se preocupa com a questão da elaboração e comunicação do relatório de avaliação, tema a que dedica todo um capítulo. Considerando que não há uma uniformidade possível para os relatórios de avaliação, pois que as variações podem ser inúmeras, de acordo com quem avalia, os modos como realiza essa

avaliação, o tipo de relatório, o tipo de processo de avaliação, considerando que se se trata de uma avaliação segundo uma *“perspectiva crítica, cujo processo é cíclico, o relatório terá um carácter mais dinâmico e periódico; a partir de uma perspectiva clássica ou objectivista, o relatório terá um carácter mais terminal.”* (idem: 172).

ARDOINO e BERGER apresentam na sua obra *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes* um *“esboço de uma teoria geral da avaliação”* (1989: 9) e as avaliações a universidades francesas realizadas a partir de estudos de caso. Não prescindiram, porém, de publicar toda a informação resultante da discussão havida em torno dos relatórios de avaliação produzidos, bem como as reacções dos autores. O debate foi sendo desenvolvido em torno das

“problemáticas teóricas usadas, e darão lugar a publicações em revistas científicas de elevado nível: os efeitos continuam, os elos de regulação transformam-se (...) na universidade onde o risco maior é o do imobilismo, do absolutismo das regras escolásticas e da ordem doutrinal tanto quanto burocrática, é valioso que um processo vivo traga um pouco de desordem que não se deixa chamar à ordem com muita rapidez. (...) os efeitos deste relatório perpetuam-se e ainda hoje, em particular nas escolhas da universidade (...)” (BONNIOL, in ARDOINO e BERGER, 1989: 180).

Ainda em relação a esta experiência francesa, parece-me interessante que BONNIOL (*ibidem*) tenha realçado como um aspecto positivo o facto de ter sido produzido uma espécie de relatório

preliminar, comunicado aos destinatários, já que o relatório final só ficou pronto bastante tempo depois. Diz BONNIOL que esta circunstância contribuiu, de modo evidente *“para determinar estes efeitos contínuos, e iniciado, assim, um processo de «reconhecimento» que tardaria a desenvolver-se de outro modo.”* (*ibidem*).

Um relatório de avaliação pode, assim, constituir-se num documento expressando a identidade da avaliação desenvolvida ou seja, clarificar que modelo de avaliação lhe está subjacente. Deste modo, a sua análise tanto pode dar conta dos pressupostos que o enformam, permitindo reconstruir o processo que o relatório pretende testemunhar, quanto constatar que esses pressupostos estão omitidos, inibindo a possibilidade de, através da reconstrução do processo, facultar aos actores interessados a construção do sentido. Em qualquer um destes casos se pode inferir que tipo de representação tem o avaliador acerca dos destinatários da avaliação, acerca das expectativas destes face à avaliação e também dos contributos da avaliação para construírem/atribuírem sentido ao trabalho produzido.

... no caso da avaliação integrada de escolas

No caso do trabalho que realizei sobre a avaliação das escolas desenvolvida pela IGE, centrar a minha atenção, enquanto investigadora, no(s) relatório(s) enquanto reflexo(s), não da instituição ou da entidade avaliada, mas enquanto testemunho do exercício desenvolvido pela(s) equipas de avaliação, permitiu-me aceder à avaliação, ou às avaliações realizadas, como qualquer outra pessoa o poderia ter feito, isto é, colocando-me na perspectiva de uma «utente» do Sistema. Ou seja, ainda que obrigando-me a uma atenção excepcional, quis aceder a informações sobre a IGE exclusivamente a partir das que esta entidade disponibiliza ao público, em geral, tal como o poderia fazer um professor a leccionar numa das escolas alvo da avaliação integrada, um encarregado de educação, um membro da autarquia ou do tecido empresarial...

Permite-me, também, enquanto investigadora, colocar uma intencionalidade no olhar analítico preocupado com os modos como o Estado constrói, politicamente, os discursos sobre o educativo, e aí ancora a legitimidade da sua acção. Um indicador privilegiado pode ser constituído pela análise do Relatório Nacional (IGE, 2001) no sentido de apreender uma intenção de transparência ou de opacidade na forma como procede à sua construção discursiva.

O facto de ter centrado a análise nos documentos de avaliação

que a própria IGE publicou, tornou-se numa vantagem em termos de exequibilidade do acesso aos dados, uma vez que são públicos. Por outro lado, não deixou de me causar alguns constrangimentos, pelo facto de implicar a análise de um muito maior número de textos normativos³¹, a fim de reunir informação que poderia ter sido recolhida, de forma mais rápida e directa, através de uma ou de várias entrevistas.

Esta opção pareceu-me pertinente ainda por uma outra ordem de razões. No caso da Avaliação Integrada das escolas, e considerando o debate público que sobre a Avaliação e as Escolas se tem travado, mais intenso no período em que procedi à recolha dos Relatórios das Escolas e em que pude aceder ao Relatório Nacional, julguei de alguma prudência que o acesso aos dados evitasse questionar directamente aquelas pessoas que, de algum modo, pudessem sentir-se visadas pela arrasadora vaga de críticas à escola que grassava e que, supus, não criasse as condições mais propícias para que alguns destes actores estivessem nas melhores disposições para aceitarem serem entrevistados, participando numa investigação que, precisamente, procuraria compreender de que modo são avaliadas as escolas por um organismo estatal com um importante peso histórico ligado ao seu nome.

Não quero com esta afirmação renegar o acesso às acções através dos discursos daqueles que as realizam e nelas estão envolvidos. Muito

³¹ Publicados em Diário da República, por exemplo, para entender alguns aspectos ou para sanar dúvidas que me tivessem surgido em relação à IGE, à sua organização, aos normativos que a regem, às alterações sofridas ao longo de um certo período de tempo, entre outros aspectos.

pelo contrário. Em trabalho anterior, recorri à realização e análise de entrevistas³², mas também como elemento de diversos projectos de investigação, tenho colaborado na recolha e análise de informação especificamente produzida para as investigações em causa, considerando, até, que esses procedimentos se constituem em aspectos positivos e capazes de enriquecerem o(s) projecto(s) e de valorizarem o(s) seu(s) desenvolvimento(s). Tal foi o caso dos projectos de avaliação em que estive envolvida e em que colaborei, enquanto membro da equipa da ADEF e enquanto membro da equipa de avaliação externa da UPP.

Parece-me fulcral recordar que nos últimos meses do ano de 2000, mas de forma bem mais veemente, no primeiro semestre de 2001, se assistiu a uma intensa discussão pública sobre o sistema educativo português, reacendido pela publicação dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais de 12º ano, que originou a organização de *rankings*, por iniciativa de órgãos da imprensa escrita³³.

É neste contexto que o Relatório Nacional da Avaliação Integrada e os Relatórios das Escolas foram dados à estampa: no centro de um aceso debate que acentuava uma visão profundamente pessimista das escolas - por terem má qualidade -, dos professores - por serem incompetentes e pouco empenhados -, dos alunos - por serem pouco

³² Trabalho de investigação realizado a partir dos discursos produzidos por 15 professoras e professores, em que explicitavam modos segundo os quais estruturavam as suas práticas docentes. Constituiu a tese de mestrado, concluída em 1996 e não publicada.

³³ Cf. AVALIAÇÃO INTEGRADA DE ESCOLAS, pág. 333-340.

capazes de se aproximarem dos níveis de realização académica supostamente alcançados por estudantes de outros países -, finalmente, dos dirigentes políticos por cederem a pressões de vária ordem...

Este conjunto de precauções permitiu-me confirmar a minha opção quanto à constituição de um *corpus* empírico, pelo que abordei a avaliação das escolas realizada por equipas da IGE, através de um dispositivo de análise que articula três tipos de documentos: i) documentos de teor jurídico-normativo e outro³⁴, reveladores da sua estratégia própria; ii) o Relatório Nacional; iii) onze Relatórios das Escolas. Deste modo, analiso, quer a legislação que confere à IGE o tipo de funções que vem assumindo nos últimos anos, e que legitimam o accionamento do conjunto de procedimentos conducentes a esta “*Avaliação integrada das escolas*”, quer o próprio relatório *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 1999-2000*, publicado em Julho de 2001, especialmente no que respeita à explicitação da metodologia accionada. Nela procuro encontrar a articulação entre, por um lado, a definição jurídica das competências e áreas de actuação da IGE e, por outro lado, a coerência entre os desafios que a IGE se coloca em termos da avaliação integrada das escolas e os produtos, consubstanciados através da “Apresentação dos desempenhos das escolas” e através dos Relatórios das Escolas.

³⁴ Refiro-me a documentos internos da IGE publicados na respectiva página na Internet, contendo aspectos relativos à “História”, às “Competências” da IGE, às “Actividades” que desenvolve e a “Plano de actividades”, de que o único que estava disponível para consulta era o relativo ao ano de 1998. (cf. <http://www.ige.min-edu.pt>). Refiro-me também a folhetos e a desdobráveis onde a IGE simplificando a mensagem e sintetizando-a, pretenderá abranger destinatários mais diversificados e em maior número.

i) documentos de teor jurídico-normativo:

A análise dos textos legais permitiu-me situar a IGE enquanto organismo estatal, a sua posição no organigrama do Ministério da Educação, compreender a sua situação em termos de autonomia e/ou de dependência, bem como analisar como se pensa internamente a IGE³⁵, principalmente a partir da publicação da Lei Quadro que a regula desde 1995.

ii) o Relatório Nacional

O *Relatório Nacional* (IGE, 2001) constitui-se num documento de trabalho de importância máxima: nele estão presentes os aspectos fundamentais para a leitura dos Relatórios das Escolas. O *Relatório Nacional* contém o quadro de referências a partir do qual a actividade inspectiva, junto das escolas, é realizada. Nesse quadro de referências estão expressos princípios subjacentes a esse trabalho, incluindo modos de constituição das equipas de inspecção, critérios e indicadores de avaliação, facilidades e constrangimentos no desenvolvimento do trabalho de inspecção, entre muitos outros aspectos.

Analisei-o na totalidade, mas com especial minúcia as suas primeiras 140 páginas³⁶, procurando, contudo, não provocar a

³⁵ Cf. Quadro 5, página 163.

³⁶ As restantes páginas foram igualmente importantes, mas constituíram, sobretudo um instrumento de consulta, pois que são constituídas por ANEXOS de que fazem a organização dos roteiros destinados aos diversos níveis de escolaridade, bem como as listas das escolas intervencionadas (que se distinguem das 107 unidades de gestão que deram origem, cada uma, a um Relatório Das Escolas), e a lista dos elementos das equipas envolvidas na intervenção nas escolas, sem especificar como eram constituídas essas equipas.

fragmentação do discurso, procedimento que acarretaria a perda de sentido. Evitei, portanto, a atomização do discurso já que não entendo a comunicação como sendo um processo normativizado, passível de ser analisado independentemente dos contextos em que ocorra (TERRASÊCA, 1996).

Para além do discurso manifesto, aquele que primeiramente se apresenta à compreensão, o discurso latente é, de igual modo, portador de sentido, exige um nível de análise mais aprofundado e não resiste à segmentação do discurso. Assim, em vez de dividir e recortar, torna-se mais produtivo, do ponto de vista da análise de conteúdo realizada, optar por uma análise de tipo iterativo, que permanentemente retoma as unidades de enunciação, em novas combinações, procurando desvelar os sentidos latentes, tão significativos quanto os manifestos, mas menos acessíveis de modo imediato (*ibidem*).

iii) onze Relatórios das Escolas

Através deste procedimento analítico, o Relatório Nacional manifestou conter o referencial de análise face ao qual os Relatórios das Escolas foram produzidos. Esse referencial consiste, assim, num conjunto de ideias, não tendo de corresponder, necessariamente, a uma norma, podendo até ser objecto de escolha, ainda que de uma escolha que tem de ser explicitada, isto é, indicando o que une ou articula a escolha efectuada e o objecto que, assim, se pretende situar (FIGARI, 1993; 1996).

Para além do referencial, as

“grandes organizações (como a educação nacional, em França) os avaliadores, quer sejam professores, inspectores ou decisores institucionais, têm à sua disposição quadros de referência pré-estabelecidos: textos oficiais, programas, modalidades de selecção e recrutamento para as diferentes entradas e saídas do sistema” (FIGARI, 1995:45).

Foi com base na análise realizada ao Relatório Nacional que se tornaram evidentes determinadas linhas ou eixos de análise dos próprios Relatórios das Escolas: a forma como definem - no caso específico do estabelecimento cuja inspecção realizam - a ordenação dos objectivos propostos no Relatório Nacional; a estrutura de cada relatório (afastamento ou aproximação à estrutura que o Relatório Nacional diz ter sido estabelecida), os indicadores de avaliação, os critérios, entre outros aspectos. Deste ponto de vista, a análise dos Relatórios de Escola apresentam uma grande regularidade formal, acompanhada de uma regularidade do tipo de análise, ou dito de modo mais preciso, de dois tipos de análise, um mais argumentativo e redigido num registo de justificação e outro mais descritivo e redigido de forma mais afirmativa³⁷.

Seleção dos Relatórios analisados

Como complemento indispensável, analiso, globalmente, os cento e

³⁷ Cf. AVALIAÇÃO INTEGRADA DE ESCOLAS, pág. 297 a 404.

sete Relatórios das Escolas³⁸ disponíveis na Internet, a nível da sua estrutura formal que, segundo os ditames do Relatório Nacional, deveria conter os seguintes cinco pontos:

1. *“Introdução;*
2. *A escola;*
3. *O desempenho da escola nas dimensões observadas;*
4. *Linhas de força da acção educativa;*
5. *Recomendações”* (IGE, 2001: 13).

Tendo-me também apercebido de que havia, ao nível da ordenação dos objectivos da avaliação integrada de escolas, diferenças significativas nos relatórios, entre si, e da grande maioria em relação à ordenação seleccionada pela IGE, no Relatório Nacional, constatei, numa segunda análise dessa ordenação de objectivos, a existência de três tipos de priorização:

- por um lado, as equipas (47,7%, ou seja, 51 relatórios num total de 107) que entenderam ser prioritário o objectivo que releva o papel regulador da IGE, num contexto de crescente autonomia

³⁸ O “Sumário Executivo” do *Relatório Nacional* (IGE, 2001: i) esclarece que, num universo de 11000 estabelecimentos de ensino público, a IGE desenvolveu a sua acção inspectiva em 68 Jardins de Infância, 149 estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico, 89 estabelecimentos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e 23 estabelecimentos do Ensino Secundário, num total de 329. Contudo, a informação relativa ao número de estabelecimentos de ensino que, efectivamente, foram sujeitos à acção inspectiva é algo confusa, pois parece que a IGE designa como estabelecimento de ensino cada um dos ciclos/níveis de ensino coabitando o mesmo edifício. Só assim se percebe a alusão, na página 13, a “107 relatórios que correspondem às unidades de gestão intervencionadas”. Um desdobrável da IGE confirma este número, explicando que ele corresponde a 80 escolas singulares e 27 agrupamentos. O “Sumário Executivo” indica, ainda, que todos os Jardins de Infância (68) estão integrados em agrupamentos de escolas, mas na informação referente a cada um dos restantes níveis de ensino, estranhamente, não é indicada esta integração em agrupamentos. Não obstante, a grande maioria dos Relatórios das Escolas dá conta dos níveis de ensino neles contemplados.

das escolas: *“Desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do Sistema Educativo escolar, que compete ao Estado, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema”*;

- por outro lado, as equipas (43,9%, ou seja, 47 relatórios num total de 107) que enunciaram como primeiro objectivo, aquele que acentua a centralidade e a responsabilização da escola no reforço da sua autonomia: *“Induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores”*;
- um reduzido número (8,4%, ou seja, 9 relatórios num total de 107) que, ou não prioriza os objectivos (EB 2,3 Valença³⁹), ou enuncia em primeiro lugar qualquer outro dos objectivos: *“Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos”* (4 casos); *“Avaliar de forma integrada as escolas, articulando as diferentes vertentes da organização e desempenho, numa perspectiva de garantia da qualidade educativa escolar”* (2 casos); *“Contribuir para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento”* (2 casos).

³⁹ “Os objectivos gerais do presente Projecto encontram-se descritos no documento *“AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS – Apresentação e Procedimentos”*, que a I.G.E. editou e atempadamente fez chegar à Escola. Mesmo assim, é conveniente realçar que no dia da apresentação da equipa de inspectores à Escola EB2.3 de Valença (14 de Fevereiro de 2000) foram analisados em comum os princípios orientadores da intervenção, as metodologias de intervenção e os objectivos da avaliação integrada” (Relatório da EB 2,3 de Valença, IGE; ME, 2000: 3).

Considerando que a escolha dos objectivos em termos de uma acção que se vai desenvolver não é independente do modo como ela vai ser conduzida, bem pelo contrário, não podia deixar de atribuir valor a este tipo de ordenação, sobretudo quando ela me parece particularmente significativa, já que, no primeiro caso, parece haver uma predisposição para que a relação a estabelecer com os estabelecimentos de ensino realce o papel da Inspecção na regulação dos processos de atribuição de autonomia às escolas; já no segundo caso parece haver uma disposição para desenvolver a acção inspectiva considerando as escolas enquanto entidades capazes de se organizarem e de se relacionarem com o Sistema de Ensino e com as determinações provenientes da Administração, no sentido de procurarem afirmar a sua identidade própria e de se autonomizarem.

Para além deste estudo global, analisei, de forma mais pormenorizada, cerca de 10%, ou seja, onze relatórios, seleccionados de forma aleatória⁴⁰, garantindo a presença ponderada das três formas de priorizar os objectivos da IGE e, também, a presença de cada um dos tipos de estabelecimento, entre os Relatórios a analisar de modo mais detalhado. Por outro lado, procurei assegurar que, nos ciclos de ensino

⁴⁰ Há uma excepção a este critério e que é o Relatório sobre a Escola Básica 2,3 de Vinhais. Tendo tomado conhecimento da polémica suscitada, na imprensa, a propósito deste Relatório, li-o com algum cuidado. Tempos depois, na ocasião de decidir critérios para seleccionar os que iria analisar mais detalhadamente, ser-me-ia muito difícil proceder à análise dos relatórios procurando ignorar que conhecia este. Assim sendo, confesso que o incluí em primeiro lugar, tendo realizado todos os procedimentos que apresento no texto, em relação a cada um dos restantes dez relatórios seleccionados.

onde havia um maior número de escolas na amostra da IGE, houvesse um aproximadamente maior número de relatórios para analisar.

Os onze relatórios seleccionados aleatoriamente, dentro de cada uma das determinações que já explicitiei, distribuem-se, ainda, segundo um critério geográfico, contemplando as regiões que a própria amostra da IGE considera, conforme esclarece o quadro que a seguir apresento:

Quadro 1: Distribuição dos onze relatórios analisados, por tipologia de escola e priorização de objectivos

	AGRUPAMENTO			EBI/EXTERNATO			EB 2,3			ESCOLA SECUNDÁRIA			a)	b)	c)	d)
Realce à IGE	Cárcoda			Pedome			Francisco Torrinha Vinhais Albufeira			António Nobre			6	5.6%	51	11.8%
Realce Escola	S. Teotónio						D. Pedro II Soeiro P. Gomes			Romeu Correia			4	3.8%	47	8.5%
Outros							Valença						1	0.9%	9	11.1%
TOTAL	25 e)	2	8%	7 e)	1	14.3%	54 e)	6	11.1%	21 e)	2	9.5%	11	10.3%	107	

- a) Total de escolas seleccionadas para análise, considerando a priorização de objectivos.
- b) Percentagem, por priorização de objectivos, em relação ao total de escolas da amostra da IGE (107).
- c) Total de escolas considerando o modo como é feita a priorização dos objectivos; na linha “Realce à IGE”, o primeiro objectivo diz respeito ao papel que compete ao Estado na regulação do Sistema Educativo; na linha “Realce à escola”, o primeiro objectivo enunciado destaca a indução de processos de auto-avaliação como estratégia para consolidar a autonomia das escolas.
- d) Percentagem em relação à priorização dos objectivos.
- e) Total de escolas, considerando a respectiva tipologia.

... no caso da avaliação dos CFAE

No que respeita ao trabalho desenvolvido junto dos CFAE, há aspectos metodológicos que se aproximam dos já explicitados para o caso da IGE, ou seja, o recurso ao Relatório final, entendido enquanto documento capaz de conter informação tida como oportuna para aqueles a quem o relatório, em primeira linha, se destina.

O instrumento privilegiado de recolha de informação foi, também no caso dos CFAE, o Relatório Final. Parece-me de toda a pertinência realçar a importância deste documento, já que, como afirmei anteriormente, ele se constitui no elemento privilegiado de comunicação entre equipas de avaliação e elementos dos CFAE.

Neste sentido, analisei 23 relatórios de avaliação externa de CFAE e de CFAP, de autorias muito diversas, que manterei anónimas, apenas revelando quais os relatórios elaborados no âmbito de trabalho de equipas da ADEF, em algumas das quais me integrei. Todos estes relatórios dizem respeito a intervenções formativas desenvolvidas pelos centros nos anos de 1998 e 1999. Estas datas não foram exactamente escolhidas, mas resultaram de alguns constrangimentos: elas decorrem do facto de existir, vulgarmente, um grande hiato temporal entre o final de um plano de formação de um CFAE e a entrega e disponibilização do respectivo relatório. Considerando os prazos que o meu próprio trabalho me

impunha, abranger o ano de 2000 poderia ser demasiado arriscado em termos de poder ou não aceder aos relatórios conforme desejava e aconteceu. Assim, analisei 11 relatórios da responsabilidade de equipas da ADEF e 12 relatórios de outras autorias. De entre todos, 8 são relativos ao ano de 1998, sendo os restantes 15 todos datados de 1999. Todos estes centros de formação se localizam na Região Norte, à excepção de um que, por ser um centro que associa professores e não escolas, tem um âmbito nacional. Todos os aspectos mais específicos estão sintetizados no quadro seguinte que contempla, ainda, as designações a usar para manter os CFAE anónimos.

Quadro 2: “Distribuição dos CFAE por autoria e anos”

	1998				1999							
Equipas Diversas	CFAE 1	CF 2	CFP 3	CFP 4	CFAE 5	CFAE 6	CFAE 7	CFP 8	CFAE 9	CFAE 10	CFE 11	CFAE 12
Equipas da ADEF	CFAE A-1	CFAP B-1	CFAE F-1	CFAE G	CFAE A	CFAP B	CFAE C	CFAE D	CFAE E	CFAE F	CFAE H	

Considerando o meu envolvimento pessoal no trabalho de avaliação de CFAE, não posso, de forma alguma, considerar que as categorias tivessem emergido da análise do trabalho empírico, uma vez que a minha experiência enquanto co-autora de documentos deste tipo, bem como, sobretudo, na qualidade de alguém que já participara, por diversas ocasiões em momentos de debate de relatórios em que

participara de modo muito implicado, não me deixaram partir de forma neutra para a análise dos relatórios que me propus fazer. Devo acrescentar, aliás, que não considero que a investigação educativa possa reivindicar-se de completa isenção face aos valores, ideia que CARR (1990) diz corresponder a uma das *“ilusões ideológicas da época moderna”* (*idem*: 134). Neste sentido, ainda que não tivesse tido essa vivência intensa de co-autoria e de debate, também não me poderia reivindicar de neutralidade, pois que, não é excessivo repetir, em Ciências Sociais e sempre que há interpretação, a neutralidade não existe.

Deste modo, a primeira leitura dos relatórios é realizada estando eu já enformada e informada por alguns pressupostos: um relatório de avaliação tornar-se-á um documento criador de fortes assimetrias, quanto à sua lisibilidade, se não contiver uma grelha de leitura através da qual os seus destinatários se possam orientar e escolher o caminho que a sua leitura pessoal poderá tomar. Essa grelha pode ter a forma de um índice, indicação de partes constitutivas, ou qualquer outra que preencha a mesma intenção. Esta ideia está traduzida na categoria “Índice”⁴¹.

A explicitação de princípios estruturadores da avaliação, ainda que não estivesse presente em todos os documentos que analisei, ou

⁴¹ Cf. Quadro em anexo (anexo nº 1). Este quadro inclui todas as categorias mobilizadas para a análise dos Relatórios de Avaliação dos CFAE.

cuja presença se manifestasse através de formas difusas, pareceu-me merecer ser considerada uma outra categoria de análise. No entanto, como por vezes a sua presença se distribuía quer por um discurso que ora se aproximava de uma explicitação relativamente informal de metas para o trabalho de avaliação, ora se encontrava algo dispersa, ao longo da leitura do relatório, pareceu-me pertinente considerar, não propriamente uma categoria intitulada “Princípios estruturadores da avaliação”, mas distribuir a informação contendo esta ideia-chave, em duas categorias: “objectivos da avaliação” e “estilo geral da produção escrita”.

Por fim, as três últimas categorias emergiram, com uma relativa nitidez, da leitura dos relatórios. São elas a “Metodologia/tipo de análise”, “Funcionamento do CFAE” e “O que é relevado/sugerido”.

Não obstante a importância de todas e de qualquer uma destas categorias, a natureza deste trabalho de investigação, mas sobretudo a natureza dos próprios relatórios, sugeriu-me que centrasse a análise da avaliação realizada em torno dos aspectos metodológicos realçados nos relatórios ou a referência ao tipo de análise realizada, por ser um dos itens onde mais pude encontrar informações relevantes quanto à concepção de avaliação do avaliador ou equipa avaliativa. Reafirmo, no entanto, que em alguns relatórios estes aspectos aparecem explicitados em capítulo à parte.

A relevância que aqui imputo à explicitação dos princípios

metodológicos decorre menos de lhes atribuir uma sobre-determinação em relação a outros aspectos invocados, mas mais em resultado de, muitos dos relatórios que analisei me terem parecido mais preocupados com a explicitação do produto que se supõe os destinatários desejam encontrar expressos de forma nítida, do que com a explicitação dos modos como esses produtos foram construídos. Assim como não existe neutralidade na investigação em Ciências Sociais, também não existe uma via única metodológica. As perspectivas a partir das quais se equaciona o objecto de estudo, constroem-no, pelo que o resultado não é independente dos pressupostos científicos ou metodológicos a partir dos quais o avaliador se coloca.

É neste sentido que considero fundamental a partilha com os leitores dos princípios subjacentes ao trabalho de avaliação que se desenvolveu, no sentido de promover a comunicação entre autores e leitores, constituindo-se num passo imprescindível para que estes últimos apreendam o sentido do texto e, deste modo, num exercício de retradução, se constituam, também eles, autores deste novo texto, o que permitirá a emergência de sentido. É neste movimento complexo e multidimensional, de leitura e releitura, de construção e reconstrução do texto, que o processo comunicacional ocorre e que a avaliação ganha sentido.

Os relatórios de avaliação foram documentos fundamentais para a constituição do *corpus* empírico do meu trabalho, quer em si mesmos,

quer pela possibilidade que me conferiram de aceder a materiais documentais produzidos para sustentar a sua realização⁴²: entrevistas a Directores de Centros de formação, respostas de professores-formandos recolhidas em questionários accionados no processo de avaliação externa e, ainda, ao conteúdo transcrito de uma reunião de Comissão Pedagógica. Ainda que o sentido e o contexto da sua produção estivessem intimamente relacionados com o processo de realização da avaliação externa, este material empírico constituiu-se, para mim, em informação adjuvante na medida em que sobre ele foi possível realizar uma análise em função das finalidades do meu próprio trabalho de investigação, análise essa que delimitou, entre a massa empírica disponível, os dados relevantes para o meu trabalho.

Deste modo, e no que respeita às entrevistas dos directores dos CFAE⁴³, as categorias de análise que considerei pertinentes são as seguintes: “Génese e dinâmica do CFAE”; “Papel do Director do CFAE e dos órgãos de direcção do CFAE”; “Produções dos Formandos” e “Relevância da avaliação das acções”. Em duas das entrevistas foi ainda

⁴² Estes materiais foram exclusivamente produzidos no âmbito das avaliações externas realizadas por equipas da ADEF, de algumas das quais fiz parte.

⁴³ As entrevistas gravadas foram transcritas e devolvidas aos Directores de CFAE entrevistados, no sentido de serem sancionadas pelos autores das declarações. Em três dos casos, os Directores de CFAE preferiram não se submeter ao registo magnético pelo que as notas da reunião foram também submetidas à sua consideração. Um dos Directores de CFAE devolveu a transcrição da sua entrevista censurada em cerca de 50%. Perante a situação, o acordo estabelecido foi o de nunca referir as partes censuradas em transcrição directa. Esta entrevista ou o quadro de análise não constarão entre os anexos que organizei, não só em obediência ao compromisso ético assumido, mas também por entender que essa sua exigência se possa inscrever “*num processo individual de preservação de uma imagem profissional potencialmente fragilizada pela possibilidade de ser sujeita a um julgamento público.*” (CORREIA; MATOS, 2001: 120).

possível criar três outras categorias: “Avaliação Externa do CFAE”; “Acompanhamento” e “Formação em Contexto”.

As entrevistas foram realizadas de acordo com as principais características da entrevista semi-estruturada, pelo que, para além de questões cuja presença no respectivo guião decorriam da avaliação para a qual deviam contribuir, surgem outros temas que resultam, quer de preocupações conjunturais e/ou estruturais que preenchiam o pensamento dos entrevistados, quer resultantes da própria interacção que se vai estabelecendo entre entrevistados e entrevistadores.

Também a presença numa reunião de um órgão de direcção de um dos CFAE apresentou a vantagem de recolher, no mesmo momento, sobre as questões em debate – avaliação, acompanhamento da formação, concepções de formação, organização da formação, perspectivas sobre a relação entre professores e a formação creditada -, visões de diversos intervenientes no processo, que naquele espaço-tempo tivessem de assumir o papel de membros da Comissão Pedagógica, prescindindo de muitos dos seus outros papéis pessoais e profissionais: mães, estudantes, professores, formadores, formandos...

Pelo facto de encontrarmos reunidas diversas pessoas, disponíveis para debater, para além das questões que já se propunham fazer, também algumas outras que lhes colocaria, creio ter podido beneficiar de algumas das vantagens que BARBIER (1993) invoca em relação às entrevistas realizadas em grupo: recolher um volume de

informação considerável, face ao tempo investido; beneficiar de uma maior implicação dos participantes, pois que as suas intervenções, para além de contribuírem para a construção do referido, concorrem também para a construção do referente, ao explicitarem as suas expectativas; manifestam, ainda e principalmente, os vividos relativos aos diversos papéis que desempenham e que, na hora de se expressarem, de partilharem esses vividos, renegam uma personalidade esquizóide, enferma, preferindo assumir-se na multi-dimensionalidade de que são constituídos, e intervêm na sua qualidade de formandos, de professores, de pessoas com as carreiras cerceadas,... corporizando, enfim, a falência da representação...

“A maior parte das acções que são feitas não nos interessam absolutamente para nada, eu estou a falar para os professores do primeiro ciclo... Chegamos à escola e para nós não tem aplicação para aquilo.” (Membro de Comissão Pedagógica – 1999).

“Seria uma pena que uma parte destas acções que são desenvolvidas no centro não fossem aproveitadas para currículo da formação do complemento de formação de professores do primeiro ciclo e não só, na generalidade são considerados bacharéis e que necessitam de uma formação para ascenderem ao décimo escalão, portanto, serem considerados licenciados.” (Membro de Comissão Pedagógica – 1999).

A recolha das opiniões dos professores-formandos - incluída num inquérito por questionário mais abrangente - quanto às características

de uma «boa acção de formação» e de um «bom formador» pretendia fornecer contributos para esclarecer que representações tinham aqueles professores sobre uma formação idealizada, considerando que essa idealização seria construída a partir de um espaço-tempo em que eles próprios estavam a participar, como formandos, numa acção de formação e, assim, a inter-agir com formadores diversos. Estes testemunhos, os únicos obtidos por escrito, junto de mais de quatro centenas de professores em formação contínua, constituíram um importante contributo para repensar aspectos relacionados com a contextualização da formação que é avaliada a partir dos relatórios diversos que suportam do ponto de vista empírico, parte do presente trabalho.

Por fim, resta-me dizer que o acesso aos dados, especialmente num caso em que se pretende proceder à avaliação de... ou trabalhar sobre a avaliação de... nem sempre se traduz numa tarefa facilmente aceite pelos outros, aqueles com quem contamos para connosco partilharem as suas vivências, as suas experiências, as memórias de alguns vividos... dificuldade que creio um pouco agravada num momento em que se assiste à “*diminuição da credibilidade quer simbólica quer real da figura docente*” (CORREIA; MATOS, 2001: 118) e em que as práticas de avaliação são “*subjectivamente associadas à reposição simbólica de uma ordem na escola onde tanto os professores como os alunos são definidos como potenciais transgressores desta ordem.*” (*idem*: 119) e, ainda, em que a exposição pública da profissão docente é protagonizada,

sobretudo pela avaliação, “*percepcionada como uma invasão de ‘um espaço privado’ que importa preservar*” (*idem*: 122). Deste modo, a avaliação, paradoxalmente, situa-se no centro da capacidade de comunicação da escola e dos seus intervenientes com o mundo e os actores que a rodeiam ou co-habitam o mesmo espaço, centralidade essa que é indesejada, por polarizar, ao mesmo tempo todos os males supostamente imputáveis à escola, aos professores..

... no caso da avaliação da UPP

A UPP tem um estatuto especial nesta investigação que não lhe é atribuído, mas que ela requer, graças ao seu estatuto, como já referi, também especial. O projecto de avaliação da UPP decorre de acordo com características metodológicas atribuíveis aos “estudo de caso”, e ainda de acordo com uma abordagem do tipo “história de vida institucional” (BOLÍVAR BOTÍA; DOMINGO SEGOVIA, 1998), que explico de modo mais detalhado no capítulo “AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO (UPP) – um estudo de caso”, páginas 175 a 185.

O núcleo fundamental da argumentação metodológica a propósito do estudo de caso, optei por não o situar neste capítulo onde explico alguns aspectos dos que-fazeres metodológicos – capítulo que é criado mais em obediência à necessidade de uma divisão analítica (cf. pág. 63-

65), que repudio, mas que reputo absolutamente imprescindível, por permitir explicitar alguns aspectos que, de outro modo, poderiam não ser realçados como merecem, pela importância que assumem no decurso de qualquer trabalho de investigação. Esta opção radica na particularidade do estudo de caso perspectivar, de modo holístico, as instituições, e de permitir valorizar, acrescentando “*ao conhecimento de estruturas, regras, interacções e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam.*” (SARMENTO, 2000: 232), pelo que, procuro fazer interagir a apresentação da instituição com a clarificação do procedimento metodológico que me permitiu apreendê-la, de modo aprofundado e na sua globalidade.

Nas voltas e revoltas que a escrita do trabalho de investigação obriga a dar, continua a parecer-me pouco ortodoxo, do ponto de vista da organização de um trabalho científico, mas coerente, do ponto de vista da íntima articulação entre um processo metodológico e o seu objecto que se concretiza através do estudo e da análise de uma instituição que, deste modo, como que em contrapartida, concretiza a metodologia. Tal partilha entre ‘objecto de estudo’ e ‘metodologia que o estuda’ ocorre no capítulo que já acima identifiquei, mais propriamente nas páginas 175 a 185.

O projecto de avaliação da UPP está em desenvolvimento,

portanto, ainda inacabado⁴⁴. Deste modo, ao referir-me às questões metodológicas, considerarei as já desenvolvidas e aquelas que apenas foram iniciadas, pelo que apenas me poderei referir às decisões que, no projecto, têm sido assumidas sobre a forma de as realizar, as preocupações a contemplar, os seus princípios de coerência.

A avaliação que se desenvolve na UPP, assenta, do ponto de vista da recolha de informações, num dispositivo que comporta o recurso a diversas fontes e processos de produção de dados: de ordem documental, e consistindo em recolher, informatizar e classificar informações cuja pertinência radica no facto de ser um testemunho importante das formas como se organiza e organizava a UPP nos primeiros tempos da sua existência, quais os públicos que acorriam à formação, ou seja, quem eram ‘os alunos’, como se diz na gíria da UPP - gíria que é diversa da da escola do sistema educativo - quais os professores, que davam e dão aulas, no sentido literal do termo, quais de entre os professores eram depois alunos e quais os alunos que deram aulas no seu papel de professores.

Para além deste tipo de documentação, há «documentos projectuais» (cf. pág. 69) que contemplam, desde obras publicadas por alguns dos seus fundadores e professores, até textos estatutários, testemunhos de reuniões, entre outros, que se distinguem claramente

⁴⁴ Devido a constrangimentos de vária ordem onde, entre diversas urgências que se foram impondo, a que diz respeito a este meu trabalho, ainda que não tendo sido a única, foi, de certo modo, influente.

dos primeiros por terem menos a função de arquivo, mas mais a de testemunhos da identidade construída da UPP e afirmações das utopias que se projectam.

Esta análise documental está ainda por completar, e coloca questões de uma grande exigência, uma vez que a recusa em especializar a análise, implica que se realizem leituras cruzadas seguidas de intensos e implicados debates interpessoais, no seio da equipa de investigadores, eventualmente com a participação de sujeitos interessados que possam assumir o papel de interlocutores privilegiados – que nos coloca questões, a quem colocamos questões. Um procedimento desta natureza é extremamente exigente do ponto de vista do tempo necessário, não um tempo singular, mas um tempo colectivamente inter-articulado, coisa que a voracidade do mundo actual não tem favorecido, mas que a equipa ainda não desistiu de procurar encontrar.

Outro passo fundamental no dispositivo metodológico da avaliação da UPP consiste na recolha de testemunhos junto de alunos que ao longo da sua existência foram recorrendo à UPP como espaço de formação. Neste particular, tem-se a equipa debatido com algumas dificuldades de diversa ordem que procurarei sintetizar, correndo o risco de simplificar o debate que tem ocorrido: o envio de um conjunto de questões, através do correio, debate-se com um problema logístico facilmente ultrapassável, consistindo o entrave maior em não se desejar um tratamento frio, impessoal, distante, para a realização de um

trabalho – o projecto de avaliação – que pretende conhecer as linhas de intercomunicação, os interstícios relacionais que permitem que um aluno de há 10 anos volte de novo, e uma outra vez, mais três ou quatro anos passados. O mesmo se passa com os professores que, na UPP, realmente dão aulas. Nestes casos, ainda não sucumbimos, para já, aos modos de fazer da investigação mais ortodoxa. Na verdade, mais do que recolher depoimentos, pretendemos que connosco sejam partilhadas narrativas, por as entendermos enquanto “*partes integrantes dos universos profissionais (...) [e pessoais, diria eu...] são dispositivos argumentativos que constróem esses universos.*” (CORREIA; MATOS, 2001: 15).

Por fim, um outro procedimento constitutivo do dispositivo metodológico consiste nas entrevistas realizadas aos sócios fundadores da UPP, aquelas pessoas portadoras do projecto e do sonho.

Neste caso, optámos por realizar entrevistas não dirigidas, no pressuposto de que o que os entrevistados teriam para nos dizer em muito ultrapassaria o que teríamos para lhes perguntar. Ou seja, pretendíamos que nos falassem da UPP, rememorando as motivações, as iniciativas tomadas, as relações interpessoais estabelecidas, entre outros aspectos.

Deste modo, as entrevistas foram longas, todas elas,

ultrapassando as duas horas, por vezes, mal cabendo na tarde toda⁴⁵.

Este trabalho empírico

*“não foi um trabalho organizado em torno de uma sequência de perguntas e respostas mais ou menos estruturadas. Ele foi, antes, um trabalho de produção de argumentos, de explicitação de sentidos, onde as entrevistas constituíram dispositivos facilitadores de uma comunicação que subentendeu cumplicidade, conversação e debate e que se prolongou no trabalho de interpretação das narrativas.” (CORREIA; MATOS, *ibidem*).*

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas conduziu à compreensão das significações atribuídas pelos seus autores, através de procedimentos interpretativos, ou seja, através de um trabalho de desconstrução dos discursos, produzir um novo discurso que é a restituição do primeiro. Este processo de restituição consubstancia todo o trabalho de análise, sem o qual o discurso não revelaria de si, nem significações diversas nem acrescidas, em relação àquilo que consistia a sua primeira formalização. (TERRASÊCA, 1996).

Foi este tipo de análise que propiciou a emergências das seguintes categorias: “Génese/Designação/Terminologia”, onde se explicitam aspectos relativos, não só à matriz ideológica da UPP, mas também relativos à filiação cultural. Daí, a importância de contemplar na categoria as questões em torno da designação e da terminologia, pois

⁴⁵ Como aconteceu com a entrevista realizada com o Professor José Morgado, que nos (me) deslumbrou com a quantidade de documentos que possui, textos da sua autoria, não publicados, que nos (me) deu a conhecer, e um imenso saber.

que se relacionam directamente com a filiação da UPP. Uma outra categoria que se tornou evidente desde as primeiras leituras dos textos constituídos como o *corpus* de análise, diz respeito às “Finalidades” inerentes ao projecto de intervenção formativa e cultural da UPP.

Emergiram, de igual modo, com grande evidência categorias ligadas com as questões directamente relacionadas com o ensino, ou seja com as “Características da docência”, “Características da discência/motivos para a frequência”, “Tipo de relação Pedagógica”, “Características dos cursos”, Tipo de saberes”. Outras categorias de análise são, ainda, “Dificuldades/problemas”, “Relações com outras instituições” e “Outro tipo de actividades”. Houve ainda três outras categorias que têm um estatuto especial pelo facto de apenas terem emergido de uma forma intensa em duas das entrevistas e não terem sequer qualquer ocorrência nas restantes: “Modos de divulgação”, “Motivações pessoais para a colaboração” e “«Vocação» associativa da UPP”. Creio que tal se deve ao facto de essas entrevistas terem decorrido conjuntamente, proporcionando, assim, a ocorrência de alguns dos aspectos positivos que BARBIER (1993) aponta para as entrevistas que decorrem em grupo, ou seja, a apreensão de fenómenos que outros instrumentos não permitem perspectivar: “o ‘vivido’ da acção, repercussões psicológicas, histórias dos formandos, motivações, etc.” (*idem*: 214).

Aquando da entrevista concedida pelo Professor José Morgado, a

par das suas declarações, foi-nos dando a conhecer um texto de sua autoria contendo informações importantes sobre a génese da UPP, contextualizando-a, quer do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista social. Também procedi a uma análise de conteúdo desse texto, tendo constituído três categorias de análise “Fundamentos da educação e cultura”, “Educação/Cultura e Política” e “A não-cultura e a não-educação”. Este texto e respectiva análise constituíram-se, aliás, em pedra basilar para a construção de um dos capítulos deste trabalho: “Ideário Político-cultural da Primeira República – uma herança marcante na criação da UPP” (pág. 485 a 506).

Evidentemente que não posso ultrapassar o facto de haver algumas informações relevantes ainda a recolher e que urge estruturar os dados já existentes e que já sabemos serem riquíssimos. No entanto, é justo, também, que realce a riqueza dos testemunhos já analisados, e que constituem importante contributo para o projecto. Tal como refere BARBIER (1993: 214), *“Relativamente a certos pontos, os participantes numa acção são os únicos a deter as informações necessárias”*.

DEAMBULAÇÕES II: APRESENTANDO O CAMPO DA AVALIAÇÃO

**AVALIAÇÃO EXTERNA – DO CONTROLO DO SISTEMA À AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL**

AVALIAÇÃO EXTERNA NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS – BREVE ANÁLISE

AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO – PAPEL DA AVALIAÇÃO AFERIDA

**AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS PROFESSORES ENQUANTO
DOCENTES E ENQUANTO FORMANDOS**

AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO – PAPEL DA INSPECÇÃO (IGE)

**AVALIAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS
(CFAE)**

**A AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO (UPP) – UM
ESTUDO DE CASO**

DEAMBULAÇÕES II: APRESENTANDO O CAMPO DA AVALIAÇÃO

(...) a contradição no seio da instituição científica consiste em retirar o lugar à ficção. Assim, a exposição científica está dotada de atributos mágicos tais como a publicação, a publicação numa revista institucional, uma codificação muito ritualizada do discurso, etc. é ele que, pelas suas implicações simbólicas formais (Dewey) se legitima na mais pura auto-referencialidade. Pelo contrário, o processo de pesquisa, a série de actos falhados, de bricolages, de encontros nocturnos no canto do bosque, lugar da simplificações materiais, existenciais, lugar do real da pesquisa, é abandonado a vagas narrativas autobiográficas para-textuais [...] a parte nocturna no acto de pesquisa não é um ‘detalhe’.

LOURAU, (1997).

Pretendo, ao longo deste capítulo, referir que a aposta na avaliação como objecto de estudo a encara como processo profunda e eminentemente comunicacional: do sistema com os utentes; das organizações com os seus públicos; das escolas com as comunidades; das instituições com a comunidade civil...

Seguidamente, proponho-me explicitar as razões por que considero que as equipas da ADEF em que me integrei realizaram uma “avaliação institucional” cujos contornos adiante desenvolverei, no caso

dos Centros de Formação de Associação de Escolas, entidades recentemente criadas sob a figura da associação, e que implementam o sistema de formação contínua de professores e educadores, sistema que é profusamente ‘encaminhado’, regulamentado e instrumentado⁴⁶. No que respeita à IGE, proponho-me analisar o teor dos documentos legais que legitimam a intervenção deste serviço do Ministério da Educação, realçando as disposições que terão criado as condições permitindo-lhe realizar a “Avaliação integrada das escolas” que consiste num trabalho inspectivo apresentado discursivamente como uma *“intervenção”* de avaliação das escolas com uma dupla função: *“informativa porque devolve à escola informação útil para a sua auto-regulação; formativa porque fornece à escola matéria de reflexão e fomenta práticas de auto-avaliação.”* (IGE, 2001: 5).

Considerando que em qualquer dos casos o que está em questão é a realização de «avaliações externas», começo por procurar explicitar, a partir dos contributos de diversos autores, os conceitos de «avaliação interna» e de «avaliação externa», considerando, em simultâneo, a «avaliação institucional», não pelo simples facto de se realizar a propósito de uma instituição, mas porque perspectiva a entidade em avaliação de um modo holístico e na sua complexidade, contribuindo para a

⁴⁶ Afirmação feita com base em documentos que consultei e que são citados ao longo deste texto: textos-síntese de debates e de reuniões entre equipas regionais de coordenação; documentos indicativos, contendo sugestões, exemplificações, questões para debate; legislação publicada em Diário da República: Dec-Lei 249/92; Lei n.º 60/93; Dec-Lei 274/94; Dec-Lei 207/96; Dec-Lei 155/99.

(re)construção de sentido(s). Em seguida, apresento uma análise da legislação produzida, no respeitante à avaliação com contornos de *exterioridade*, desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, até meados de 2001, com especial relevância para aquelas medidas legislativas que regulamentam a avaliação da formação ou que, de algum modo, lhe são adjacentes.

Esta deambulação através dos textos legislativos, com uma certa organização diacrónica, visa apreender de que modo a avaliação é concebida no contexto do Sistema Educativo português, considerando que ela, ou pode coadjuvar criticamente o desenvolvimento do Sistema, problematizando-o e questionando a implementação das reformas, ou pode ser concebida como um processo facilitador desta implementação, estruturando-se de modo a que nada a perturbe nem a questione, assumindo, assim, mais o papel de verificação da conformidade entre as várias determinações da Administração, as correspondentes regulamentações produzidas e a sua aplicação, numa linha de controlo e de verificação.

Assim, quer no que respeita aos estabelecimentos de ensino, onde a IGE desenvolveu um tipo de avaliação que designou como sendo uma «avaliação integrada», quer no que respeita aos CFAE e CFAP avaliados por equipas da ADEF de acordo com uma «avaliação institucional», a perspectiva de análise que realizei teve de ter em consideração o facto de se tratar de entidades subordinadas a uma vinculação ao Sistema

Educativo bem como à legislação que o define e as condiciona criando, também, constrangimentos relativamente à avaliação que junto delas e a propósito delas se desenvolve e que tende a ser assumida enquanto uma verificação de conformidade, como acima referi, aproximando-se, então, mais de uma avaliação-controlo.

Quanto à Universidade Popular do Porto, proponho-me assinalar as suas características particulares que, evocadas aqui, de um modo sintético, residem no facto de, estatutariamente, como já afirmei, se tratar de uma associação, sem qualquer tipo de vinculação ao Sistema de Ensino ou a qualquer outro sistema, promover um tipo de formação cujos fundamentos estão ancorados nos ideais educativos e culturais da Primeira República, renovados e revigorados pelos princípios de democracia e de liberdade do 25 de Abril, sendo que a definição da sua formação bem como o seu reconhecimento (certificação) decorrem de determinações internas à associação.

Consequentemente, a sua avaliação contrasta com as restantes avaliações aqui em destaque: as razões por que surge a vontade/necessidade de realizar a avaliação é diversa, diverso é o modo como se constitui a equipa de avaliação, as relações que se estabelecem entre esta equipa e a UPP, assim como as finalidades atribuídas à avaliação.

Não estando a instituição, neste caso, condicionada, nem submetida a uma regulamentação estabelecida externamente ou

hierarquicamente marcada, tal como acontece com os estabelecimentos de ensino e com os CFAE, a avaliação subordina-se a constrangimentos de ordem totalmente diversa, menos sujeita a ter de se conformar com o assumir de um papel de verificação e de controlo, pelo que pode realizar-se num processo cuja dinâmica tendencialmente conduza à construção de sentido.

Deste modo, enquanto que nas entidades vinculadas ao Sistema Educativo, a análise da matriz jurídica se revelou indispensável, na UPP é determinante a análise da matriz ideológica e cultural que influencia e determina os seus modos de ser, já que é a vinculação ideológica à concepção de cultura e aos princípios de liberdade e de democracia das Universidades Livres da Primeira República que estabelece a base sobre a qual a UPP vai construindo todo o edifício da sua intervenção e da formação que promove. Deste modo, considere-se que a avaliação da UPP pode constituir-se num analisador que favoreça a leitura dos processos avaliativos aqui em foco, permitindo realçar os contrastes e as contradições verificados entre eles.

Avaliação externa – do controlo do sistema à avaliação institucional

Para quê, e mais concretamente, a quem deve servir a avaliação? (...) a avaliação é uma actividade que deve ser exercida em proveito daqueles sobre os quais ela se exerce (...) ou daqueles que dizem respeito ao objecto sobre o qual ela se debruça (...) a avaliação contribui para a resolução de certos problemas vividos pelos seus actores ou pelos seus agentes.
HADJI, C. (1994).

No texto do Decreto-Lei nº 249/92, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua de professores e educadores, a avaliação tinha uma presença pouco expressiva: para além de uma breve referência, logo no texto inicial, à avaliação dos formandos, decorrente do contributo da formação contínua para a progressão na carreira, há três artigos dedicados à avaliação das acções de formação, à avaliação dos formandos e à avaliação em duas modalidades de formação específicas, o estágio e o projecto. Estes artigos apenas referem a necessidade de ser assegurada a avaliação individual do aproveitamento de cada formando, a partir de documento(s) preferencialmente escrito(s). Refere-se, também, a avaliação das acções de formação pelo formando e

pelo formador, devendo os centros de formação criar os respectivos instrumentos, tratar os dados e divulgar os resultados.

Assim, naquele documento, a avaliação não é concebida em relação aos CFAE, mas relativamente às acções e aos formandos individualmente considerados. No artigo 39º, dedicado às competências do Conselho Coordenador da Formação Contínua - a quem se atribui a avaliação da articulação entre a formação contínua e a inicial e a especializada, e ainda da adequação entre a oferta e a procura de formação - a alínea 3, que se refere à avaliação das acções de formação, especifica que é competência daquele órgão avaliar “*o funcionamento do sistema de formação contínua*”, pelo que se pode depreender que é convicção do legislador que a avaliação do sistema resulta da adição das avaliações das acções individualmente consideradas. Tal concepção de avaliação de um todo como resultando da soma da avaliação das partes vai perdurar, pelo que ainda na actualidade se verifica a existência de avaliações de centros de formação que consistem na apresentação do tratamento dado às avaliações realizadas por formandos e formadores de cada uma das acções de formação organizadas pelo centro.

Nas alterações ao RJFC introduzidas com a publicação, em 1996, do Decreto-Lei nº 207, não se registam alterações de fundo no que respeita à avaliação das acções e dos formandos; neste novo decreto, também se mantém a atribuição da competência, ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua – nova designação do então Conselho

Coordenador da Formação Contínua - de avaliação do sistema de formação contínua, sem contudo, a relacionar directamente com a avaliação das acções, uma vez que desta vez nada é revelado sobre como essa avaliação se realiza.

Assim, a avaliação dos CFAE parece ter sido pensada, numa primeira fase, como resultante da soma das avaliações das acções, o que fez com que ela fosse concebida como exclusivamente interna, isto é, decorrendo da avaliação das acções e sendo planeada, analisada e sistematizada pelos órgãos de direcção, designadamente pelo Director.

Esta afirmação pode ser constatada através de documentação diversa - em que se incluem os textos legais já citados anteriormente -, por documentos de circulação interna, isto é, produzidos ou coligidos para animar e/ou ilustrar reuniões e encontros de debate entre membros das equipas do Programa FOCO:

“Nesta altura (a do Quadro Comunitário de Apoio I) as práticas avaliativas correntes, cingiam-se ao tratamento estatístico dos inquéritos distribuídos aos formandos. No do Quadro Comunitário de Apoio II relativo ao período 1995 e 1997 introduz-se a distinção entre avaliação interna e externa”. (COORDENAÇÕES REGIONAIS NORTE E CENTRO, 1999).

Há, também, documentação destinada a ser divulgada junto dos CFAE e dos seus órgãos directivos, nomeadamente o Director, que revela de que forma surgiu e como foi inicialmente pensada a avaliação externa.

Testemunhos de conteúdo aproximado foram apresentados por elementos de órgãos directivos de CFAE, no decursos de entrevistas:

“É um trabalho que estou agora a fazer, é lê-los todos porque tenho de fazer o relatório da avaliação interna, porque tem de fazer parte do dossier” (Dir. C);

“... com base na análise das fichas de avaliação e dos relatórios dos formandos e dos formadores...” (Dir. E);

“Essas informações vão ser tratadas no campo da avaliação interna.” (Dir. B).

Só numa fase posterior, coincidindo com o período de vigência do segundo Quadro Comunitário de Apoio (QCA II) é que surgem referências aos contributos, em termos de uma visão mais abrangente, que a avaliação externa poderia fornecer: *“A avaliação interna das acções de formação, obrigatória e dinamizada por todos, visa recolher elementos importantes, próximos do processo, não contendo a visão global (...) parece importante (...) a implementação de uma avaliação externa.”* (FOCO NORTE, 1997). É também nesta altura que surgem referências a incentivos, quer financeiros - pela atribuição de verbas para rubricas respeitantes à realização de avaliação interna mas também externa - quer através da divulgação de documentação impulsionadora da realização de avaliações externas dos Centros.

No documento já citado, da autoria das COORDENAÇÕES REGIONAIS NORTE E CENTRO (1999), de entre as conclusões que foram objecto de consenso entre as duas equipas de coordenação, para além de se

recomendar aos centros de formação que apostem “na complementaridade das avaliações interna e externa, nomeadamente ao nível da articulação de objectos de avaliação específicos”, destaca-se, também, o incentivo à consideração da avaliação, inserida no processo que avalia e não como um exercício autónomo, desvinculado da acção, esporádico e localizado no final do processo: “Valorizar a avaliação cruzando-a com a fundamentação do plano”. Este ‘cruzamento’ tanto se pode traduzir num mero exercício de comparação entre pressupostos de partida e metas previstas para a formação, e os produtos que ela se tenha revelado capaz de produzir - portanto numa lógica de racionalidade e de balanço da formação - como num processo de problematização do sentido do trabalho de formação desenvolvido pelos Centros.

A designação de ‘avaliação interna’, ‘auto-avaliação’, ‘avaliação externa’ e ‘avaliação institucional’ nem sempre recobre o mesmo tipo de princípios e de processos avaliativos. O campo teórico da avaliação está povoado por uma inflação terminológica que em vez de facilitar e de fluidificar a comunicação, provoca ruído, cria desentendimentos e obstaculiza o debate entre os investigadores e entre estes e outros profissionais da educação. Neste sentido, pareceu-me pertinente coligir e analisar, na literatura, referências a esses tipos de avaliação, isto é, à ‘avaliação interna’, ‘auto’, ‘externa’ e ‘institucional’, na tentativa de clarificar estes conceitos, evitando o seu uso enquanto meros ‘rótulos’

simplificadores, mas também para permitir articular a emergência da preocupação com a avaliação interna e externa, num registo de complementaridade, nos documentos e testemunhos produzidos pelas equipas do Programa FOCO, com a sua discussão pelos autores que desenvolvem investigações e produzem conhecimento neste campo da avaliação.

Essa análise permitiu-me constatar que, na verdade, nem sempre é claro o âmbito de uso destes termos nem tão pouco existe consenso a propósito dos contornos que delimitam a sua caracterização. Designadamente, existe, com frequência, identificação quase absoluta entre ‘avaliação interna’ e ‘auto-avaliação’ dos estabelecimentos e/ou das acções (cf., nomeadamente, FELIP, 1993; LAFOND, 1998; MARCHESI, 2001 *on-line*; SANTOS GUERRA, 2001 *on-line*), sendo, por vezes, usado ora um, ora outro termo, indistintamente, para designar a avaliação que é realizada pelos próprios intervenientes na acção/instituição em avaliação. Se a avaliação for realizada por uma entidade exterior à acção/instituição já é mais frequentemente designada ‘avaliação externa’.

Demonstrativa é, neste particular, a obra de FELIP (1993), *Autoevaluación modular de centros educativos*, onde o autor defende o que designa como ‘modelo de auto-avaliação’, para permitir que os Centros Educativos promovam a sua auto-transformação no sentido de se adaptarem às novas exigências sociais, económicas, legislativas, e

define esse modelo como sendo aquele em que é “*o próprio centro escolar (ou instituição) a constituir-se como avaliador do seu funcionamento e rendimento através das distintas equipas, estruturas, órgãos e conselhos.*” (*idem*: 18-19).

Para qualificar a avaliação como sendo ‘interna’ ou ‘externa’, socorre-se do estatuto e da relação que a pessoa do avaliador tem com o programa, acção ou instituição a avaliar, relação que, na sua perspectiva, se distingue por ser deficitária no que respeita à objectividade. FELIP entende que o avaliador interno corre o risco de perder objectividade ao invés do externo que tem “*uma visão mais objectiva*” (*idem*: 59), e preconiza a complementaridade de ambas as perspectivas, bem como a adopção de procedimentos avaliativos, em cada uma delas, baseados nos mesmos critérios gerais, ainda que considere que os específicos devam ser, inevitavelmente, diversos.

Também SANTOS GUERRA (2000, *on-line*) e MARCHESI (2000, *on-line*) delineiam a avaliação interna e externa em função da proximidade/afastamento que o avaliador possui relativamente à entidade avaliada, embora o primeiro autor realce a importância, na avaliação externa, da sua realização segundo uma iniciativa imposta hierarquicamente ou a partir da proposta da própria comunidade considerada e, na avaliação interna, haver a participação, ou não, de facilitadores externos. Deste modo, para SANTOS GUERRA, tão ou mais importante do que o ponto de vista do avaliador, é a natureza da decisão

de realizar a avaliação.

As distinções terminológicas propostas por estes autores afastam-se das concepções de BARBIER (1990), para quem um e outro tipo de avaliação se define mais em função de questões metodológicas do que meramente a partir do posicionamento e da perspectiva do avaliador. Para este autor a ‘avaliação interna’ de uma acção de formação, decorre, primordialmente, da sua realização em função de objectivos fixados no interior da acção, enquanto que a ‘avaliação externa’ se caracteriza pela fixação de objectivos que justificam a realização da acção pela sua pertinência social, económica e/ou profissional.

Monica GATHER THURLER (2000 *on-line*), invocando o insucesso de sucessivas reformas impostas centralmente, argumenta em favor de uma participação, isto é, de uma mobilização efectiva dos profissionais, uma vez que eles são, simultaneamente, actores e responsáveis de qualquer mudança no seio dos estabelecimentos escolares. Assim sendo, esta autora defende uma concepção eminentemente dinâmica de avaliação que articula a auto-avaliação, da responsabilidade da escola, com a avaliação externa, dependente das determinações centrais, advertindo para o perigo de a avaliação se poder transformar num processo exclusivamente externo, assente principalmente em dados estatísticos e aceitando medir as realizações de um estabelecimento, transformando-se, assim, num processo de controlo que proporciona comparações entre escolas. Defensora da responsabilização dos actores,

GATHER-THURLER considera que a avaliação das escolas pode transformar-se numa forma de reforçar a cultura do controlo excepto se for concebida numa *“perspectiva sistémica e em coerência com as intenções que conduzem a afirmar a autonomia e a responsabilidade dos estabelecimentos”* (GATHER-THURLER, 2000 *on-line*: 3).

No que concerne à avaliação ‘institucional’ ela é definida a partir de dimensões teórico-metodológicas, designando a avaliação que se realiza segundo uma perspectiva quer interna quer externa, frequentemente externa-interna, considerando as relações de poder que se jogam no interior de uma instituição, as suas normas e estratégias de resistência e transgressão, ou seja, considerando a (ins)estabilidade provisória proporcionada pela dialéctica instituído-instituinte. A avaliação institucional é, então, a que se realiza tendo em conta a instituição na sua dinâmica, globalidade e complexidade.

Contudo, a falta de sintonia na designação do tipo de avaliação e na sua definição conceptual evidencia-se mais ainda se confrontarmos, com a concepção de “avaliação institucional” apresentada, a que é proposta por PERRENOUD enquanto uma imposição da direcção da organização ou da tutela e que *“emana da aliança dos dirigentes e de peritos (internos ou externos) que têm e se sentem no direito de falar em nome do grupo”* (*idem*, 2000 *on-line*: 18). Partindo das concepções da pedagogia institucional, onde a instituição é uma emanação dos actores que se sentem co-autores das normas, tomando decisões legítimas e

pertinentes num exercício partilhado do poder, este autor considera que a avaliação institucional se situa nos antípodas da pedagogia institucional.

No entanto, da aposição do adjetivo ‘institucional’ ao nome ‘avaliação’ ou ao nome ‘pedagogia’, não emerge, necessariamente, o mesmo tipo de sentido. No caso da avaliação institucional o que é relevado é a capacidade do processo avaliativo apreender a instituição de modo holístico e na sua complexidade, escapando a uma visão analítica e fragmentada. Este tipo de avaliação perspectiva os sistemas de relações existentes na instituição, procurando estabelecer pontes ou redes ao associar, entre si, os seus constituintes heterogêneos tornando-os mais visíveis e possibilitando a criação de comunicações fluidas quer no seu interior quer em trocas com o exterior. A instituição submete-se com dificuldade a processos que a encarem de modo coisificado, exclusivamente apreendido do seu exterior, tal como acontece com a avaliação que a IGE realiza ou como algumas avaliações de CFAE, onde a entrada é mais de tipo organizacional, pelo que a avaliação institucional procura a reconfiguração dos sentidos que a estruturam e que estruturam as situações em que os actores da instituição estão implicados.

A partir das perspectivas apresentadas, não parece, pois, surgir como uma evidência, a existência de uma base comum e suficiente para se poder considerar consensual a definição desses modos de avaliação,

sobressaindo, não só a complexidade deste campo, mas também, eventualmente, a existência de uma grande diversidade de perspectivas divergentes. Também AFONSO (1998) ao desenvolver uma investigação em que, entre outros aspectos, procura encontrar na literatura justificação para o entendimento da avaliação como objecto de estudo sociológico, se confrontou com “*obstáculos bastante difíceis de transpor dada a confusa e incipiente sistematização de algumas dimensões essenciais da teoria da avaliação (...)*” (*idem*: 45), realçando, ainda, a dificuldade acrescida criada por autores que utilizam designações muito abrangentes (relativamente a modalidades de avaliação, no caso que estuda), por vezes sobrepondo-as a diferenciações já existentes.

Mais do que um jogo ou um desencontro de designações, o que está aqui bem evidenciado são diferentes formas de encarar a avaliação: seja enquanto um procedimento capaz de melhorar a acção, de lhe trazer benefícios, de permitir que os actores melhorem as suas performances e, assim, beneficiem dela, adoptando uma postura colaborativa, seja enquanto um conjunto de procedimentos instituídos unilateralmente, de modo impositivo, pela tutela ou por representantes do poder, impondo-se, e impondo-os à maioria dos actores, impossibilitando, assim a existência de uma forte implicação dos actores na avaliação.

Estabilizando, ainda que provisoriamente, numa base de entendimento algo genérica, posso testemunhar a existência, na literatura, de referências diversas a avaliação externa dizendo respeito a

um tipo de avaliação que, na essência, é desenvolvida por *experts* – cuja *expertise* radica e se legitima do ponto de vista técnico e/ou científico e/ou jurídico -, ou entidades, ou grupo de investigadores estranhos à instituição avaliada, enquanto a avaliação interna é desenvolvida pelos próprios actores da instituição, sendo esta uma das características mais inequivocamente invocada por diversos autores. Ainda nesta linha de pensamento, a avaliação institucional é a que supõe a colaboração de elementos internos e externos, decorrendo a avaliação de um intenso processo de negociação. (Cf. nomeadamente, SIMONS, 1988; BENAVENTE, 1990; FELIP, 1993; BORRELL FELIP, 1995; LAFOND, 1998; HADJI, 1994; PERRENOUD, 1994, 1998; RUIZ, 1998; GATHERTHURLER, 2000 *on-line*; MARCHESI, 2001 *on-line*; SANTOS GUERRA, 2001 *on-line*).

A avaliação institucional não recolhe na constituição da equipa um traço distintivo – ainda que as questões relativas à sua legitimação técnica e/ou científica não sejam, de modo algum, irrelevantes -, residindo este quer no tipo de encomenda, quer nas características das relações estabelecidas no interior da equipa, a partir do processo de negociação que a avaliação institucional supõe. Não obstante, é possível que uma avaliação imposta hierarquicamente possa ser apropriada por uma equipa externa incorporando elementos internos, de tal modo que, designadamente, o processo de negociação do pedido, o debate em torno das finalidades, entre outros passos determinantes, permitam o

desenvolvimento de um processo implicacional, de partilha e comunicacional transformando a avaliação imposta numa avaliação institucional, assente em práticas que decorrem de uma postura clínica, isto é, implicando dispositivos de trabalho e de análise relativos a situações inscritas numa duração, e em que os elementos intervenientes estão numa relação de escuta, intervindo num espaço *“exigindo uma abordagem particular do pensamento, uma ética da acção e uma formação adequada, que a palavra “clínica” pode qualificar”* (CIFALI, 1996: 119).

A distinção entre avaliação interna e externa, se é feita, em primeira linha, pelo tipo de entidade que as realiza, essa distinção é também feita, quer pela forma como surge a própria avaliação, quer pelas finalidades a que obedece uma e outra, quer pelas racionalidades dominantes, quer ainda, pelos efeitos que desencadeia.

O modo como pode surgir a avaliação tem um peso considerável na comparação entre a natureza interna ou externa da avaliação: enquanto que a externa corresponde, frequentemente, a uma encomenda feita pela instituição em causa, mercê de uma injunção da tutela, no caso da avaliação interna, ela é desencadeada pelo respectivo órgão de direcção, ainda que influenciado, quer pelo contexto mais próximo (pressão de profissionais que interagem com a instituição) quer movido pela conjuntura mais ampla existente.

A iniciativa da encomenda da avaliação tem repercussões ao nível

de todas as restantes características diferenciadoras, nomeadamente ao nível da racionalidade dominante em cada um dos modos de avaliação: a encomenda por parte da tutela poderá traduzir-se numa avaliação que lhe permita o controlo da acção, a eficiência da sua intervenção, promovendo, assim, procedimentos que dêem conta da racionalização dos custos e que produza documentos de avaliação objectivos muitas vezes permitindo, mesmo, o estabelecimento de comparações entre entidades de formação. Quando é a própria instituição a tomar a iniciativa da realização da avaliação, ela ganha contornos de maior comunicabilidade, propiciando a pilotagem⁴⁷ da intervenção formativa e contribuindo para a aquisição de uma cultura de avaliação.

Quanto aos instrumentos/dispositivos accionados, eles não são, por si só distintivos de qualquer um dos tipos de avaliação, porque dependem mais das lógicas subjacentes à avaliação que se realiza, do que propriamente à interioridade ou exterioridade da avaliação realizada. Deste modo, tanto a avaliação interna quanto a externa podem recorrer a guiões de observação, ou a indicadores (por exemplo, definidos a nível nacional ou transnacional) que permitam a comparação entre instituições de formação, ou recorrer à auscultação dos actores no terreno, ao uso de questionários, de *checklists*, entre outros modos de recolher informações.

⁴⁷ Entendido o termo no sentido apresentado por Michèle GARANT: “*guiar a organização de modo a que ela cumpra eficazmente a sua missão, servindo os objectivos daqueles que a controlam ou que têm poder sobre ela.*” (1996: 62).

A análise de relatórios de avaliação externa de CFAE da Zona Norte revela que, por vezes, ocorre a reutilização, pelas equipas de avaliação externa, de dados recolhidos a partir de instrumentos elaborados expressamente com uma finalidade diferente e usados em contextos diversos⁴⁸. No que diz respeito às avaliações internas, desenvolvem-se, sobretudo, a partir de documentos existentes na instituição, embora se proceda, mais raramente, à recolha de informações através de documentos elaborados expressamente para o efeito. Quando tal ocorre, o tipo de instrumentos ou o dispositivo accionado não difere grandemente em relação ao tipo de avaliação em que são accionados mas, como referi anteriormente, é a sua lógica de uso que os torna coerentes com o tipo de avaliação. No entanto, as entrevistas informais ou não estruturadas, os debates também eles informais ou com um reduzido grau de estruturação inscrevem-se mais adequadamente a uma lógica de avaliação interna.

No que respeita às finalidades, à avaliação interna são imputadas metas que permitem apreciar o modo como vão sendo desenvolvidas as acções, compreender aprofundadamente a realidade, melhorar o funcionamento da instituição, conhecer a sua eficácia, apreender modos de a otimizar, ser uma instância de mediação, quer para o seu interior,

⁴⁸ Por exemplo, a recontagem de presenças/ausências, e/ou de formandos inscritos, sem que estas informações sejam cruzadas com outras e permitam a devolução, aos CFAE, de informação diversa da que já tinham quando forneceram as listas de presenças à avaliação externa. (Cf. Anexo 4).

quer externamente. Não obstante, PERRENOUD (1994: 96) alerta para o facto de um estabelecimento estar longe de ser uma “*grande família*”, estando sujeito a um grande número de tensões, pelo que nem sempre a auto-avaliação pode ser considerada enquanto um processo transparente tendo, pelo contrário, tanto a mostrar e a desvendar, quanto a ocultar e a encobrir.

À avaliação externa pede-se que conduza a uma identificação dos pontos fortes e fracos da instituição, apreenda, tanto iniciativas inovadoras, quanto a existência de problemas, permita apreciar as acções das pessoas no terreno, dê conta da eficácia da instituição, prestando contas quer à comunidade, quer à tutela, enfim, faculte a formulação de recomendações e de sugestões. A avaliação institucional permite que a entidade em avaliação melhore o seu auto-conhecimento, analise os seus sistemas de relações reforce a sua identidade, contribuindo para a construção de sentido.

Quanto aos efeitos, e no que concerne a avaliação interna, aparecem, como mais evidentes, a pilotagem da sua própria acção, a possibilidade de dar a conhecer aos parceiros (no caso da escola, aos pais, a outros professores, aos alunos, aos membros da comunidade envolvente, entre outros) o estado e o tipo do desenvolvimento da sua acção, bem como proporcionar a aquisição de uma cultura de avaliação. Referindo-se à avaliação de Centros Educativos, RUIZ (1998) afirma que a avaliação interna permite reflectir sobre o que se faz, facilitando a

coordenação vertical e horizontal, ajuda a compreender o que se passa na instituição permitindo, assim, tomar decisões racionais e concentrar os esforços nos aspectos essenciais, para além de permitir aos professores conhecerem melhor o seu tipo de intervenção educativa, aumentando as possibilidades de a aperfeiçoarem.

Relativamente à avaliação externa, os efeitos mais assinalados resumem-se à prossecução do que é feito numa linha de avaliações das acções públicas, isto é, de balanço da acção desenvolvida, de prestação de contas, de justificação e legitimação do uso de verbas em determinado tipo de despesas permitindo, também, o exercício do controlo social. Na avaliação institucional os efeitos situam-se mais num nível de partilha, de visibilidade dos sistemas de relações e de recomposição identitária. Por fim, a racionalidade dominante na avaliação externa é a objectividade ao serviço do controlo da acção, em obediência a preocupações quer com a racionalização dos custos, quer com a prestação de contas, enquanto que na avaliação interna, para além da optimização de recursos, a racionalidade dominante é, principalmente, implicacional, estratégica e comunicacional, ao serviço da regulação do sistema avaliado.

A avaliação institucional realiza-se segundo uma racionalidade implicacional, comunicacional e instituinte, isto é, supondo um percurso de mudança em que as alterações se produzem, não em função do geral e da comparabilidade, mas em função de um destacar das singularidades. Este tipo de avaliação, ao não fazer depender, de modo

determinante, a sua definição da condição interna ou externa mas ao acentuar o processo de negociação, a análise do sistema de relações e a partilha, pode constituir, nos contextos acima invocados, uma alternativa interessante a equacionar.

PERRENOUD (1994), reflectindo sobre o papel dos diversos intervenientes numa avaliação, seja ela externa, interna ou institucional, defende que, contribuindo para a descentração de todos os actores envolvidos, ganhará em realizar-se articulando os actores do estabelecimento com os investigadores considerados como *“actor social de parte inteira”*, incarnando, *“em princípio, uma perspectiva diferente, mais distante, pluralista, prudente”* (*idem*: 106), e cujo *“único verdadeiro interesse (...) é autorizar a ver e a dizer o que nenhum actor do terreno poderia aperceber ou exprimir”* (*idem*: 100), por si só. Este autor defende a presença e envolvimento dos investigadores nos processos de avaliação enquanto profissionais da educação e conhecedores dos sistemas escolares e do seu funcionamento e enquanto *“intelectuais críticos”* (*idem*: 107).

Considerando que a avaliação dificilmente escapa aos jogos de poder e às estratégias dos actores, PERRENOUD (*idem*) advoga que a avaliação dos estabelecimentos de ensino ou dos sistemas educativos seja realizada apelando aos contributos das ciências humanas e à investigação em educação, enquanto *“estratégia de descentração”*, como forma de *“ruptura com o senso comum (e de) uma distância ganha face*

ao real” (*idem*: 98), ainda que esta não seja uma fórmula mágica capaz de expurgar todos os riscos de cedência relativamente aos, atrás referidos. jogos estratégicos e de poder.

O **Quadro 3: “Avaliação Externa/Avaliação Interna e Avaliação Institucional”** (página 130) apresenta, de forma sintética, as principais características de cada um destes modos de avaliação. A sua elaboração não corresponde a uma qualquer intenção de assinalar exclusivamente os traços distintivos destes tipos de avaliação entre si, pois que, ao elaborá-lo não pretendi a criação de tipos-ideais. Pretendi, antes, realizar uma síntese, inspirando-me nas obras dos autores que refiro na página 116, e ainda de LOBROT, 1966; ARDOINO e BERGER, 1989; BERGER, 1992; BARBIER, 1997, mas também a partir das avaliações com que contactei, quer pelo meu envolvimento na avaliação de CFAE, quer pela análise do Relatório Nacional (IGE, 2001) que realizei, quer de 11 Relatórios de Escola (IGE; ME, 2001^a, *on-line*) relativos à avaliação integrada levada a cabo pela IGE, quer, ainda, pela análise que realizei a 23 relatórios de avaliação de CFAE da Zona Norte.

A diversidade de referências a partir das quais o quadro foi construído e a preocupação em dar conta de diferentes formulações para cada um dos tipos de avaliação, conduziu à identificação de características em cada uma das dimensões de análise que, não sendo cumulativas entre si, pretendem dar conta da existência de diferentes formas de avaliar interna, externa e institucionalmente.

Quadro 3 – Avaliação Externa/Avaliação Interna e Avaliação Institucional

	Tipo de encomenda	Entidade avaliadora	Racionalidade Dominante	Instrumentos/ /Dispositivos	Finalidades	Efeitos
Avaliação Externa	- Recomendada por entidade tutelar - Imposta hierarquicamente - Acordada num processo de contratualização	Especialista(s) externo(s) – legitimados do ponto de vista técnico e/ou científico e/ou jurídico	- Objectividade - Controlo - Racionalização dos custos - Prestação de contas	- Debates (estruturados) - Guiões de observação - Indicadores (pré-definidos) - Inquéritos por questionário - Entrevistas - Checklists	- Identificar pontos fortes e fracos - Sinalizar iniciativas inovadoras - Apreciar a eficácia da instituição - Detectar problemas - Explicar/compreender a acção e o seu funcionamento - Prestar contas à tutela, à comunidade - Formular recomendações e sugestões	- Adaptar a organização em relação às medidas políticas - Assumir decisões face à prestação de contas - Legitimar medidas de política educativa - Permitir o exercício do controlo social
Avaliação Interna	- Recomendada por entidade tutelar - Resposta à «interpelação» de uma avaliação externa - Decorrente de iniciativa própria (da própria instituição)	- Actor/equipa da instituição - Actor/equipa interna incorporando elementos externos	- Regulação - Optimização dos recursos - Estratégica e comunicacional - Implicacional	- Debates (podendo ser informais) - Guiões de observação - Indicadores (pré-definidos) - Inquéritos por questionário - Entrevistas - Checklists - Documentos existentes na instituição	- Apreender a realidade de modo global - Justificar opções - Apreciar o desenvolvimento da acção/instituição - Facilitar a coordenação horizontal e vertical - Permitir a monitorização/melhorar o funcionamento da instituição	- Promover a aquisição de uma cultura de avaliação - Pilotar a acção - Comunicar com parceiros - Responsabilizar a instituição pelo trabalho que desenvolve
Avaliação Institucional	- Construída na deliberação dos actores - Relevando mais de um pedido negociado do que de uma encomenda contratualizada	Equipa externa - legitimada do ponto de vista técnico e/ou científico - incorporando elementos internos	- Sentido (produção) - Instituinte - Implicacional - Comunicacional	- Dispositivos de tipo clínico - Entrevistas compreensivas e de explicitação - Painéis de debate, grupos de discussão... - Questionários permitindo, sobretudo, respostas abertas	- Permitir um melhor auto-conhecimento da instituição - Analisar os sistemas de relações - Recompor/reforçar a identidade da instituição - Propiciar aos actores e à instituição a (re)construção de sentido	- Partilhar: interiorizar a exterioridade instituída e exteriorizar a interioridade instituinte - Tornar visíveis os sistemas de relações - Proporcionar uma recomposição identitária

Avaliação externa no sistema educativo português – breve análise

Passando do plano mais abrangente assumido nas páginas anteriores, para o que, na legislação portuguesa, está consignado relativamente a aspectos respeitantes à avaliação, designadamente a avaliação do próprio sistema educativo, uma breve análise do articulado da Lei 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, evidencia, não tanto a existência de uma avaliação preocupada com a implementação de processos formativos que assegurem uma evolução qualitativa do sistema, mas antes mais interessada com a averiguação/verificação da aplicação conforme da Lei, parecendo assentar no pressuposto de que essa aplicação em conformidade funcionará como a garantia da melhoria da qualidade do sistema.

Deste modo, a avaliação do sistema, mais do que uma função reguladora - não estando aqui a ser designada aquela regulação que se exerce exclusivamente a partir do exterior e se impõe de modo burocrático e des-responsabilizante, mas uma regulação que envolva, também, os actores, permitindo-lhes articular as finalidades do sistema com as suas próprias perspectivas, isto é, permitindo problematizar criticamente e propiciar a melhoria dos processos educativos - parece

assumir uma função de controlo estatal no que respeita a vários aspectos do sistema educativo português.

A análise que faço do texto desta Lei, expressamente dos dois capítulos que abordam a questão da avaliação - o que é dedicado aos “Recursos Humanos” (Capítulo IV) e o que regulamenta o “Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo” (Capítulo VII), e de outros normativos que dela decorrem, vem corroborar a ideia que acima expresso.

Avaliação do Sistema de Ensino – avaliação aferida

Todo o Capítulo VII da Lei 46/86 é dedicado à Avaliação e ao Desenvolvimento do Sistema Educativo. Cinco dos seus sete artigos referem-se à questão da avaliação e em três deles surgem preocupações com as entidades a quem incumbe a avaliação do sistema: entidades a criar, que avaliem o sistema e as actividades educativas; entidades e organismos que, através do desenvolvimento da investigação em educação avaliem e interpretem *“cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo”* (art. 50º); por último, a Inspecção, a quem é concedida autonomia para que possa avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar em conformidade com a Lei de Bases e regulamentação subsequente. Nos dois artigos restantes, explicita-se o dever de o sistema ser avaliado de modo contínuo, segundo uma multiplicidade de aspectos, procurando dar conta da complexidade do próprio sistema, bem como se apresentam as virtualidades das estatísticas para a avaliação e para o planeamento do sistema.

Assim, na Lei de Bases, as questões relativas à avaliação centram-se na própria avaliação do sistema educativo realizada a partir, sobretudo, de entidades que lhe são exteriores, ou que funcionam como

tal, segundo dois registos fundamentais: o da investigação – através de estruturas a criar - e o da fiscalização – a protagonizar por entidade já existente, mas cujo papel esta Lei vem reforçar.

A avaliação continuada diz respeito à implementação e aplicação da lei⁴⁹; em si, e todas as restantes referências à avaliação perdem esta dimensão temporal de acompanhamento/desenvolvimento da lei, pressupondo-se, pela valorização do sector inspectivo e pela referência elogiosa ao uso das estatísticas, que estes serão vectores a contemplar na regulamentação da avaliação que esta Lei de Bases deixa antever. Noutro ponto deste trabalho retomarei estas duas questões.

Evidente é, sem dúvida, a função, já não somente de regulação, mas de controlo atribuída à avaliação do sistema educativo português. Ou seja, a avaliação não aparece enunciada como tendo uma função nem crítica nem problematizadora, mas circunscreve-se à verificação da conformidade entre o legislado e o realizado. Esta dimensão de avaliação do sistema com vista a conferir a sua conformidade com os objectivos curriculares pré-estabelecidos nacionalmente, está também presente, ainda que extemporaneamente, num outro conjunto de produções legais, relativas à organização curricular do sistema e à avaliação dos desempenhos dos alunos, indevidamente denominada como ‘avaliação dos alunos’ - expressão que parece, em si mesma, bastante imprópria, já

⁴⁹ Artigo 49º, nº 2 da LBSE: “*Esta avaliação (continuada do sistema educativo) incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei*”.

que não são as pessoas dos alunos que, na escola, são objecto de avaliação, mas sim a demonstração que os alunos fazem das aprendizagens realizadas...

Em 1989 o Decreto-Lei 286/89 prevê a organização do regime de avaliação dos alunos por “*forma a garantir o controlo da qualidade do ensino*” (nº 1 do art. 10º), e é na sequência da sua publicação, e para permitir a compatibilização entre a organização curricular por ele estabelecida e a avaliação ‘dos alunos’ que, em 1992, é publicado o Despacho Normativo nº 98-A/92, relativo à avaliação das aprendizagens dos alunos. Ainda anteriormente à publicação deste texto legal, e a partir da proposta que o antecedeu, houve lugar a um aceso debate que concitou as opiniões e mobilizou investigadores, professores, pais e alunos – se bem que usando argumentos distintos – em torno da pertinência da definição de modalidades de avaliação, bem como das características que lhes podem ser atribuíveis⁵⁰, e ainda das alterações relativas aos modos de progressão e de retenção dos alunos⁵¹. A

⁵⁰ Testemunho de aspectos desta controvérsia constitui a elaboração, em Dezembro de 1990, do documento “Comentários ao Documento «Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico»”, da autoria de uma equipa, de que participei, constituída por elementos da Secção de Teoria do Currículo, em resposta a uma solicitação da SPCE. Também em 1992, Luíza Cortesão apresenta ao *Forum Educação* realizado em Lisboa, um texto intitulado “Parecer sobre o projecto de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário”.

⁵¹ Dois anos mais tarde, o Despacho Normativo nº 644-A/94 veio estabelecer a realização de provas globais no final do 9º ano de escolaridade e a possibilidade de retenção do aluno em caso de falta de assiduidade, entre outras medidas de carácter sancionatório. A argumentação invocada no texto do Despacho refere: “*O investimento de confiança da comunidade e do Estado no regime da escolaridade obrigatória justifica o reforço de medidas que permitam induzir uma maior equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos*”.

publicação deste Despacho que ficou vulgarmente conhecido, no mundo escolar, como ‘Novo Modelo de Avaliação’, veio culminar esse processo de debate e controvérsia, sem o encerrar, antes o reacendendo.

Este conjunto de produções legais cuja preocupação, bem evidenciada, consiste na preparação da compatibilização entre a criação dos planos curriculares e a regulamentação e correspondente oficialização de modalidades de avaliação das aprendizagens dos alunos que eram já amplamente divulgadas, conhecidas e praticadas por muitos professores⁵², tem também como propósito a consignação da avaliação aferida como uma entre outras modalidades de avaliação, ainda que destinada a avaliar o sistema de ensino a nível nacional, regional e/ou local atribuindo-se-lhe as seguintes funções:

“... medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos, a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento, e ainda, a confiança social no sistema escolar. (...)” (Desp. Normativo 98-A/92, art. 41º).

“... no momento em que se pretende avaliar o sistema de ensino (...) visando, em especial, os respectivos

⁵² A adjectivação comumente usada de “novo” modelo de avaliação, parece inadequada quando muito do que no 98-A/92 se prescreve vinha sendo já desenvolvido por inúmeros professores, designadamente as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, a partir da divulgação que delas era feita, quer através das acções de formação continua de professores (nas ‘reciclagens’ e nas acções de ‘actualização’), quer, sobretudo, na Profissionalização em Exercício que, na altura, ainda abrangia um elevado número de professores recém-chegados às escolas, já que ainda não havia muitas instituições de ensino superior a promover formação inicial especificamente direccionada para o ensino.

resultados curriculares e procedimentos adoptados, segundo padrões comuns, no domínio dos saberes e aptidões.” (Desp. Normativo 98-A/92, art. 42º).

Esta ‘modalidade de avaliação aferida’ - que, neste documento, porque surge inserida numa regulamentação da “avaliação dos alunos”, devia harmonizar-se com as restantes modalidades nele previstas⁵³, no sentido de “*contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo*” (*idem*, art. 13º) - parece ter sido concebida segundo uma lógica de referência dupla:

- uma referência nacional e regional, em que ao Instituto de Inovação Educacional são cometidas importantes atribuições, nomeadamente o “*acompanhamento e avaliação da aplicação do novo sistema de avaliação dos alunos*” e a realização dos “*estudos necessários que conduzam à preparação dos instrumentos*”⁵⁴ da ‘avaliação aferida’, e a “*organismos competentes do Ministério da Educação, a elaboração das respectivas provas*”⁵⁵;
- uma referência local onde é imputada ao conselho pedagógico

⁵³ As restantes modalidades consideradas neste documento legal são a formativa, a sumativa e a especializada. Em 19 de Julho de 2001 o Despacho Normativo 98-A/92 foi substituído pelo 30/2001 onde, entre as diversas alterações, é de salientar a ausência de referências, quer à ‘modalidade de avaliação especializada’ quer à ‘aferida’, para além de uma evidente alteração de terminologia que é actualizada, em plena concordância com as mais recentes produções legislativas.

⁵⁴ Respectivamente, alíneas c) e d) do nº 3 do Texto do Despacho Normativo nº 98-A/92.

⁵⁵ Nº 43 do Anexo ao Despacho Normativo nº 98-A/92.

de cada escola a responsabilidade de medir “o grau de cumprimento dos *objectivos curriculares mínimos*” elaborados por este órgão.

Por outro lado, e segundo uma lógica de justificação também dupla, não só deve medir o grau de cumprimento dos *objectivos curriculares nacionalmente definidos* como avalia “os *resultados curriculares (...) no domínio dos saberes e aptidões*.” (Avaliação Aferida, art. 42º), afirmando-se, assim, definitivamente, como uma forma de avaliação externa, condição de credibilização do sistema e da sua afirmação para o seu exterior.

Uma análise aprofundada do conteúdo expresso neste Despacho Normativo revela a existência de uma certa imprecisão, quer porque se designam como modalidades de avaliação procedimentos que a tal não correspondem, quer porque se mistura a avaliação dos alunos com a avaliação do sistema e respectiva credibilização. Se a primeira imprecisão foi eliminada na publicação do Despacho Normativo 30/2001 que revoga o 98-A/92, eliminando pura e simplesmente a alusão à ‘avaliação especializada’, a confusão entre ‘avaliação dos alunos’ e ‘avaliação do sistema’, apesar de desaparecer na formulação do Despacho Normativo 30/2001, não fica resolvida.

A ‘avaliação aferida’, entendida como “*instrumento de trabalho e reflexão ao serviço do desenvolvimento do currículo e da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem*” (ME, 2000, *on-line*) teve, no

decurso de 2001 a sua segunda realização, usando os alunos como instrumentos da sua aplicação, com o objectivo de prestar informações à comunidade em geral, e à escola em especial, no sentido de, alegadamente, contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, de permitir a recolha e organização de dados sobre o “*desempenho dos alunos*” que contribuam para uma melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como contribuindo para analisar a sua evolução ao longo do tempo e “*facilitando a interpretação dos resultados obtidos em testes comparativos internacionais.*” (ME, 2000, *on-line*).

Actualmente, a regulamentação da ‘avaliação aferida’ é feita através do Decreto-Lei nº 6/2001, que aprova a reorganização curricular do ensino básico. A sua construção retórica substitui a formulação “*medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos*”, patente em 1992, para uma formulação, em 2001, mais asséptica, porque, aparentemente, mais descritiva e de matriz menos positivista e finalizada: “*As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa...*” (nº 1 do art. 17).

Esta ‘avaliação aferida’ que está a ser implementada desde o ano de 1999/2000, para lá dos aspectos citados no “Relatório das provas de aferição do ensino básico”, (*ibidem*, *on-line*), tem também servido para, por um lado, hierarquizar o trabalho dos professores, ao mesmo tempo

que polariza as preocupações educativas em torno da leccionação e verificação de conhecimentos relativos às disciplinas de Português e de Matemática, a partir das quais se vai construir todo o discurso valorativo do trabalho docente que, simultaneamente, desvaloriza qualquer investimento que não seja cognitivamente reconhecível nem passível de ser inscrito nos domínios das supra-citadas disciplinas.

Entre outros efeitos indesejáveis a produzir por este tipo de avaliação, creio que poderá estar o acentuar da bipolarização em torno de dois modelos de profissionalidade docente, o do professor como profissional solitário, acentuando a sua relação com o aluno, designado por CORREIA (1993) como *“quadro-médio especialista das didácticas”* e o do professor *“clínico da organização das situações de aprendizagem (...) profissional reflexivo, crítico e transformativo”*, modelo que, na actual conjuntura, tende a desvanecer-se perante a re-afirmação do primeiro, corroborado e fortalecido pela publicação dos resultados dos exames do ensino secundário, pela acentuação crescente das fronteiras entre as disciplinas, empurrando-as para redutos rigidamente demarcados, e consequente desvalorização das áreas transversais, apesar dos discursos entusiasmantes preconizando a educação para a cidadania, a saúde e outras áreas não disciplinares e que, assim, escapam quer a uma verificação dos produtos de aprendizagem, quer a uma responsabilização directa de um docente em concreto.

Este processo tem como resultado um acréscimo de importância conferida aos conteúdos disciplinares – elemento dos programas que é

inquirível através de um procedimento do tipo examinação - e correlativo desvalor atribuído às aprendizagens não sujeitas a, ou não passíveis de prestação de provas segundo o figurino da prova global final e do exame externo.

Nas últimas décadas, sobretudo no decurso dos anos 90, tem-se vindo a assistir a importantes transformações que têm contribuído para uma progressiva diminuição do poder simbólico dos professores: por exemplo, a regulação da relação pedagógica, nomeadamente a administração da disciplina e da justiça na sala de aula – que tem representado o emblema de um reduto de liberdade e de privacidade do professor – está actualmente fortemente regulada externamente, através de mecanismos jurídicos que têm, paradoxalmente, desempenhado um papel de despromoção do professor – ele já não é o profissional que aplica leis e regras que conhece e domina, ele cumpre as que constam de um código processual acessível a todos e, assim, por todos discutível e utilizável; ele já não administra a possibilidade de sancionar ou premiar o esforço/trabalho dos alunos. Há um conjunto de normativos que não só burocratizaram o seu trabalho, como inseriram nele um sem número de procedimentos formais, mais da ordem do foro burocrático-administrativo que do processo pedagógico-didáctico.

A avaliação dos alunos decorrente do despacho 98-A/92 também promoveu um sentimento de perda de domínio sobre os modos de

definição da profissão e de desqualificação dos seus saberes profissionais:

“as práticas de avaliação dos alunos (...) subjectivamente percebidas como uma armadilha de «um sistema que diz que o professor é autónomo e livre para gerir o programa e poder dar mais relevo a este ou aquele aspecto e que ao dizer isto, está a ser falso porque os alunos no fim do ano lectivo também são avaliados por um exame nacional, por um exame nacional que não sai das minhas mãos, mas das mãos das pessoas que dizem que eu posso gerir o programa como entender, que tenho liberdade de acção»” (CORREIA; MATOS, 2001: 119-120).

No presente momento, a mediatizadíssima e extremamente controversa lista classificada das escolas é construída (em trabalhos elaborados por profissionais vinculados ao sector jornalístico e não ao educativo, o que, só por si, não é um factor de análise despiciendo) em função das classificações obtidas pelos alunos, em provas externas realizadas em matemática e também em português, ainda que surjam outras disciplinas, sobretudo as que constam do plano de estudos do agrupamento mais ‘apetecido’ pelos adultos, encarregados de educação e também jovens alunos.

Este tipo de procedimento, não só parece realçar uma fragilização do poder central, cedendo face às pressões do quarto poder, permitindo que o papel normativo do centro seja exercido pela pressão de uma «opinião pública» construída pela comunicação social que, deste modo, e

num processo de instrumentalização dos resultados, passou a exercer um papel fulcral, ao visibilizar determinadas disciplinas desqualificando outras, ao mesmo tempo que relaciona a avaliação com uma *“interpretação autoritária das normas”* (WEILER, 1999:116), tornando-a, simultaneamente num *“instrumento de controlo dos objectivos e práticas educativas tão eficaz como qualquer outro (que eu tenha visto utilizar) pelo Ministério da Educação num país fortemente centralizado”* (ibidem).

Assim, a

“centralidade que tem adquirido a avaliação dos alunos tanto na definição do ‘sentido do trabalho escolar’ como na regulação do campo educativo que, como sugerimos, tem sido acompanhada por uma diversificação das funções atribuídas à avaliação (...)” (CORREIA; MATOS, 2001: 119),

vem agravar todo um conjunto de fenómenos que tendem a encerrar os professores em mecanismos de defesa contra esta exposição da profissão ao julgamento público do seu trabalho que ao longo dos tempos foi sendo conservado num reduto privado e isolado.

Este conjunto de fenómenos - que tem contribuído para a diminuição da credibilidade quer simbólica quer real da figura docente e para a exposição pública da profissão - protagonizado, sobretudo pela avaliação que é, como referem os autores acima citados, *“percepcionada como uma invasão de ‘um espaço privado’ que importa preservar”* (idem: 122) coloca, simultânea e paradoxalmente a avaliação no centro da

capacidade de comunicação (ou simples troca de informações?) da escola e dos seus intervenientes com o mundo e os actores que a rodeiam ou co-habitam o mesmo espaço.

Deste modo, a avaliação é, ao mesmo tempo, modo de regulação, de vigilância da profissão docente, espelho (côncavo ou convexo) do que se passa na escola, mas é, do mesmo passo, um meio através do qual a escola faz a apresentação de si e, cada vez mais, o modo como a escola e os professores se afirmam perante o mundo exterior: assim, a avaliação surge como espaço contraditório, espaço de tensões, espaço de escuta e de denúncia, espaço de afirmação e de dúvida, espaço de colaboração e espaço de competição.

Avaliação da actividade desenvolvida pelos professores enquanto docentes e enquanto formandos

No artigo 36º do Capítulo IV “Recursos Humanos”, há uma referência à progressão dos docentes na carreira que a faz depender da avaliação da actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo. Em regulamentação posterior, a progressão na carreira vai estar, não só relacionada com uma avaliação do desempenho individual do docente, mas também com a frequência de acções de formação contínua⁵⁶, das quais aparece indissociável.

Parece evidente, neste modo de conceber a carreira docente e a sua avaliação, que esta última assume uma função sancionatória que surge de modo muito mais relevante do que uma função de atribuição (reconstrução) de sentido ao percurso profissional que uma avaliação

⁵⁶ Esta questão da ligação entre a formação e a carreira, em que aquela possa surgir como uma recompensa, tinha sido muito debatida anteriormente. Realço um Fórum, realizado pela FENPROF, em Março de 1989, no Porto, onde João FORMOSINHO (1990: 62) equacionava estas questões, defendendo um “modelo profissional de gestão (onde) já faz sentido articular a formação contínua com a carreira docente.” Anteriormente, em 1979, A Separata da Revista *Escola*, editada pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, publicava os textos apresentados por diversos professores e sindicalistas num Seminário intitulado “Formação de Professores”. Em alguns desses textos se advoga em favor da existência de uma relação entre a formação contínua e a carreira profissional, defendendo a valorização pessoal e a profissional como algo de indissociável, bem como o direito dos professores à formação e o dever do Estado de a proporcionar.

formativa, ou melhor, formadora, poderia construir.

Convém esclarecer, num breve parêntese, que o entendimento de avaliação formadora aqui invocado, de acordo com o conceito relativamente recente (1985) de “*évaluation formatrice*” devido a R. AMIGUES, J.J. BONNIOL e G. NUNZIATI, investigadores da Universidade da Provença, é o de uma avaliação que consagra o direito do aprendente a ser autónomo no processo de auto-formação e de auto-avaliação; neste sentido, esta avaliação encara a formação, primordialmente, segundo o ponto de vista daquele que aprende, no pressuposto de que é ele quem possui uma representação operacional da aprendizagem que pretende realizar. Contudo, a avaliação formadora não se dispensa de considerar uma lógica de orientação pedagógica desenvolvida por um especialista seguindo a definição prévia de objectivos orientadores de uma estratégia de aprendizagem e de ensino. No entanto, sendo esta preocupação com as tarefas procedimentais e, de certo modo, normalizadas, é o aspecto menos interessante deste tipo de avaliação, correndo-se mesmo o risco de a preocupação com os procedimentos obscurecer a dimensão de construção de um processo, e desaguar num procedimento mais heterogerido do que desenvolvido através da reflexão do sujeito em torno dos seus próprios modos de realizar aprendizagens duradouras.

Esta compulsão para a formação, que penaliza os professores que não se conformam e não encetam procedimentos de inscrição em acções de formação vem, de certo modo, entrar em conflito com o registo

individual e privado em que se tem desenvolvido o trabalho dos professores, já que as suas práticas se organizam e se desencadeiam dentro de espaços físicos e conviviais relativamente restritos, cujo domínio e regras do jogo têm sido da sua co-responsabilidade. Com a publicação do Regime Jurídico da Formação de Professores e Educadores, a formação já não é um desígnio decorrente da simples decisão e livre arbítrio de cada professor; ele terá de se sujeitar a processos de formação não inteiramente controlados por si, ainda que, frequentemente, divulgados segundo uma retórica de empolamento e valorização da auto-formação.

Retomando as questões colocadas pela consagração, na Lei de Bases, da avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor - enquanto docente e enquanto formando - como condição necessária e indispensável para a ascensão na carreira, cabe então analisar a legislação produzida acerca do Estatuto da Carreira Docente e da avaliação do respectivo desempenho.

Quatro anos após a publicação da Lei de Bases é publicado o Decreto-Lei nº 139-A/90 que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, documento alterado em 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 1/98, ano em que é também publicado o Decreto Regulamentar 11/98 onde se estatui a avaliação do desempenho do pessoal docente. Esta regulamentação retoma alguns dos princípios já constantes do

Decreto Regulamentar nº 14/92 relativo a esta mesma questão da avaliação do desempenho dos docentes do ensino não superior.

Os textos destes Decretos Regulamentares - o de 1992 e o de 1998 - não são substancialmente diferentes, antes reflectindo, na sua redacção, o contexto legal mais alargado em que se inserem: o mais antigo (Julho de 92) é anterior à publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua (Novembro de 92). Os aspectos essenciais mantêm-se com grandes coincidências e/ou semelhanças: os pontos 1 e 2 relativos ao *“processo de avaliação”*, a enumeração dos *“indicadores e elementos de avaliação”*. As características do *“documento de reflexão crítica”* - designado *“relatório”* no texto de 92 - também se aproximam: deve ser sintético e a sua estrutura decidida pelo docente; contudo, a legislação mais recente acrescenta que *“os docentes poderão utilizar, total ou parcialmente, os parâmetros previstos no quadro de referência”* anexo ao diploma e dele fazendo parte integrante (art. 6º nº 3). Este Anexo, que é constituído por 16 pontos subdivididos atingindo um total de 60 itens, dificilmente pode deixar de ser lido como um guião mais condicionador do que orientador, até pela sua minúcia e exaustividade.

A análise deste conjunto de textos legais permite constatar que no estatuto publicado em 1990, se concebia que a melhoria da qualidade do exercício da profissão decorria da *“valorização social e profissional dos educadores”*, e era um garante da *“modernização da educação portuguesa”*, afirmando-se este Decreto-Lei como um texto

que toma como base “*quer a profissionalização do pessoal docente*” através da sua formação inicial, “*quer a exigência de profissionalismo no exercício da função*”⁵⁷.

As alterações que foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 1/98 acentuam a vertente individual e individualmente responsabilizante do trabalho docente. Neste Decreto-Lei, em nome de “*uma nova valorização da profissão docente*” que se associa a uma “*acrescida responsabilização dos educadores e professores*”⁵⁸, promove-se a garantia, transformada em obrigatoriedade, de acesso à formação contínua, o que numa outra leitura pode ser entendido como a declaração de desvalorização dos saberes profissionais docentes que não valem por si mesmos mas, para serem reconhecidos e valorizados, têm de se sujeitar a um processo de formação contínua. Por outro lado, parece procurar-se acentuar a não cooperação e a individualização da docência – com as inevitáveis consequências ao nível do reforço da naturalização de uma imagem da profissão enquanto exercício de um profissional isolado -, ao serem instituídos “*mecanismos de diferenciação interna, tomando como referência a qualidade do respectivo desempenho profissional*”⁵⁹.

Contudo, GOFFMAN (1993) adverte-nos para o facto de ser o

⁵⁷ Os excertos constantes neste parágrafo foram transcritos do texto do Decreto-Lei nº 139-A/90.

⁵⁸ Texto do Decreto-Lei nº 1/98.

⁵⁹ *Idem*.

actor aquele que melhor posicionado está para apresentar o papel que desempenha, podendo mesmo influenciar a “sua audiência” no modo como vai entender o desempenho desse papel:

“É pedido aos outros que acreditem que a personagem que estão a ver realmente possui os atributos que parece possuir, que a acção que desempenha tem as consequências que implicitamente afirma, e que, de um modo geral, as coisas são o que mostram ser. Nesta ordem de ideias, encontramos a concepção muito difundida segundo a qual o indivíduo organiza o seu desempenho e exibição ‘em intenção das outras pessoas’. Será conveniente começarmos o estudo dos desempenhos dando a volta ao problema e examinando a crença do próprio indivíduo na impressão de realidade que tenta engendrar naqueles entre os quais se encontra”. (GOFFMAN, 1993: 29).

Em nome da valorização da profissão, o documento em análise propõe que o professor, mais uma vez isolado, se apresente nos modos como desempenha o seu papel, promovendo-se, mais uma vez, e simultaneamente, uma estratificação da profissão, hierarquizando os papéis desempenhados pelos profissionais, onde as especializações são valorizadas e, por contraste e omissão, a docência, por si só, e enquanto tal, é desvalorizada.

Martin LAWN (2000), partindo da análise do caso inglês, questiona

as alterações na identidade⁶⁰ nacional dos professores, defendendo que essas alterações “*são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança*” (idem: 69). Considera que os professores são descritos, numa linguagem de senso-comum como neutros ou invisíveis, como “*uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço*” (idem: 69-70) que apenas se destaca em momentos problemáticos, sendo então a sua identidade considerada e portanto sujeita a alteração no sentido de uma modernização.

O autor defende a tese segundo a qual há uma forte semelhança entre o sistema e a nação e a produção de uma identidade para os professores, reflectindo a “*comunidade imaginada*” da nação. Neste sentido, surge a necessidade de gerir a identidade dos professores, o que resulta num exercício dificilmente justificável, porque contraditório, em regimes democráticos. Essa gestão faz-se, então, através de procedimentos mais subtis e menos visíveis, eventualmente, mais eficazes. No caso inglês apresentado pelo autor a que tenho vindo a referir-me, a necessidade de gerir a identidade impõe-se, precisamente porque ela se deve ajustar à “*imagem do próprio projecto educativo da nação*”, porque a identidade não só se ajusta a essa imagem como é

⁶⁰ Entendido o termo num sentido “*parcial enquanto uma forma de moldar e gerir professores*” (LAWN, 2000: 71).

manipulável de modo a “*melhor architectar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação*” (*idem*: 71).

Defende que, mais do que aquilo que designa como “*novas tecnologias materiais, como o currículo nacional, design da escola ou organização das turmas*” (*ibidem*), o que tem maior influência no trabalho dos professores é precisamente a identidade. Concordando com esta aceção, posso então dizer que, no caso português, haverá uma dupla entrada para esse controlo do trabalho dos professores: por meio da gestão da sua identidade – que pode ser realizada através da forte investida avaliativa a que os professores e as escolas estão, hoje em dia, sujeitos - e através da produção de documentação e regulamentação oficial que enquadra e pré-define todas essas “*novas tecnologias materiais*” (*ibidem*).

Fixar a identidade colectiva, de serviço público, determina o trabalho que pode ser realizado através do discurso oficial “*que acentua a ideia de desempenho, individualização e lideranças*” (*idem*: 82) e da regulamentação, ‘empurrando’ os professores para um papel onde eles se conformizam com as diversas imposições que controlam *a priori* a sua profissão, tais como as precisões em termos do tipo de avaliação de desempenho a que têm de se sujeitar, e do tipo de formação que devem cumprir, e *a posteriori*, através do controlo do seu trabalho por via dos resultados obtidos pelos seus alunos em exames externos nacionais,

através da avaliação aferida e através da avaliação integrada das escolas, levada a efeito pela Inspeção Geral da Educação (cf. página 156 a 164 e 297 a 403).

Isolados e pressionados pela crescente regulamentação em torno do seu ofício, que o torna cada vez mais burocratizado e mais conformizado, os professores vão ficando mais vulneráveis e permeáveis à regulação, entendida enquanto controlo da sua profissão. Todas estas questões têm como fundamento a existência de regulamentação, quer relativa à formação contínua de professores e educadores, quer à formação especializada e consequente criação dos respectivos perfis profissionais.

É com base nesta definição estatutária da carreira docente que se pode compreender a publicação, também em 1998, do diploma que actualiza o anteriormente publicado, relativo à avaliação do desempenho dos docentes, que concilia a obrigatoriedade de frequência de formação contínua com a exposição do tipo de desempenho individual da profissão, manifestado sob a forma de um relatório crítico, em que o docente se apresenta destacando a sua actividade e destacando-se dos seus pares, em resposta à alteração do estatuto da carreira que veio consagrar *“mecanismos de incentivo ao mérito e ao reforço da profissionalidade docente”*⁶¹, bem como estabelecer um elo directo e

⁶¹ Texto do Decreto Regulamentar n.º 11/98.

evidente entre a obtenção de créditos pela frequência de acções de formação contínua e a ascensão na carreira.

Nestas acções de formação a avaliação dos professores-formandos é realizada, sobretudo, num registo de controlo do desempenho individual do professor enquanto formando: já desde a publicação, em 1992, do RJFC que está prevista a avaliação dos formandos no final da formação, realizada individualmente e sob a forma escrita. Quer o Decreto-Lei 249-92, quer aquele que em 1996 o veio actualizar, contemplam a obrigatoriedade da “*avaliação individual do aproveitamento do formando*” (alínea 1, artigo 11º), bem como a avaliação das acções, de que deve ser feita divulgação pública, permitindo apreciar a sua utilidade para a formação contínua do professor, e a sua adequação aos objectivos previamente traçados.

A divulgação da avaliação das acções é transformada, em diversos CFAE (sobretudo nos primeiros tempos da sua existência), na divulgação do aproveitamento individual de cada formando, através da publicação de pautas com essa informação, produzindo, assim, formas de avaliação dos professores-formandos que passam (em alguns casos, dependendo do CFAE e do formador, ainda passam) pela verificação dos conhecimentos retidos e das aprendizagens realizadas pelos professores-formandos, sob a forma de testagem individual e escrita, à imagem e semelhança das provas globais e exames finais a que são submetidos os alunos, isto é, em profundo mimetismo das características da forma

escolar. De igual modo, a forma como estes decretos-lei concebem a organização da avaliação traduz uma visão simplista e linear que considera conseguida qualquer acção desde que os seus resultados finais se adequem aos objectivos de partida.

Se, por um lado, pode haver aqui lugar a um entendimento destes objectivos enquanto comportamentais finais em que claramente os professores-formandos são dissociados da organização e orientação da acção, considerados, pois, como sujeitos passivos de uma acção cujos objectivos são ponto de partida inquestionável, e de uma pertinência indiscutível, por outro lado, a concepção de formação que ressalta deste tipo de formulação da avaliação é a de um processo pré-determinado, imutável quaisquer que sejam as condições e as pessoas que interagem na sua implementação, processo que se mantém de acordo com a sua planificação prévia, independentemente do percurso, ou seja, negando a imprevisibilidade que inelutavelmente caracteriza qualquer relação de aprendizagem, pelo facto de ser uma relação eminentemente social.

Avaliação do sistema de ensino – papel da inspecção (IGE)

Como anteriormente referi, no Capítulo da Lei de Bases dedicado à Avaliação e ao Desenvolvimento do Sistema Educativo, há um artigo que directamente se refere à autonomia de que goza a Inspecção para realizar a função que este texto legal lhe atribui: avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar. Quando, em 1979, se procedeu a uma reorganização das estruturas centrais do Ministério da Educação, distinguiram-se três funções - a de concepção, a de controlo e a de execução - sendo a segunda função atribuída à Inspecção-Geral de Ensino⁶², competindo-lhe, então, de acordo com o Decreto-Lei n.º 540/79, a realização do controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar respeitantes ao ensino não superior.

Bastante mais tarde, o Decreto-Lei n.º 271/95 vem acrescentar a função de auditoria à de controlo e estabelecer, de forma bem mais

⁶² Num artigo intitulado “Gestão do Sistema Educativo”, PROTES da FONSECA (1981, 117-139) assinala a (então) recente criação da IGE. Considerando o sistema de ensino como um complexo ‘produtivo’, defende a existência de um sistema de controlo e avaliação compatível com as exigências de um “*sistema completo de gestão*” (*idem*: 135). Ainda assim, rejeita que tal controlo e avaliação se realizem a partir de actuações de “*índole burocrático-administrativo, mas antes assentar num amplo processo participativo de todos os sectores interessados, os quais integrarão uma autêntica massa crítica envolvente.*” (*idem*: 136).

explícita e clara, os mecanismos através dos quais a Inspeção constrói a sua autonomia, integrando, no seu modelo organizativo “*estruturas de concepção, planeamento, coordenação e avaliação das acções inspectivas, bem como de apoio técnico e de coordenação dos inspectores que as integram*” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 271/95).

Quadro 4: Evolução das funções da IGE

Data	Acção	Objecto e/ou tipo de acção
1979 (Dec-Lei nº 540/79)	Controlar	Controlo pedagógico do ensino não superior Controlo administrativo-financeiro ... do ensino não superior Controlo disciplinar do ensino não superior
	Verificar Assegurar	Cumprimento das disposições legais e superiores Fornecer informações actualizadas aos serviços do ME com responsabilidades de concepção, execução. Sugerir medidas adequadas aos mesmos serviços.
1986 (LBSE)	Avaliar Fiscalizar	Realização da educação escolar
1995 (Dec-Lei nº 271/95)	Conceber, planear, coordenar, avaliar	Execução de inspecções e de auditorias à realização escolar
	Conceber, planear, coordenar, avaliar	Execução de auditorias à organização e ao funcionamento técnico-pedagógico
	Conceber, planear, coordenar, avaliar	Execução de vistorias às instalações
1998 (Plano de actividades)	Avaliar	Qualidade do serviço educativo Desempenho das organizações educativas
2000 (Relatório Nacional)	Realizar intervenção inspectiva Intervir Realizar avaliação integrada	Organização e gestão Clima e ambiente educativos Educação, ensino e aprendizagem

A definição das competências da IGE enuncia actividades de avaliação e de fiscalização, no âmbito da auditoria e do controlo do

sistema educativo. Quanto à definição das suas “áreas de actuação”, para além de uma demarcação geográfica, o nº 2 do Artigo 3º deste Decreto-Lei retoma a formulação que já aparecera no texto preambular, distinguindo entre, por um lado, conceber, planear, coordenar e avaliar e, por outro lado, executar inspecções, auditorias e vistorias (cf. **Quadro 4: *Evolução das funções da IGE***, pág. 157).

Deste modo, a enunciação repetida das acções a desenrolar, bem como a sua ordenação e forma como estão designadas, não parecem ser aspectos isentos de significado: pelo texto transcrito, evidencia-se como trabalho da inspecção, não propriamente o que corresponde à realização das auditorias, do controlo e da verificação, mas o de conceber, planear, coordenar e avaliar, ficando relegadas para um lugar de menor relevo, a execução de inspecções e de auditorias e a realização de vistorias, parecendo até serem enunciadas como acções secundárias de entre as atribuições que incumbem à Inspecção.

Em síntese, o que parece estar a ser realçado pelo texto desta norma jurídica é o papel de concepção, de planeamento, de coordenação e de avaliação de um conjunto de actividades, aparentemente relegadas para uma posição secundária relativamente aquelas: a inspecção, a auditoria e a vistoria.

O sentido que leio nas linhas deste texto normativo ganha ainda maior amplitude se o localizar num contexto de afirmação da IGE enquanto serviço autónomo, desenvolvendo um trabalho distinto do que

até então lhe estava determinado, ou seja, o exercício do “*contrôle pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar*” tal como definia o Decreto-Lei nº 540/79, cuja atribuição de competências transformava a IGE num serviço subsidiário de outros serviços do Ministério da Educação: verificar e assegurar o cumprimento do disposto legal e, superiormente, fornecer a serviços do ME com responsabilidade de concepção e execução, informações actualizadas, fornecer aos órgãos competentes informações sobre anomalias e disfuncionamentos, bem como sugerir medidas adequadas.

Assim, com a lei orgânica publicada em 1995, parece haver uma evidente preocupação em garantir à Inspeção-Geral da Educação, enquanto serviço central do Ministério da Educação, um estatuto de autonomia técnica suficientemente credibilizada para lhe permitir cumprir a “*missão de fiscalização e avaliação ‘externa’ do desempenho do Sistema Educativo*” (IGE; ME, 2000 *on-line*) e

“a missão fundamental [de] fiscalizar e avaliar a qualidade da educação proporcionada pelos serviços de educação e pelas escolas, a todos os níveis do sistema educativo, desde os centros de educação pré-escolar até às instituições do ensino superior, passando pelos diversos serviços do Ministério da Educação e quaisquer outras estruturas com intervenção na área da educação dependentes da tutela deste Ministério” (ibidem).

Esta autonomia técnica é considerada necessária, não apenas para a fiscalização e avaliação da qualidade da educação, mas enquanto

factor considerado pela própria IGE como indispensável para que o trabalho por si produzido e os juízos que emite, sejam credíveis. Aliás, as preocupações com a fiabilidade dos juízos produzidos está presente no relatório nacional editado pela IGE e que apresenta os dados da ‘Avaliação integrada’ das escolas levada a cabo pela IGE no ano lectivo de 1999-2000. Nesse relatório (IGE, 2001) se diz que, na actividade de avaliação, as questões centrais que se colocam aos avaliadores e aos avaliados, são as que têm a ver com a *“validade e fiabilidade das descrições e dos juízos de valor. Nesta matéria nada é inquestionável.”* (*idem*: 6), revelando, também, uma preocupação com a credibilidade que a IGE possa ter junto dos *“utentes do sistema educativo”*⁶³, nomeadamente, junto dos ‘avaliados’.

Aquando da publicação dos Relatórios de Escola, resultantes do trabalho da inspecção no âmbito da avaliação integrada de escolas (IGE; ME, 2000 *on-line*), é afirmado por Maria do Carmo Clímaco, a inspectora-geral responsável máxima pela publicação destes Relatórios de Escola e do Relatório Nacional, que o conhecimento do desempenho das escolas apresentado nesses documentos constitui um contributo para a melhoria da educação, corroborando, deste modo a ideia de que este trabalho desenvolvido pela IGE resulta de uma alteração e de uma reorientação das actividades que incumbem à Inspeção e que actualmente são

⁶³ Designação usada em alguns documentos produzidos pela IGE: Relatório das actividades desenvolvidas pela IGE em 1997; “Plano de actividades para 1998”.

desenvolvidas no sentido de:

- *“valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;*
- *identificar os pontos fortes e fracos do desempenho das escolas;*
- *induzir processos de auto-avaliação nas escolas;*
- *recolher informação e caracterizar o desempenho do sistema educativo;*
- *regular o funcionamento do sistema educativo.” (idem: 1)*

Esta profunda reorientação verificada na intervenção e na orientação da IGE que foi proporcionada pela sua actual lei orgânica, de acordo com as razões invocadas no “Plano de actividades para 1998” decorreu, de modo inevitável, das profundas alterações verificadas ao nível do novo contexto político, do programa do governo, assim como do sistema educativo, de que é realçado o Pacto Educativo para o Futuro, e do crescimento do sistema educativo e alargamento da escola de massas no ensino secundário, tal como é realçado no **Quadro 5: “IGE antes e depois da Lei Orgânica”** (páginas 163 e 164).

Segundo Natércio Afonso, o inspector-geral que assina o documento “Plano de actividades para 1998”, existem notórias diferenças entre os modos de existência da IGE antes e depois da sua reestruturação espelhadas através das actividades desenvolvidas, diferenças essas que a própria organização do texto destaca, contendo entre as suas diversas subdivisões, os seguintes títulos: “A

representação tradicional do papel da IGE” e “O papel da IGE neste novo contexto de política educativa” (IGE; ME, 2000 *on-line*: 2-3).

É no quadro de existência desta maior autonomia técnica e de uma maior relevância adquirida pela IGE no novo contexto político, bem como pela crescente alteração dos modos como se regula o sistema educativo e pelos modos diversos como este se relaciona com a sociedade de que deve ser um elemento constitutivo, que a avaliação integrada de escolas se realiza, num trabalho que acentuadamente evolui no sentido de um trabalho de inspeção apresentado numa construção retórica caracterizadora de um trabalho de avaliação.

No capítulo AVALIAÇÃO INTEGRADA DE ESCOLAS, analiso este trabalho realizado pela IGE e apresentado publicamente, quer através da publicação, na Internet, dos respectivos Relatórios de Escola, quer através do Relatório *Avaliação Integrada de Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 1999-2000*, quer ainda de brochuras de divulgação contendo a informação sintetizada, e concentrada, com destaque para a apresentação de gráficos representando os desempenhos globais das escolas singulares e dos agrupamentos, e os respectivos pontos fortes na gestão.

Quadro 5 – IGE antes e depois da publicação da Lei Orgânica

Anteriormente	Actualmente	Razões da mudança
“concepção tecnocrática e iluminista da educação, na qual se pressupunha, mais ou menos implicitamente, o conhecimento da ‘maneira correcta’ de ensinar, educar, organizar e dirigir as escolas, a qual deveria ser veiculada verticalmente através de uma estrutura de ‘apoio técnico’.” “assegurar apoio técnico de carácter orientador, garantindo a conformidade técnica e legal dos procedimentos pedagógicos e administrativos” “exercício efectivo de um papel punitivo através do desempenho da acção disciplinar sobre os docentes e outros funcionários” “sistema educativo [já não é] visto como um ‘puzzle’ inerte à mercê das sucessivas iniciativas de reforma global desencadeadas pelos decisores políticos a nível central” “modo de gerir baseado na mera	“reorientação relativamente à representação tradicional do seu papel institucional” “perspectiva-se uma política de desregulamentação, com a definição de quadros normativos mais amplos, genéricos e flexíveis, por forma a adequarem-se à diversidade e à evolução das organizações escolares” “patente uma nova abordagem ao planeamento e à avaliação prospectiva” “sistema educativo é concebido como ‘um sistema da acção concreta’ onde o jogo estratégico é desenvolvido pelos diversos actores de acordo com os respectivos interesses, onde as novas políticas são baseadas na negociação e na descentralização” “pressuposto de que a diversificação e a flexibilidade das estruturas e das políticas são um objectivo fundamental (...) cada escola deve saber encontrar a melhor maneira para prestar o serviço de educação que lhe compete” “promoção da diferença numa estratégia de ‘benchmarking’, com o objectivo de melhorar a qualidade global do serviço de educação” “conceptualização diferente das relações entre o Estado e a sociedade civil, com a nova noção de ‘território educativo’ (...) maior envolvimento das comunidades e autoridades locais” “a administração tem permanecido fortemente centralizada e hiper-regulamentada, apesar da criação de novos serviços centrais com áreas de intervenção regional” “IGE (...) serviço de avaliação organizacional competindo-lhe avaliar a qualidade do serviço educativo”	“profundas alterações [do] sistema educativo” “novo contexto político decorrente de diversos documentos orientadores de política educativa (...) Pacto Educativo para o Futuro” “programa do Governo e (...) Pacto Educativo para o Futuro aponta, de uma forma prospectiva, para alterações significativas na administração do sistema educativo” “crescimento explosivo do sistema educativo com o alargamento da ‘escola de massas’ no ensino secundário” “(inexistência do) desenvolvimento de medidas congruentes com tal expansão no plano da estrutura administrativa do referido sistema”

Anteriormente	Actualmente	Razões da mudança
<i>produção de normas e regulamentos, cuja implementação rigorosa era objecto de controlo por parte da IGE, constituindo sua missão fundamental</i>	<i>“avaliação do desempenho das organizações educativas: escolas, estruturas e serviços. Trata-se assim de avaliar a qualidade das políticas educativas territorializadas, nomeadamente os seus resultados concretos”</i> <i>“um conceito diferente de “qualidade técnico-pedagógica e administrativa”, na medida em que pressupõe a contextualização daquilo que é objecto de avaliação”</i> <i>“nova abordagem à questão da legalidade dos procedimentos, na medida em que o cumprimento das normas e dos regulamentos, embora permanecendo uma questão importante em termos de avaliação do desempenho, tende a deixar de ser a preocupação central do trabalho inspectivo no terreno”</i> <i>“na actividade inspectiva deve evitar-se a ‘reificação’ do normativo, o qual deve ser abordado como fazendo parte do material do processo de avaliação (...) as normas e regulamentos, produzidos a nível central ou ao nível local, devem ser submetidas à análise inspectiva integrada no processo de avaliação de cada organização educativa concreta, tal como os recursos disponíveis, os procedimentos adoptados e os resultados conseguidos”</i> <i>“opções estratégicas adoptadas tiveram em consideração a necessidade de assegurar uma evolução sustentada do perfil de intervenção da IGE, com o objectivo de evitar roturas perturbadoras do funcionamento do sistema educativo”</i> <i>“o presente plano contempla ainda um conjunto de actividades que escapam à lógica de intervenção acima enunciada mas que permanecem na responsabilidade da IGE por força de legislação específica em vigor ou em resultado de práticas organizacionais tradicionalmente consolidadas no seio do Ministério da Educação”</i>	

Avaliação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)

No RJFC, em 1992, a avaliação aparece circunscrita à avaliação das acções de formação e dos formandos, numa lógica fundamentalmente administrativa, tendente a permitir a atribuição de créditos aos professores-formandos e de controlo, constatando a presença dos formandos na acção, o seu envolvimento individual na elaboração de um produto, e a realização da acção de acordo com a sua forma prevista. Assim, a avaliação das acções permite a verificação da adequação da acção aos objectivos previamente definidos - e quase exclusivamente administrativa - no sentido de permitir a atribuição de créditos: *“Contribuindo a formação contínua para a progressão na carreira do pessoal docente, prevê-se a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos.”*⁶⁴.

É sob influência das Coordenações Regionais do Programa FOCO, nomeadamente das do Norte e do Centro que vai sendo incentivada e promovida a realização de avaliações, pelos CFAE, das actividades que desenvolvem. Inicialmente, essas avaliações resultavam de uma iniciativa

⁶⁴ Texto do Decreto-Lei n° 249/92.

interna e posteriormente, realizadas por entidades externas aos Centros, conforme se pode comprovar pela informação produzida e divulgada entre os Directores dos Centros de Formação destas duas zonas, em reuniões onde estas questões eram debatidas⁶⁵.

É nesta ocasião que na ADEF⁶⁶, uma associação que realiza investigação e formação, sobretudo formação de professores e educadores, e em resposta a uma solicitação de um CFAE da Zona Norte, se constituíram equipas para a realização da

“avaliação externa de centros de formação de associações de escolas e de associações de professores (...) de dimensão nacional. O ponto de partida comum aos investigadores que a integram é a postura perante as questões da formação e da avaliação, encarando-as como factores intimamente relacionados com o desenvolvimento da profissão. Nesse sentido, procuramos entender a avaliação dos centros de formação não numa perspectiva parcelar, mas antes debruçando-nos sobre as características da sua intervenção formativa de docentes: saber como se posicionam perante a profissão, perante os seus pares, como encaram as escolas e como se relacionam com elas, com a administração... Enfim, tentar proporcionar uma visão mais global do(s) sentido(s) da formação.”
(TERRASÊCA, 2001).

⁶⁵ Cf. Doc. COORDENAÇÕES REGIONAIS NORTE E CENTRO (1999) “Avaliação. Reflexões a partir da prática”. Relatório da Reunião entre as Coordenações Regionais Norte e Centro e Circular 032/FOCONOR/97.

⁶⁶ ADEF - Associação de Desenvolvimento e Formação.

Em relação aos CFAE, considerando os primeiros projectos de avaliação em que participei e que coordenei, o que surgiu como mais importante, foi, através de um olhar multi-referencial e de uma problematização – que, mais do que uma análise funcional, pretende habilitar as diferentes figuras do campo da formação a interrogarem-se sobre o seu contributo para a estruturação desse campo - dar conta da riqueza e da diversidade dos processos desencadeados em cada entidade de formação considerada, já que elas não constituem realidades estáticas e ‘clonáveis’ (TERRASÊCA, 1997^a).

Apesar do seu surgimento no mundo da educação e da formação ter ocorrido através de uma produção jurídica normativa, válida para todo o território nacional e, deste modo, tendencialmente igualizadora, os Centros de Formação têm de ser entendidos enquanto instituições únicas e distintas entre si, distinção essa que lhes advém mais do tipo de relações entretecidas com os respectivos contextos e dos modos como gerem e organizam as respostas às condicionantes que a construção legal lhes impõe, do que pelo(s) atributo(s) que essa construção jurídica lhes confere: tornarem-se, enquanto instâncias de produção e gestão da formação, em “*condição da estabilidade do sistema educativo, de dignificação da carreira docente e de melhoria da qualidade da educação e do ensino (...)*”⁶⁷.

⁶⁷ Texto do Dec-Lei n° 249/92.

Tendo em consideração estes aspectos, a avaliação de CFAE desenvolvida pelas equipas da ADEF, sobretudo nos primeiros tempos⁶⁸, caracterizou-se por procurar apreender uma perspectiva global da actividade do Centro, enquadrando-a no contexto da sua emergência normativa, mais do que propriamente analisar aspectos mais determinados e específicos, o que veio a acontecer em trabalhos realizados posteriormente, mercê do desenvolvimento de processos de debate e de negociação em que, quer as direcções dos Centros, quer as equipas de avaliação, se foram tornando mais determinadas e mais capazes de irem delimitando, isto é, desenhando, se bem que de forma necessariamente incipiente e imprecisa e inacabada, o objecto de avaliação.

Tal como BARBIER já dissera em 1985⁶⁹, a questão da avaliação tem sido alvo de diversas confusões, nomeadamente ao nível do delinear do seu objecto, o que faz com que o debate em torno desse objecto, nomeadamente quando se trata da avaliação das actividades de formação, resvale, frequentemente, para o “*aspecto mais palpável [que] parece ser o dos instrumentos que escolhe.*” (*idem*: 7-8). Neste sentido, o processo de negociação entre as equipas das instituições a avaliar e equipas de avaliação foi encaminhado no sentido de evitar esse resvalar,

⁶⁸ Realizadas em 1997.

⁶⁹ 1985 é a data em que Jean-Marie BARBIER publica pela primeira vez o seu livro *L'évaluation en formation*. Contudo, a edição a que me reporto e que consultei é a traduzida, datada de 1990.

antes pelo contrário, realizado na predisposição de o centrar nos aspectos cruciais ou tidos, por cada uma, como os mais pertinentes.

Esta negociação nem sempre foi fácil, por razões que têm a ver com as características próprias das interações comunicativas, ou seja, pela dificuldade experimentada pelas pessoas envolvidas nessas interações no sentido de se porem *“de acordo para coordenar seus planos da ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjectivo das pretensões de validade.”*⁷⁰ (HABERMAS, 1989: 79). Acresce que as relações estabelecidas, sendo interpessoais, só aparentemente o são, já que as pessoas envolvidas no processo de negociação não podem assumir-se exclusivamente enquanto tal, mas respondem pela instituição que as mandatou; as negociações são, então, sobretudo estratégicas e inter-institucionais.

Assim, nem sempre foi fácil conseguir que o processo de negociação ultrapassasse a mera anuência de uns perante a proposta de outros, num espírito oscilando entre a abertura e a disponibilidade, e a ideia de que ao falar-se de ‘avaliação de um centro de formação’ a evidência quanto ao seu significado é tal, que pode manter-se no silêncio dos não ditos, sendo que a negociação, em vez de ser um processo de configuração conjunta de sentidos, através da palavra que constrói esse sentido, resultou, então, num acordo tácito, não explicitado e de

⁷⁰ Edição brasileira.

resultados, para alguns - os membros do CFAE, menos intervenientes na construção da avaliação do que na concessão de informação – quase inevitavelmente surpreendente.

Se o processo de negociação é consensualmente considerado importante, mesmo indispensável, sendo difícil argumentar a favor da sua exclusão em qualquer processo de interacção entre quem faz a encomenda da avaliação e quem a realiza, nem sempre é claro e completamente transparente o modo como ele se processa, podendo até transformar-se no seu contrário, ou seja, numa manipulação com vista a uma determinada estratégia, quando a avaliação é substituída pela vontade de controlar. Anselm STRAUSS (1992) realça a dificuldade de estabelecer uma distinção entre negociação e acordos obtidos sem negociação, ou obtidos através do recurso à persuasão, à autoridade, ou ainda à ameaça coercitiva, relevando, contudo a importância dos contextos sociais em que se inscrevem as relações inter-organizacionais.

O diálogo então estabelecido, considerando também condicionalismos ligados à ainda reduzida experiência das equipas, no campo da avaliação externa de instituições de formação, e diminuta atribuição de importância à avaliação externa, dificilmente poderia ter sido entendido enquanto produtor de interacções comunicativas (HABERMAS, *idem*), já que a postura recíproca se distanciava de um envolvimento simétrico em que os actos ilocutórios pudessem ser igualmente válidos para ambas as partes envolvidas na negociação. Este

autor distingue

“o agir estratégico (em que) um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interacção, (enquanto que) no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma acção de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita. (...)” (idem: 79).

Em todo o caso, o processo de negociação, poderia levar, em última análise, a um esbatimento da rigidez das fronteiras entre interioridade e exterioridade dos actores face à avaliação. No entanto, a implicação de intensidade diferente, o ainda incipiente conhecimento sobre casos de avaliação externa, bem como e de sobremaneira, a persistência de uma representação da avaliação externa enquanto processo de verificação, de controlo, de fiscalização, não facilitou que este diálogo se consubstanciasse numa aproximação entre actores, numa interacção atingindo uma ordem negociada não estabilizada mas necessitando de contínuos processos de concertação. Nesses primeiros momentos de intervenção das equipas da ADEF, foi, de certo modo, o que aconteceu: as partes envolvidas nesse processo de negociação não estavam ainda suficientemente esclarecidas para arriscar enfrentar a complexidade de um tal processo de constante problematização mútua e permanente interrogação.

Assim, e retomando o documento datado de 1997 que constituiu a base da referida negociação com os Centros, em termos do trabalho de

avaliação que nos propúnhamos desenvolver, nele se esclarece que tal trabalho se consubstanciaria numa análise global, não generalizante nem generalista, antes considerando que a

“avaliação externa, para além de apresentar um outro olhar sobre o que é avaliado - isto é, uma perspectiva diversa relativamente aos que avaliam a partir do seu interior - pode revestir-se de grande interesse, permitindo aperceber e apreender aspectos amplos e aprofundados, revelando visões abrangentes da realidade a avaliar. Para tal é necessário: evitar a linearização da realidade não nos confinando a preocupações de medida nem a instrumentos de ilusória precisão; considerar, enquanto pertinentes e relevantes, as informações provenientes dos diversos actores envolvidos; questionar as avaliações realizadas no decurso dos processos (...) [no sentido de] fornecer um conjunto de informações multi-referenciadas que possibilitem um quadro reflectido e racionalizado para a tomada de decisões, no sentido de uma cada vez maior adequação da avaliação dos Centros de Formação de Professores aos contextos em que se inserem. Deste modo, a avaliação poderá contribuir para induzir dinâmicas de transformação nos Centros que combatam o imobilismo dos organismos e evitem a sua instrumentalização.” (TERRASÊCA, 1997^a: 2)

Deste modo, parece evidente que, não havendo ainda uma clara definição do que deveria constituir o objecto de avaliação, realça-se, no entanto uma clara definição do que não será o objecto de avaliação: a estabilidade e a sua pré-existência relativamente à avaliação propriamente dita. Deste modo, tal como BARBIER (1990) refere na obra

acima citada, aparece já a ideia de que a “*avaliação das acções tem por objecto mudanças (...) processos através dos quais se efectua a passagem de uma dada situação para um outro estado ou situação. E estas são apenas detectáveis nos limites da sequência temporal durante a qual se desenvolvem.*” (BARBIER, 1990: 173). Em síntese, nunca foi pretensão das equipas de avaliação em que participei realizar qualquer tipo de trabalho avaliativo que analisasse o Centro de Formação, ou uma acção, ou a sua soma, só por si, por considerarmos que o desempenho de um Centro não é independente do contexto em que ele foi criado e existe.

Outras equipas e outras direcções de CFAE assumiram opções diferentes, uma vez que surgiram e surgem diversos trabalhos que reflectem a realização de processos de avaliação segundo perspectivas diversas e de acordo com metodologias também diferentes: focalização de uma entre as diversas acções de formação realizadas; tratamento estatístico das avaliações recolhidas a propósito de cada uma das acções de formação realizadas; análise global do Centro, incluindo os seus recursos materiais e humanos e o leque de ofertas de formação; tratamento, acção por acção, dos questionários preenchidos pelos formadores e pelos formandos; tratamento de questionários expressamente criados pela equipa de avaliação externa, bem como de entrevistas realizadas e de análise documental efectuada.

O tipo de avaliação que desenvolvemos na ADEF e que designámos de ‘avaliação institucional’, caracteriza-se, tal como foi

enunciado pela equipa de que participei, pela preocupação de restituir à instituição uma imagem, tão fiel quanto possível, das finalidades, processos e mecanismos utilizados no decurso da sua intervenção formativa, nos diversos momentos em que foi estruturada, assim como dos meios e recursos accionados, tendo por fim o favorecimento de um trabalho de auto-análise que permita revelar o que numa instituição frequentemente está escondido: as normas implícitas, a hierarquização das relações, a rigidez das estruturas – dimensões que podem ser apreendidas pelos actores directamente envolvidos na instituição mas a quem frequentemente escapam, na rotinização da vivência dos quotidianos.

A fidelidade dessa imagem reenviada não *“deriva tanto de uma fidelidade empírica no sentido de estabelecer relações de causalidade, materialmente suportadas nas situações analisadas, mas sobretudo, das leituras e das interpretações cuja legitimidade se fundamenta na possibilidade de admitir outras lógicas que são induzidas por essas leituras e interpretações.”* (MATOS e outros, 1999: 7).

A avaliação da Universidade Popular do Porto (UPP) – um estudo de caso

A missão da Universidade Livre não tem em vista fazer eruditos, mas sim criar espíritos justos e livres, despertando os sentimentos humanos, no amor à humanidade e à justiça, e os sentimentos sociais da liberdade, da igualdade e do direito”

PROCLAMAÇÃO DA UNIVERSIDADE LIVRE
(cit. in FERNANDES, R., 1993: 19)

O projecto de investigação que pretende fazer a avaliação da UPP e a restituição do(s) sentido(s) do seu percurso, desde a sua fundação, surge de uma forma completamente diferente, quando confrontado com o caso dos CFAE ou com a avaliação integrada de escolas. Tal como já referi num apontamento breve, atrás apresentado, é a direcção da Universidade Popular, por sua própria iniciativa, aproveitando a oportunidade da comemoração dos 20 anos da sua fundação, que decide fazer, quer uma avaliação do trabalho que vem desenvolvendo, quer ainda uma recolha da história e das *estórias* do seu percurso, na tentativa de problematizar os seus modos de ser e de estar na formação de adultos, aprofundar o conhecimento que tem de si mesma, apreender-se a partir de uma perspectiva diversa a fim de afirmar e melhor reforçar

a sua identidade.

Estes modos diversos de pretender avaliar externamente os diversos tipos de organismos, criou algumas condições para que a avaliação se revestisse de aspectos sensivelmente diferentes na UPP e nas restantes intervenções avaliativas que analiso. Na UPP a vontade/necessidade de realizar uma avaliação partiu inteiramente da instituição em causa e a constituição da equipa incluía, numa fase inicial⁷¹, três pessoas da UPP, nela desenvolvendo distintos papéis, assumindo diversos tipos de envolvimento e contando com diferentes percursos/tempos de ligação à instituição, e duas pessoas de uma instituição de ensino superior universitário, sendo que uma destas integra o Conselho Pedagógico e Científico da UPP, que é um órgão de contornos algo imprecisos⁷², mas que funciona, fundamentalmente, como espaço de debate das iniciativas em curso e outras a desenvolver pela UPP, assumindo um carácter exclusivamente consultivo.

Se o modo como surgem os projectos de avaliação dos CFAE e das escolas e o projecto de avaliação da UPP é, fundamentalmente, diferente, também é diferente o estatuto que as equipas de avaliação

⁷¹ A constituição da equipa alterou-se pouco depois do início do projecto, por manifesta sobre-ocupação de dois dos membros da UPP. Assim, o projecto tem sido desenvolvido por três investigadoras, das quais duas mantêm um elo de ligação à UPP, mais forte num caso que no outro.

⁷² Este Conselho Pedagógico e Científico não tem presença nos Estatutos da UPP, embora surja na página que esta instituição tem na Internet, na secção “Órgãos Sociais”, listando, por ordem alfabética, as vinte personalidades que o integram. (Cf. 07-08-2001, www.upp.pt/sobreapp/orgaosociais.html).

assumem no desenvolvimento da mesma.

No caso da Avaliação Integrada das Escolas, não existe um processo a que se possa chamar negociação, e nem sequer é a avaliação, em si, que está em causa na relação entre a IGE e as escolas, mas sim os modos de efectuar a recolha de informações e a sua disponibilização por parte das escolas⁷³; a avaliação das escolas realiza-se por deliberação da IGE e as escolas fazem ou não parte do leque das que são avaliadas, de acordo com o arbítrio da construção da amostra.

No caso dos CFAE a avaliação negociada era uma ‘avaliação externa’, quer porque as equipas de avaliação eram exteriores aos Centros, quer porque as finalidades da sua realização relevavam de pertinências económicas e sociais, transcendendo, assim, os próprios Centros.

Já no que respeita à UPP, não só a avaliação resulta de finalidades estabelecidas pela própria Universidade Popular e só depois partilhadas e negociadas com a equipa de avaliação, como duas das três pessoas que integram essa equipa de investigação/avaliação têm com a

⁷³ “Antes de ser iniciada a intervenção nas escolas, estas são solicitadas a envolver-se no processo de avaliação, sendo-lhes fornecida toda a documentação e prestados todos os esclarecimentos necessários relativamente à aplicação dos diferentes procedimentos. As escolas devem organizar-se em ordem à avaliação interna, e por isso lhes é igualmente pedido que constituam uma equipa que envolva diversos actores escolares para colaborar com as equipas inspectivas e, deste modo, proceder à sua própria auto-análise.” (IGE, 2000: 5). Como se pode constatar neste excerto, não só o envolvimento das escolas é extrínseco, como lhes é atribuído um papel de passividade no processo de avaliação e de obrigatoriedade de iniciarem e desenvolverem processos complementares e subsidiários da avaliação realizada pelos inspectores da IGE.

UPP uma ligação de ordem e grau diversos: uma foi lá formadora e actualmente integra o Conselho Pedagógico e Científico, enquanto a outra é coordenadora executiva e pedagógica, pelo que a UPP é uma instituição que conhecem bem, da qual têm já uma perspectiva que tanto tem interferido enquanto esclarecedora de algumas das questões colocadas, apresentando uma perspectiva diversa da ‘externa’, como também, por vezes, tem funcionado como ocultadora de aspectos que, pela familiaridade e proximidade são naturalizados, correndo o risco de passar despercebidos.

Em todo o caso, as razões que levam as entidades a solicitarem a realização de uma avaliação externa, ou a sujeitarem-se ao desenvolvimento dessa avaliação externa, o modo como se constituem as equipas e o tipo de ligação que estabelecem com as instituições que se propõem avaliar, é influenciador, quer do tipo de relação entidade avaliada-entidade avaliadora⁷⁴, quer das características do trabalho avaliativo e de investigação que se desenvolve.

Tendo em consideração estes aspectos, se parece não existir grande diferença entre a avaliação de CFAE promovida por equipas da ADEF de que fiz parte e outras avaliações de CFAE, já posso considerar a existência de uma nítida distinção entre estas avaliações, a desenvolvida

⁷⁴ No caso dos CFAE e dos CFAPs a minha intervenção foi sempre integrada em equipas sediadas na ADEF - Associação de Desenvolvimento e Formação, ainda que em dois dos casos as direcções dos Centros se me tenham dirigido pessoalmente. A avaliação da UPP resulta de uma colaboração estabelecida entre esta Universidade e o CIIE da FPCE-UP.

pela IGE e a que se realiza na UPP.

Apesar de colocar em paralelismo a avaliação realizada em relação aos CFAE, às escolas e à UPP, este não é, do ponto de vista metodológico, um estudo comparativo: o que neste trabalho assume maior relevo não é tanto o pólo morfológico, aquele que formaliza a constituição de tipos ideais e que fornece o denominador comum para que a comparação se estabeleça; também o pólo técnico não é especialmente relevante para o estabelecimento de uma comparação já que a opção por modos de investigação diversos não favorece uma aproximação onde a demarcação das semelhanças e/ou das diferenças tenha uma base estável de apreciação; o que está aqui, fundamentalmente em questão, são aspectos metodológicos atinentes com o pólo epistemológico, aquele que, segundo DE BRUYNE, HERMAN e DE SCHOUTHEETE (1991), permite a produção do objecto científico, e com o pólo teórico que permite a elaboração das linguagens científicas que proporcionam a emergência de regras de interpretação dos factos.

Não sendo, eminentemente, um estudo comparativo, dado que não pretendo usar linguagens com conceitos nem com categorias comuns para apreender os factos, nem tão pouco elaborar qualquer tipologia, o que pretendo é colocar em paralelismo diversas formas de trabalho avaliativo de tal modo que, através de desenvolvimentos diversos e metodologicamente distintos, uma delas possa funcionar como um analisador das outras. Neste sentido, o trabalho desenvolvido na UPP

poderá permitir questionar o que, na análise das avaliações dos CFAE e das avaliações dos estabelecimentos de ensino, surgir como evidência inquestionável e como norma implícita, revelando situações escondidas, ou seja, funcionar como “*uma provocação cujo objectivo é o de suscitar a reflexão.*” (LANGE, 1993: 36).

A questão que coloco e que é central, neste momento, reside na pertinência de um desenvolvimento do trabalho avaliativo que, do ponto de vista metodológico recorre a um *estudo de caso* no projecto desenvolvido junto da UPP. De acordo com SARMENTO (2000) a especificidade do *estudo de caso* decorre da natureza do objecto de investigação e não de qualquer modo específico de operacionalização metodológica, permitindo, no caso das instituições, uma visão global:

“*A procura de uma compreensão holística do modo de funcionamento de uma ou de várias organizações concretas explica, em boa parte, a alargada adopção deste formato metodológico nos estudos organizacionais em geral e na investigação das organizações educacionais em particular.*” (idem: 232).

Ao permitir esta visão holística permite, também, realçar aspectos que procedimentos mais analíticos, no sentido de mais seccionadores e compartimentadores das realidades, manteriam na obscuridade, ou, como diz LOURAU (1997), na noite do ‘*inconhecimento*’.

Pelo contrário, os estudos de caso, ao permitirem que o investigador adopte uma atitude compreensiva em que, mais do que

adquirir um conhecimento sobre, procura familiarizar-se com as situações a partir da forma como os actores lhas apresentam (DE BRUYNE, HERMAN e DE SCHOUTHEETE, 1991), têm possibilitado apreender e elucidar aspectos informais, relacionais e afectivos dentro das organizações:

“A investigação das culturas organizacionais tem encontrado nos estudos de caso uma realização metodológica compatível, designadamente quando se baseia numa orientação etnográfica, por eles se revelarem adequados ao levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de procedimento, nos comportamentos dos actores e nas acções empreendidas nos contextos organizacionais.”
(SARMENTO, 2000: 233).

Ainda que no caso da UPP haja uma relação privilegiada com os membros da instituição, as iniciativas metodológicas desencadeadas não podem ser reconhecíveis como etnográficas: nem o tipo de permanência de qualquer uma das investigadoras – enquanto tal - no terreno, nem o tempo lá despendido, nem a relação estabelecida com a instituição em geral e com os seus membros em particular, permitem afirmar que o estudo que lá se desenvolve seja de tipo etnográfico.

Neste pressuposto, a defesa do estudo de caso para o trabalho desenvolvido na UPP radica mais em argumentos que se constroem em torno da já anteriormente referida visão holística que ele devolve das

organizações, da sua capacidade em desvendar as dimensões humanas do seu funcionamento e das características das interações nelas desencadeadas, bem como da natureza da própria instituição.

Assim, e em plena concordância com René BARBIER (2000 *on-line*), pode-se afirmar que se torna necessário assumir posturas inovadoras, do ponto de vista da investigação científica, que não nos encerrem em “*blindagens teóricas*”, em “*a priori teóricos*” ou em “*evidências metodológicas*”, até porque há campos onde métodos científicos canónicos se manifestam inadequados, criando excessivos constrangimentos, campos que supõem “*uma escuta sensível que não é animada pelo conceito, a teoria e a explicação, mas por uma forma elevada de empatia e de intuição compreensivas*” (*idem*: 5). O estudo desenvolvido na UPP é um destes casos.

A recolha das *estórias*, surgindo em plena sintonia com as ideias daqueles que as viveram e as querem partilhar, a vontade de revelar e registar experiências vividas intensamente, e cuja memória se pretende reavivar, o interesse em prosseguir noutras instituições os princípios fundadores da UPP evitaram a dependência de qualquer tipo de precaução excessiva relativamente à presença das investigadoras no “terreno”: isto porque a postura dos membros da instituição - designadamente aquelas pessoas que participaram da constituição da UPP e que acolheram de bom grado a realização de um trabalho com estas características - tem sido sempre a de total disponibilidade, a de

uma quase cumplicidade com o trabalho que se desenrola, tal como é testemunhado pela vivacidade das longas entrevistas que aceitaram conceder.

Deste modo, as entrevistas realizadas decorreram num clima de confiança que não necessitou de ser criado antecipadamente, os documentos oficiais foram prontamente disponibilizados, a recolha e/ou tentativa de recuperação dos menos acessíveis, dos que exigiram uma actualização para facilitar o acesso e a consulta⁷⁵, vai decorrendo e, neste sentido, a colaboração – eventualmente também decorrente da própria vontade da instituição em se analisar, melhor conhecer e avaliar - não necessitou de recorrer aos aconselhamentos que, nomeadamente, Georges LAPASSADE (1990) apresenta relativamente à negociação e renegociação permanente da relação entre investigadores e pessoas do terreno, já que não houve nunca a mais leve manifestação de se sentirem sob controlo ou observação excessiva.

Quanto à eventualidade de apresentarem as instituições nas suas “roupas domingueiras”, na expressão de Peter WOODS retomada por LAPASSADE (*ibidem*), risco que sempre se corre quando se trabalha sobre os modos de funcionamento de uma organização, também neste caso ele aparece algo diluído, uma vez que é a própria UPP que tem

⁷⁵ Por exemplo, aproveitando uma intenção já existente, mas acelerada pela realização do projecto, foram informatizados dados que há vinte anos atrás haviam sido recolhidos e que se mantinham pouco acessíveis, dada a forma como estavam arquivados.

interesse em conhecer os seus modos de funcionamento, que manifesta a vontade e determinação em manter viva a memória dos vivos da instituição, aliada à necessidade de re-afirmar a sua identidade, questionando as relações que vai estabelecendo com o espaço social e cultural em que se situa. Se os resultados de um estudo de caso dependem, em grande parte, do poder de integração do investigador, neste caso particular, a capacidade acolhedora e de integração da entidade analisada e avaliada revelou-se bastante evidente, designadamente através da implicação das pessoas entrevistadas e da direcção da UPP.

O estudo de caso justifica-se para permitir, através de uma recolha de informações variadas e de uma análise intensiva, compreender processos sociais no seu contexto organizacional ou ambiental, conhecer casos atípicos, pela sua capacidade de atender a aspectos não previstos pelo investigador, darem conta de aspectos dinâmicos, no seu dinamismo, pela sua capacidade de dar a compreender o acontecimento ou a organização em estudo, desenvolver teorias mais genéricas a partir dos aspectos característicos dos fenómenos observados, reconstruir e analisar utilizando métodos variados, permitindo estabelecer relações entre esse fenómeno em observação e o seu contexto de existência.

Não pressupõe esta análise, nem uma simplificação, nem um procedimento analítico compartimentador, antes pressupõe que se

colijam dados através de meios diversificados, nomeadamente a entrevista, a análise documental, os questionários, se considere e estude a complexidade da unidade, sem preocupações em explicações e análise de frequências e de incidências, mas de compreensão dos como e dos porquês.

Por todo este conjunto de argumentações invocadas, compreende-se a adequação do recurso ao estudo de caso, num projecto onde se pretende, não só, como já afirmei, elaborar a história desta instituição de formação, mas sobretudo, compreender e problematizar os seus modos de existência, dando conta dos aspectos mais relevantes que influenciam a sua actividade, as suas idiossincrasias e as razões que lhe têm permitido uma existência “à margem do sistema”, mas que apesar de alguma visibilidade dentro dos espaços culturais e de formação - muitos dos seus docentes são universitários conceituados, do ponto de vista académico - não colhe grandes efeitos em termos de reconhecimento institucional e académico dos saberes e conhecimentos que nela são mobilizados.

**DEAMBULAÇÕES III - AVALIAÇÃO ENQUANTO LUGAR DE
TENSÕES**

TENSÃO CONTROLO/AVALIAÇÃO

TENSÃO OBJECTIVIDADE/SUBJECTIVIDADE

INVESTIGAÇÃO/AVALIAÇÃO – TENSÃO?

DA PROLIFERAÇÃO DE MODELOS...

... À SUA TRANSITORIEDADE

AVALIAÇÃO/INVESTIGAÇÃO – TENSÃO OU INTERSECÇÃO?

DEAMBULAÇÕES III - Avaliação enquanto lugar de tensões

Estou disposto a sustentar que, em si mesmas, as avaliações não são senão actos de persuasão. Ainda que, por vezes, os avaliadores prometam provas cartesianas e utilizem os métodos indutivos de MILL, inevitavelmente as avaliações carecem da certeza de prova e do carácter conclusivo que lhes outorga o público. Se na realidade existe, a avaliação definitiva é rara. (...) sobretudo numa sociedade pluralista, a avaliação não pode levar a proposições necessárias. Se bem que não possa acabar em conclusões definitivas, pode levar ao credível, ao plausível e ao provável. Os seus resultados não chegam a ser certos, mas podem ser úteis.

HOUSE (1994).

É de uma irrecusável evidência que a avaliação preenche, hoje, e cada vez mais desde há umas dezenas de anos, um amplo espaço e uma importância assinalável no campo das práticas sociais. Esta relevância que a avaliação assume, em todos os planos da vida actual - e já não apenas nos relativos à educação escolar, onde parecia estar instalada com carácter de quase exclusividade -, manifesta-se pela sua presença, em áreas tão diversas como a política, a social, a económica, a educativa, exercendo nelas notórias e influentes repercussões, promovendo trocas de modos de avaliar experimentados numas – eventualmente as

consideradas mais coincidentes com princípios tradicionalmente defendidos por elites cuja detenção de poder lhes permite influenciar a definição das relevâncias sociais e políticas - para outras áreas - menos poderosas e por isso assumindo-se como subsidiárias das primeiras.

Se esta quase omnipresença revela, por um lado, a enorme riqueza semântica e flexibilidade conceptual que a avaliação comporta, por outro, atribui-lhe um conjunto de propriedades que a constroem como uma noção extremamente complexa, difícil de delinear, analisar e compreender, tanto mais merecedora de cuidado e de preocupação, quanto é reconhecido que o incremento do recurso à avaliação está muito mais associado a crises de legitimidade da acção dos poderes públicos (COCHART, 1993) e não tanto a tentativas de esclarecer uma suposta menor transparência dessas acções ou sequer a sua complexidade.

No que respeita ao Sistema Educativo português, a sua avaliação assume uma função de controlo estatal no que respeita aos seus modos de funcionamento e de cumprimento dos preceitos estipulados legalmente⁷⁶. É ele um sistema que permanece centralizado, apesar das diversas iniciativas legislativas que alegadamente tendem a diminuir essa centralidade e a esbater o modo burocratizado e normalizado do seu funcionamento. Estas medidas se, por um lado, pretendem aproximar as

⁷⁶Cf. página 131 e seguintes.

práticas e as iniciativas das escolas das populações que, efectivamente servem, por outro lado, ao retirarem ao Estado centralista o domínio do que nas periferias se faz, impele-o a accionar mecanismos de regulação que assegurem a unidade da sua intervenção educativa, garantam a articulação entre os diversos níveis/ciclos de ensino, resguardem uma relativa homogeneidade da educação a que são sujeitos os alunos e permitam que a autonomia das escolas e agrupamentos de escolas não belisque a unidade do sistema e assim, mantenha o seu carácter centralizado.

Deste modo, a avaliação do sistema, assuma ela a forma que assumir, ganha um papel regulador cujo nível de influência fica acrescido se pensarmos em mecanismos que têm vindo a ser criados e implementados e que obstaculizam a autonomia praticamente no mesmo grau em que viabilizam a homogeneidade e favorecem a competição – exames nacionais para os alunos, avaliação de desempenho para os professores, avaliação aferida para as escolas/sistema, avaliação integrada das escolas para os estabelecimentos de ensino, avaliação da formação contínua e avaliação dos centros de formação, para o sistema de formação contínua de professores e educadores.

É assim que a avaliação, directamente, exerce influências determinantes ao nível da vida e do futuro dos indivíduos e das instituições, influências essas cujo campo de acção é ampliado pela actualmente enorme demanda pública em termos de avaliação, no

sentido de resolver e/ou criar um conjunto de condições que é suposto a avaliação aclarar, justificar, solucionar, ainda que estas possam ser as roupagens que justificam/legitimam essas mesmas práticas avaliativas.

Se por um lado, o recurso à avaliação - que é tanto mais evidente e premente quanto mais centralizado, burocratizado e homogeneizado é o sistema - fornece aos poderes públicos uma estratégia para poderem legitimar e sancionar as suas intervenções, por outro lado, a avaliação é, de igual modo, solicitada como uma exigência de democracia, conferindo a cada *“cidadão o direito de ser informado sobre tudo o que o concerne: aqueles a quem confiou um poder ou uma missão devem prestar-lhe contas precisas e inteligíveis”* (DE LANDSHEERE, 1994: 12), requerendo, assim, uma permanente monitorização do sistema educativo, permitindo assumir as melhores e mais favoráveis opções educativas.

Deste modo, através de pedidos de avaliação com interesses, expectativas e sentidos antagónicos, atribuindo-lhe funções que se situam nos respectivos antípodas, isto é, tanto invocando a democracia para todos, quanto o controlo estrito de cada um, assiste-se, no quotidiano, a uma proliferação de actos de avaliação que é traduzida por equivalente proliferação de vocábulos que os dicionários nos apresentam como substitutos possíveis para o termo pesquisado, desde os que se aproximam mais de uma ideia de precisão mensurável (determinar, medir, notar, pesar...), aos que se revestem de um sentido mais

impreciso e mais indicativo (apreciar, arbitrar, conceituar, verificar...), passando pelos que, dependendo do seu contexto de uso, tanto podem significar precisão quanto indefinição no acto de avaliar (aquilatar, estimar, estipular...).

Assim, a par de uma pluralidade de lógicas de uso da avaliação implicando diversos actores e de uma multiplicidade de processos e de procedimentos e funções bem distintas, há uma enorme inflação associada ao uso deste termo, e que, atribuindo-lhe diversas acepções, não obstante, pouco tem contribuído para clarificar os seus sentidos; antes os obscurece se não mesmo os oculta, já que, frequentemente, o debate que se trava em torno da avaliação, se centra mais nos modos de a operacionalizar e de a instrumentar, do que se preocupa com a clarificação dos sentidos das suas funções e usos. Semelhante proliferação, em vez de enriquecer este campo teórico, corre o risco de o tornar mais opaco e menos acessível a uma compreensão produtiva e que promova a inter-comunicação.

Se se pensar, em analogia com a recomendação que Henri Giroux (cf. SARMENTO, 2000: 119) faz aos educadores, quando considera que necessitam de converter o *“pedagógico em mais político”*, também se poderá recomendar que, no campo da avaliação, tão ou mais necessário do que reflecti-la enquanto operação cujos preceitos técnicos hão-de, indubitavelmente, ser dominados por quem os utiliza, urge aprofundar uma reflexão em torno dos sentidos e significados da avaliação num

contexto político-educativo onde, concomitantemente com o incentivo à democracia e à autonomia dos indivíduos e das instituições, também se assiste a um acréscimo de controlo e de tentativa de “domesticação” das suas opções e das suas tomadas de decisão. Por outro lado, o “*imperialismo tecnológico*”, para utilizar a expressão de LECOINTE (1997), exige um conhecimento aprofundado de um vasto conjunto de técnicas específicas, tão complexas quanto complicadas que, contraditoriamente, colocam, na mão de alguns “especialistas”, a democracia para a qual se supõe que a avaliação possa contribuir, tornando a obtenção de um funcionamento democrático do sistema educativo refém da maior ou menor capacidade para, designadamente os professores, dominarem os métodos e as técnicas, cada vez mais elaboradas e sofisticadas, de avaliação.

Neste capítulo procuro reflectir em torno da avaliação enquanto conceito permanentemente sujeito a diversos tipos de tensões em sentidos contraditórios que, para além de gerarem algumas perplexidades, também poderão ser entendidas enquanto algumas das razões que possam justificar a permanência da avaliação nos actuais debates, já que a tornam num conceito irreduzível a uma operacionalização simples e/ou a uma reflexão conclusiva e concluída.

O que me parece ser mais importante realçar é a própria natureza da avaliação, a qual constantemente a coloca no centro de tensões e de

contradições, que tanto constituem a raiz da sua complexidade quanto a razão da sua permanente importância e influência. A necessidade de clarificar, e de constantemente procurar debater essas contradições e essas tensões, não significa que se almeje anulá-las ou expurgar a avaliação de qualquer factor questionador ou produtor de dúvida ou hesitação, anulando essas contradições e aligeirando as tensões através de respostas certas, definitivas e perenes. Tal esforço apenas obteria a substituição do processo de avaliação por um outro procedimento diverso da avaliação em si mesma. Assim, ainda que se procure reduzir as contradições e aligeirar as tensões, é a sua própria existência que vai possibilitar que a avaliação se situe num ponto de incerteza/certeza que lhe permitirá persistir na busca das respostas, em vez de repousar nas soluções encontradas.

Tensão controlo/avaliação

A prática das ciências sociais – no sentido geral do termo – (...) sobretudo o estudo da invenção e dos seus processos revela que existem atitudes e rotinas do espírito no seu contacto com esse mundo exterior povoado de coisas vagas que é preciso tomar em consideração e tratar se o queremos viver, sem nos determos a interrogarmo-nos sobre a validade lógica das suas representações, provisórias ou fugidias.
MOLES (1990).

A avaliação é tanto uma prática social quanto um acto político, implicando, enquanto tal, determinada(s) visão(ões) do mundo e constituindo, potencialmente, um instrumento de intervenção democrática. Não obstante, avaliar é também um dito e um acto banal - PERRENOUD (2000 *on-line*) diz, a propósito, que “*toda a gente avalia*” e “*avaliamos como respiramos*” -, ou que se tem vindo a banalizar pela vulgarização do seu uso: avalia-se permanentemente e tudo se avalia, o que retira especificidade à avaliação. Como tal, na multiplicidade de usos que lhe são atribuídos, a avaliação tem vindo a perder características distintivas e identificadoras, perda essa de algum modo traduzida numa intensa polissemia que lhe destrói a sua natureza específica, construindo tanto a abrangência do seu campo e tipo de

intervenção, quanto a irrelevância teórica e metodológica. E isto, contraditoriamente, a par de um aumento da sua importância nos nossos quotidianos, já que este uso vulgarizado se transforma em argumento permanentemente invocado para permitir assumir, propor, negociar ou impor decisões.

As tensões e contradições que a avaliação polariza não têm de ser entendidas, necessariamente, como obstáculos importantes à compreensão deste conceito, já que a contradição tem um potencial accionador de controvérsia e de discussão, de argumentação e de contra-argumentação que só pode ser considerado útil, pelo debate estabelecido a partir da divergência que suscita. Defensores da relevância dada a processos existenciais por contraponto a lógicas experimentais, ARDOINO e BERGER advogam que no mundo tecnocrático que é actualmente o nosso, *“é um acto político fundamental desenvolver formas de pensamento que dêem realmente lugar à paradoxologia, e onde o princípio do **terceiro incluído**⁷⁷ substitua o do **terceiro excluído**, ainda hoje dominante.”* (ARDOINO; BERGER, 1986: 124⁷⁸).

No mundo ocidental, continua a persistir a lógica da identidade e da não-contradição, em que o saber é recortado e divisível, segundo um pensamento disjuntivo que concebe a distinção binária entre opostos que se excluem mutuamente, tal como acontece com a

⁷⁷ Ver também página 51, Nota de Rodapé nº 18.

⁷⁸ Os destaques são propostas dos autores.

distinção entre sujeito e objecto. É, também, com base nesta lógica da não-contradição que se realizam análises em domínios complexos, tais como são as questões sociais, originando lógicas de exclusão: é o que acontece quando se analisam e debatem questões como as que respeitam aos racismos, nacionalismos, designando apenas algumas, com base na lógica do *terceiro excluído*. BARBIER (1998, *on-line*) considera que a compreensão do fenómeno humano não dispensa o recurso a abordagens diferentes tais como a sabedoria taoista, a lógica dialéctica ou a paradoxal, entre outras.

Abraham MOLES, quando equaciona aspectos metodológicos das ciências do impreciso, refere que não pretende reduzi-las a ciências precisas pois que “*a vontade de precisar abusivamente os conceitos fá-los entrar em séries de contradições ou de ilogismos através dos quais eles perdem toda e qualquer virtude enquanto instrumento do espírito*” (MOLES, 1990: 163). Este mesmo autor afirma encontrar virtualidades na contradição, completamente oposta e distinta da confusão, pois é a contradição que permite ao investigador situar-se dentro do que designa como o «*campo dos possíveis*» e chegar a uma nova «*paisagem mental*», isto é, a perspectivas novas.

De certo modo, a avaliação pode inscrever-se entre estas ciências do impreciso, afirmação que comporta um risco considerável, já que a atribuição de um estatuto de cientificidade às ciências que se ocupam do que é vivo e é complexo está longe de obter um reconhecimento

generalizado, e ainda que persistam inúmeras críticas ao imperialismo das ciências que elegem como seus problemas, exclusivamente, aqueles capazes de responderem a uma aplicação de métodos hipotético-dedutivos e a uma racionalidade explicativa, continua a ser difícil admitir que um e outro tipo de ciências nem são mutuamente exclusivas nem sequer apenas meramente complementares, mas que umas e outras são diversas, olham a realidade a partir de perspectivas distintas, produzindo discursos científicos próprios, com pertinências específicas, contribuindo para a construção de uma multi-referencialidade extremamente enriquecedora.

A avaliação tem, de facto, resistido às tentativas de ser transformada numa ciência precisa, entendida como canónica e exacta, porque a exactidão não é da natureza daquele tipo de ciências nem tão pouco da natureza da própria avaliação, a qual *“escapa ao desejo ... de transformar a realidade fluida na rígida evidência do classificável”* (CARVALHO; TERRASÊCA, 1993: 45). Bem entendido que o que aqui está em discussão é a avaliação propriamente dita, ou seja, tido este conceito enquanto problematização do sentido e *“processo infinito e consequentemente sempre parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação.”* (ARDOINO; BERGER, 1986: 123).

Todavia, frequentemente se designa por avaliação todo um outro tipo de procedimentos, ainda que radiquem numa epistemologia

positivista, tendendo para a medição do grau de conformidade entre um dado modelo exemplar e o objecto que se avalia, e tendo como ideal atingir a maior conformidade possível, isto é, obter o mesmo resultado em face das mesmas situações. Apoiando-me nos dois autores acima citados, posso afirmar que avaliação e controlo são conceitos que remetem para dois universos e para duas epistemologias que se opõem e assim, *“as noções de controlo e de avaliação correspondem-se e opõem-se, numa relação de bipolaridade. Pertencem a dois universos, duas ordens diferentes.”* (idem: 120).

Ainda que a articulação e/ou diferenciação entre controlo e avaliação me pareça de uma grande relevância e visibilidade, ela não tem sido equacionada, enquanto tal, na literatura, não sendo muito numerosos os autores que se lhe referem de modo aberto e claro⁷⁹. Entre estes destaco aqueles em cujas obras me apoiei por nelas ter encontrado um conjunto de ideias que me têm permitido construir uma argumentação tendente a situar a avaliação-sentido, entre as ciências do impreciso, ficando a avaliação-controlo e as suas preocupações de

⁷⁹ Por vezes, a avaliação-controlo é referida, mas de tal modo que parece evidente enquadrar-se numa outra esfera de referências. Remetida para essa outra esfera, nem sequer é equacionada, o que acaba por funcionar como uma espécie de «branqueamento» de todos os tipos de avaliação-controlo que continuam a ser mobilizados. CARDINET, por exemplo, aconselha que certos tipos de avaliação sejam confiados a um auditor externo, ou realizados segundo uma análise contabilística (CARDINET, in BONNIOL e VIAL, 1997). BERNARD, por seu turno, distingue claramente entre avaliação e controlo, referindo que relevam de duas perspectivas diversas e apresentando a auditoria como sendo um *“procedimento construído e negociado baseado numa leitura plural e iterativa entre controlo e avaliação.”* BERNARD, (19979 in BONNIOL e VIAL, p. 193).

verificação ligado às ciências exactas e positivistas. Refiro-me a ARDOINO; BERGER, (1986; 1989), ARDOINO (2000) e LECOINTE (1997).

Também Luíza CORTESÃO dá conta desta distinção de papéis atribuíveis à avaliação, num trabalho em que procedeu à análise do “*novo projecto curricular da Licenciatura em Medicina*” (CORTESÃO, 1999^a: 2). Designadamente, no texto que lhe serve de introdução, refere que, para dar conta da complexidade “*sempre presente nos processos de concepção e desenvolvimento de um currículo*” (*ibidem*), a avaliação assume um papel orientador designando-o como um “*papel de bússola*”, que esta autora distingue, mas põe em relação com a avaliação que tem o “*papel de balança*”, consistindo este tipo de procedimento avaliativo num julgamento de apreciação final, com a pretensão de

“*julgar, com a preocupação explícita de precisão, de objectividade, a qualidade de um currículo*”, concluindo que “*Balança e Bússola parecem estar portanto ligadas, relacionadas, (num contínuo temporal e nos efeitos que desencadeiam) embora com interacções de intensidade variável.*” (*idem*: 1).

Deste modo, “*balança*” e “*bússola*” não se substituem nem se excluem, consistindo em processos de avaliação cuja pertinência dependerá do momento e do contexto em que são mobilizados.

Michel VIAL é um outro autor que se questiona sobre as possíveis relações entre controlo e avaliação e fá-lo a partir de uma investigação

onde, procurando encontrar articulações entre controlo e avaliação, equaciona o papel e as implicações da participação efectiva dos estudantes numa avaliação complexa do curso de profissionalização em que estavam envolvidos. No texto em que apresenta essa investigação (VIAL, 2000, *on-line*), para realçar que o termo «avaliação» abrange um âmbito tão lato e se liga a posições teóricas muito abrangentes e complexas, afirma que

“(Mas) sair do controlo é confrontar-se com um duplo risco: ou deixar-se flutuar no indizível do pressentido, na profunda (e imperceptível) singularidade do sujeito, ou tentar uma institucionalização que corre o risco de ser conduzida num desejo de domínio equivalente ao do controlo. A avaliação, na lógica de todo esse Resto que não é o controlo, evapora-se ou solidifica-se...” (idem: 2).

Para este autor, a lógica do Resto consiste em tudo aquilo que subsiste quando a avaliação não se circunscreve ao controlo e, assim, quando o sujeito se avalia – recordo que no caso da investigação desenvolvida por este autor, se pretendia problematizar a auto-avaliação de um percurso de profissionalização – avalia-se não apenas em si mesmo, mas considerando-se como um ser que comunica. Nas palavras de VIAL, esse sujeito considera-se não apenas um «*intra*» mas um «*inter*», alguém que está, portanto, inevitavelmente em relação intersubjectiva com outros, estabelecendo redes de significações explícitas e implícitas, cujo sentido há que descobrir num

questionamento que, ao interpelar as visões pessoais do mundo, necessariamente problematiza questões éticas, particularmente relevantes na formação e na auto-formação concebidas como espaços comunicacionais, mais do que de troca de informações.

Ao dicotomizar, de modo aparentemente demasiado simples, «controlo» e «o Resto», VIAL coloca em evidência a complexidade de que se reveste a avaliação, mostrando que essa divisão não é simétrica nem obtém duas partes equivalentes: os aspectos que o controlo pode destacar num dado fenómeno não são de modo algum equiparáveis àqueles que «o Resto» é capaz de revelar. Nesta linha de pensamento, a avaliação, de acordo com VIAL, é constituída, por um lado, pelos procedimentos de controlo capazes de medirem e explicarem as realidades e que delas apreendem aspectos objectiváveis e parcelares e, por outro lado, por processos de avaliação, propriamente dita, que tendem a apreender os fenómenos na sua complexidade, considerando que há neles um sentido a desvendar e também a construir, pelo que a sua compreensão não é passível de se realizar a partir de procedimentos exclusivamente mecânicos, técnicos e racionalizados, necessitando de um conjunto de processos mais capazes de uma visão holística e de dar conta da singularidade dos fenómenos.

Este autor, assinalando a tensão em que a avaliação se situa entre o *Controlo* e o *Resto*, considera que se torna necessário fazer escolhas sem, contudo, ter de se renunciar a alguma daquelas lógicas.

Reforçando esta ideia, explicita os riscos que uma e outra perspectiva correm quando dissociadas: segundo ele, a avaliação, só por si, ao equacionar as particularidades do processo, as implicações dos sujeitos e a sua singularidade, pode transformar-se num trabalho que, no seu essencial, permanece intangível e inatingível, escapando sem cessar a qualquer tentativa de apreensão. Corre-se então o risco de deixar completamente de lado esse “*essencial existencial*” (*idem*: 4), de que só a própria avaliação sabe dar conta e que é imperativo não seja ignorado nem esquecido.

Por sua vez, o controlo, operando através de procedimentos quantificáveis, transforma os processos em trajectórias orientadas pela definição de objectivos, procede como se tudo pudesse ser reduzido à obtenção e verificação de “**produtos calibrados.**” (VIAL, 2000, *on-line*: 3) e opera através de procedimentos estruturados segundo uma racionalidade técnica, tangível e concreta, numa opção de acordo com uma postura epistemológica, que, do ponto de vista de ARDOINO e BERGER, não é a da avaliação mas antes a do quantificável e do comprovável.

Deste modo, a tensão controlo ↔ avaliação, que prefiro equacionar segundo a designação mais compreensível de avaliação-controlo ↔ avaliação-sentido, acaba por se transformar na face visível de algo que lhe está subjacente, e que arrasta consigo a vinculação a posições que decorrem de lógicas bem distintas (ARDOINO e BERGER,

1986; 1989), matriciada uma, na visão do mundo que devemos a Parménides e que nos diz que no mundo nada de novo poderá surgir, tudo *é* o que *é*, e o que sempre *foi*. A esta ideia de perpétua estabilidade⁸⁰ e visão perfeitamente expectável do mundo, opõe-se uma outra, que radica no pensamento de Heráclito, e que concebe o universo como um contínuo devir e, assim, em contínua transformação, onde as coisas não *são*, mas *estão sendo*. ARDOINO e BERGER (1986) consideram que importa abandonar o pensamento dialéctico constituído por dois termos, que devemos a Platão, para abraçarmos o de três termos de Hegel e Marx, “isto *é*, um pensamento dialéctico que dá um estatuto e portanto uma legitimidade ao conflito.” (*idem*: 123).

Do ponto de vista daqueles autores, é fundamental, para a compreensão dos fenómenos, passarmos da perspectiva de Descartes “onde um ponto se situa em relação a coordenadas, para entrar numa epistemologia einsteiniana e relativista onde não existe referente prévio à identificação do referido” (*ibidem*). Este pensamento é essencial, nos dias de hoje, designada e relevantemente, para que se reflectam as questões da avaliação-controlo e da avaliação-sentido.

No quadro-síntese que apresento nas páginas 205-206, procuro compilar as características mais relevantes imputáveis à avaliação-controlo e à avaliação-sentido, consideradas como duas formas diversas

⁸⁰ A redundância é propositada...

de perspectivar as realidades. Este quadro é elaborado a partir das mundivisões enunciadas por ARDOINO (1970); ARDOINO e BERGER (1986; 1989) que, por sua vez, estimularam HADJI (1992: 38) e BONNIOL e VIAL (1997: 31) a elaborarem, eles próprios, esquemas onde desdobram a tecitura dos paradigmas, equacionando a filosofia, epistemologia, registo de pensamento, símbolo genérico e estatuto do discurso em dois registos paradigmáticos - “paradigma mecanicista” e “paradigma holístico”.

Quadro 6 - Controlo e Avaliação – duas lógicas diversas

AVALIAÇÃO-CONTROLO	AVALIAÇÃO-SENTIDO
<i>Lugar ao homogéneo.</i> <i>Os fenómenos têm características permanentes, imutáveis; as verdades são eternas.</i> <i>O tempo não é relevante; é sincrónico, sincopado, digital, mensurável.</i> <i>Centra-se no espaço, para facilitar a medida.</i>	<i>Lugar ao heterogéneo.</i> <i>Nada é permanente ou estável; tudo é efêmero e está em permanente evolução e transformação.</i> <i>O tempo (historicidade e vivido) tem um papel importante; temporalidade que se manifesta num contínuo.</i> <i>É indissociável dos vividos.</i>
<i>A implicação aparece como contratempo, perturbação e fenómeno fora das normas, quase patológico, em comparação com um funcionamento ideal e idealizado.</i>	<i>A implicação constitui matéria primeira, legítima e praticamente indispensável e inevitável da avaliação. Não é entendida como desarranjo ou perturbação.</i>
<i>Tende a estabelecer a conformidade entre uma norma e os fenómenos que se lhe comparam, ou a medir o desvio, na ausência de conformidade.</i> <i>O que não é previsto é entendido como ruído, como efeito perverso.</i>	<i>O processo de avaliação constitui-se no duplo trabalho de imaginação que representa a construção de referentes e a produção de indicadores.</i> <i>Trabalha sobre efeitos não esperados - é instituinte.</i>
<i>Implica a construção de um conjunto de procedimentos e de técnicas indefinidamente repetíveis, homogéneas, visando a coerência, e independentes dos actores que as accionam.</i> <i>Frequentemente se acomoda a operações formais excluindo uma regulação de acompanhamento.</i>	<i>Confere estatuto e legitimidade ao conflito. Produz significações contraditórias, inesperadas e forçosamente questionadoras em relação às verdades estabelecidas.</i> <i>Lida com o que é complexo, equívoco.</i> <i>Processo que comporta zonas de opacidade irreduzível.</i>

AVALIAÇÃO-CONTROLO	AVALIAÇÃO-SENTIDO
<i>Segue uma lógica analítica de decomposição de uma realidade em elementos distintos uns dos outros.</i>	<i>Procede de modo sistémico, restitui e clarifica o sistema de inter-relações de uma realidade social.</i>
<i>É normativo, categorial, sancionatório. A normatividade é simultaneamente lógica e moral (do correcto se passa ao verdadeiro, ao bem ou ao bom). Não visa a imediata correcção do erro e/ou o progresso efectivo da realização dos objectivos.</i>	<i>Confronta ordens diferentes, fundamentalmente heterogéneas. Consiste num trabalho de imaginação - inventar e construir referentes que não existem previamente - e de interrogação em torno dos valores.</i>
<i>Opera de modo explicativo. É mono-referencial. Opera por relação a uma verdade pré-estabelecida, que serve de referente único (homogeneização da realidade por relação a esse referente). O referente funciona como uma constante reforçada pelas próprias operações que possibilita e cuja condição essencial de validade é a independência face às operações de medida e de verificação.</i>	<i>Opera em múltiplos níveis de compreensão. É multi-referencial. Coloca a questão do sentido e releva mais de um procedimento existencial que de uma lógica experimental. Constrói o referente - permanente e continuamente inacabado - ao mesmo tempo que a ele se refere. A construção do referente e, portanto do sentido, é um processo infinito e parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação.</i>
<i>Exige uma distinção rigorosa entre controlador e controlado. O seu processo é delimitante, baseando-se no esperado e no previsível. O controlador deve dominar da forma mais rigorosa possível um certo número de dispositivos e de procedimentos. Assenta no ideal da inter-permutabilidade perfeita dos controladores. O julgamento diferente de dois controladores é forçosamente imputável a uma imperfeição ou a uma insuficiência dos mecanismos de controlo, já que este só pode chegar exactamente ao mesmo resultado, face às mesmas situações. A homogeneidade total dos controladores poderia levar à generalização do auto-controlado tornando-se, no limite, cada um no seu próprio controlador.</i>	<i>Precisa que o avaliador elucide a sua posição institucional, o seu lugar em relação aos seus interesses e as suas implicações. A avaliação concentra-se na expressão de todas as partes em presença com as suas diferenças, contradições, conflitos, e alianças. O avaliador exerce um acto político porque implica uma visão sobre o mundo, em torno de valores e em termos de definição das suas posições: deve desenvolver capacidades de análise multi-referencial das situações. Porque a avaliação é portadora de sentido, o sujeito que a realiza não pode ser substituído sem se modificar a avaliação. Podemos confrontar, construir, trocar a validade do sentido atribuído a qualquer coisa, mas a avaliação não pode, em caso algum, tornar-se universal.</i>

Apesar da forma do quadro que apresento, não se trata tanto de separar de modo dicotómico e irreduzível a avaliação-controlo e a avaliação-sentido, ainda que do ponto de vista paradigmático se situem em campos bastante distintos, mas antes pretendo realçar que estas noções, ainda que sendo diversas, podem coexistir. Ao procederem de modos diversos, implicarem actores diferentes e tendo funções e finalidades distintas, avaliação-controlo e avaliação-sentido podem contribuir para restituir a quem faz a encomenda, informações/imagens do objecto de avaliação com uma importância e pertinência insubstituíveis. Avaliação-controlo e avaliação-sentido não se substituem nem se excluem, mas podem ser mobilizadas de acordo com realidades e em circunstâncias diversas, revelando-se um ou outro modo de avaliar mais ou menos adequado, conforme o caso que se apresente.

Tal como BERGER (1992) refere, na noção de avaliação explicitam-se conceitos de dupla orientação:

- por um lado, os que permitem conceber a avaliação enquanto procedimento que se enquadra numa epistemologia da objectividade, que se vai construindo e articulando através de processos de decomposição e de simplificação progressiva, isto é, procedimentos que se realizam por meio de complicados mecanismos e de elaborados artefactos técnico-metodológicos, servindo para a realização do controlo, ou seja, alimentando a prestação de contas, culminando processos de seriação, de

selecção e assim, de exclusão, proporcionando, aos que realizam a encomenda, uma justificação visível e objectiva para os actos de gestão que tenham de implementar, ou permitindo um modo evidente de prestar contas;

- por outro lado, encontramos uma epistemologia do sentido onde o enfoque é realizado a partir de situações, isto é, de *“um conjunto mais ou menos articulado de acontecimentos onde estão sujeitos e actores reagindo uns com os outros e que estabelecem interacções com elementos contextuais”* (BERGER, 1992: 34) situação que se desenvolve quer no tempo quer no espaço, e que tem sentido tanto para os que nela estão envolvidos quanto para os que a observam e analisam *“... então o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido.”* (*ibidem*).

Assim, no caso de alguns tipos de trabalho que tradicionalmente são imputados aos serviços de inspecção, tais como a verificação das contas, o modo como se usam os recursos, a verificação do funcionamento meramente formal dos diversos órgãos, parece evidente que podem ser realizados através de procedimentos de avaliação-controlo, isto é, admitindo o accionamento de instrumentos previamente construídos, a serem aplicados por sujeitos que detêm os saberes imprescindíveis à sua aplicação, quer ao nível do domínio da técnica de

aplicação, quer da capacidade de actuar de modo exacto e uniforme. Já não parece que a avaliação dos centros de formação, designadamente do trabalho de formação que desenvolvem, ou a avaliação que a UPP deseja realizar de si mesma, se compatibilizem com esta definição prévia de referentes, ou elaboração antecipada e homogênea de instrumentos de medição e de comparação.

Contudo, esta tensão entre avaliação-controlo e avaliação-sentido nem sempre é encarada enquanto tal já que, frequentemente, de modo muito simplista ela é eliminada, se não mesmo mascarada. Quando nos actos quotidianos se designa por avaliação o que tem as características de um acto de controlo, ou quando se considera que verificar é avaliar, de certo modo está-se a assumir uma identificação e uma sobreposição entre algo que é diverso, tem características distintas, funções diferentes e pode preencher usos e interesses antagónicos, num exercício de simplificação abusiva que nem valoriza a avaliação nem o controlo.

Todavia, por mais que se estabeleça a distinção entre estas noções, apenas uma delas – avaliar – parece manter-se capaz de recobrir todo o campo conceptual e semântico de ambas, pelo que permanece sendo o termo mais abrangente e, assim, ainda que indevidamente, porque redutor, o mais usado. Ainda que isto constitua um paradoxo. Esta generalização, devida não só ao uso lexical, mas maioritariamente à representação colectiva que se tem de avaliação, é a responsável visível pela deturpação do entendimento de avaliação, aceitando que se designe

ilegitimamente, enquanto processo de avaliação, o que não passa de um mero mecanismo de controlo. Ora, se é certo que a avaliação contém controlo, o inverso não é verdadeiro. Assim, considerando que não é procedente a proposta de VIAL para diferenciar entre o controlo e tudo o que não o é como “*Le Reste*” (cf. p. 200-201), não existe, para já, outra alternativa ao emprego do termo “avaliação”, ainda que em muitos casos ele se torne abusivo e generalizador, e noutros extremamente enviesado e redutor.

Tensão objectividade/subjectividade

Esta postura [objectivista ou técnica] parte do princípio de que a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenómenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações, passíveis consequentemente de uma abordagem extrospectiva e resultando num conhecimento objectivo.

RODRIGUES (1994)

Apesar do considerável interesse e consequente desenvolvimento que a investigação em torno da avaliação tem suscitado nas últimas décadas, não se têm verificado alterações ou evoluções notórias ao nível das suas práticas e dos seus modos de operacionalização: frequentemente acantonadas em procedimentos inquestionados e repetitivos, procurando a obtenção de dados objectivos, porque supostamente inquestionáveis, as práticas de avaliação permanecem num imobilismo quase ritualizado. Esta estabilização das práticas em torno de procedimentos conservadores e rotineiros pode explicar-se, quer pela familiaridade que os actores envolvidos têm face a esses modos de avaliar, quer porque por essa mesma familiaridade tornam os resultados da avaliação mais facilmente reconhecíveis pelos destinatários da

avaliação e, deste modo, encarados como propiciadores de uma comunicação entre uns e outros, securizante, facilmente expectável e possuidora de uma estabilidade capaz de facilitar um melhor e mais fluido entendimento:

“Na imagem da escola, as lições e as provas são valores seguros (...) As práticas de avaliação são também familiares a todos os que, no seu trabalho, estão habituados a ser regularmente avaliados ou a elaborar um balanço das perdas e dos lucros no fim de um exercício contabilístico. O sistema de avaliação quantitativa e os seus sucedâneos são assim esquemas familiares, inteligíveis, que participam de uma imagem corrente, de uma representação vulgar da escola. E isso é muito tranquilizador, é um ponto fixo que permite aos pais, e principalmente aos mais desfavorecidos, orientarem-se.”
(PERRENOUD, 1993: 177).

PERRENOUD (1993), equacionando o carácter sistémico das práticas e a avaliação como central no sistema didáctico e de ensino, refere ser ameaçador, para o equilíbrio frágil desses sistemas, qualquer tentativa de mudança operada na avaliação pois que pode representar alterações no ensino e na própria escola, justificando, deste modo o título que atribui ao texto em questão: *“Não mexam na minha avaliação!”*

Seja qual for a razão invocada para explicar a sua perpetuidade, as práticas de avaliação tendem a manter-se nos moldes em que já existem, pois que são os seus contornos tradicionais e as lógicas de

objectivação por que são regidas que asseguram a sua permanência como as mais facilmente reconhecíveis e identificáveis por todos – os que encomendam e os que realizam a avaliação, e os seus destinatários. Por outro lado, é a objectividade que parece conferir a base de confiança suficiente para garantir que a avaliação seja considerada metodologicamente adequada, tecnicamente bem realizada e moralmente justa. Apesar de não ser só em relação à avaliação que surgem exigências da presença de objectividade como garantia de cientificidade e de rigor, é na avaliação (cf. Anexo nº 5) que a existência de subjectividade surge, de modo muito claro, como factor de perturbação, de ruído a eliminar, por ser, supostamente, um indício de falta de rigor. Pelo contrário, a objectividade surge associada às ideias de clareza, precisão, rigor, controlo da arbitrariedade, cientificidade, abstraindo de qualquer possibilidade de se equacionar a existência de conflitos de valores, de incerteza e/ou de singularidades.

Numa perspectiva de avaliação preocupada com a verificação da correspondência de um determinado produto a um conjunto de finalidades previamente enunciadas, e que, assim, toma um papel que, ao valorizar a convergência dos produtos em relação a uma norma, tende a homogeneizar os resultados, compreende-se que os procedimentos empregues se caracterizem pela objectividade, qualquer que seja o objecto de avaliação. Neste caso a procura, bem como a defesa de objectividade é incessante, pretendendo-se a realização de uma avaliação

que em qualquer dos seus passos se revele enquanto um acumular de procedimentos objectivos, facilmente identificáveis e reconhecíveis, possibilitando a permanente verificação e compatibilização de critérios utilizados.

Esta sempiterna busca de objectividade podemos ouvi-la na voz dos mais diversos tipos de actores, a propósito dos mais diversos momentos do processo educativo⁸¹, mas substancialmente acrescida quando se trata de questões ligadas com a avaliação, seja das aprendizagens, de instituições, de programas ou de projectos, como se fosse possível escapar à subjectividade, isto é, abstrair da nossa realidade e dos nossos valores, pois que nas

“Ciências Humanas está ainda muito presente um fazer de conta de des-implicação, empresa devotada ao mito da objectividade. Até há pouco tempo a norma epistemológica da Cidade sábia destinada a apagar a complexidade das implicações exerceu-se a este preço.”
(LE GRAND, 2001, on-line: 4).

A objectividade na avaliação liga-se à ideia de precisão, de medida exacta, de classificação/localização numa escala. Neste caso, a avaliação precisa de se munir de um complicado conjunto de artefactos técnicos que assegurem a credibilidade da medida. A subjectividade na avaliação confronta a inevitabilidade da presença de avaliadores e de

⁸¹ Cf. ANEXO nº 5

avaliados, dispensa o contributo constrangedor da norma face à qual se avaliaria, releva a componente comunicacional e de diálogo, resultando o seu rigor do debate e confronto das inter-subjectividades no decurso de um processo clínico, pertinente, ético e sensível, dando conta de aspectos que a racionalidade técnica da medida não conseguiria apreender e muito menos medir.

A objectividade está frequentemente associada à quantificação dos resultados e, no caso da avaliação das aprendizagens dos alunos, à aplicação de provas em condições de absoluta igualdade entre os avaliados: a mesma idade, o mesmo currículo, o mesmo momento de aplicação, a mesma bateria de critérios. Deste modo, e em obediência ao tão almejado princípio de objectividade, relega-se para um plano de esquecimento um outro princípio: o de se avaliar o que, efectivamente, foi ensinado. Contraditoriamente, a retórica educativa afirma promover uma educação sobrevalorizando os saberes transversais tais como a educação para os valores, para a cidadania, para a saúde, etc., mas a sujeição às normas reguladoras e conformadoras da objectividade centram as provas - realizadas através de instrumentos muito formalizados e estandardizados, facilmente controláveis, aplicados sistematicamente - nos conteúdos disciplinares, retirando qualquer espaço significativo para a transversalidade, quer porque ela é desvinculada, do ponto de vista disciplinar, quer porque insubmissa em relação à medida.

A defesa do rigor em Ciências Humanas não passa exclusivamente pela quantificação e medida rígida, “*mas por sucessivas aproximações qualitativas, cujo uso nos levará progressivamente a uma precisão cada vez maior*” (CARVALHO; TERRASÊCA, 1993: 45). Poderíamos até, interrogarmo-nos sobre se a objectividade é alcançável numa prova de avaliação, já que também nas disciplinas onde a objectividade e o uso da medida na avaliação parece mais consensual, a existência de desacordo entre os correctores de provas é verificável e assinalada na literatura (DE LANDSHEERE, 1982; MONTEIL, 1989; HADJI, 1992; 1994).

Também o contexto envolvente mais próximo influencia notoriamente as classificações atribuídas aos alunos. PERRENOUD (1995) cita estudos vários, de que destaca o realizado por GRISAY (1988), os quais revelam

*“que as notas e as classificações dos professores têm uma forte correlação com o nível relativo dos alunos à escala de uma turma, mas uma **correlação muito fraca em relação ao seu nível absoluto de competência.** Para além dos benefícios simbólicos que o aluno assegura no imediato, **a boa classificação não garante um bom posicionamento geral** porque tudo depende do nível real da turma e do estabelecimento”* (PERRENOUD, *idem*: 143)⁸².

⁸² Os destaques estão em itálico, no original.

Para além da perda de exactidão objectiva decorrente da figura do avaliador ou do corrector da prova, e do contexto onde é produzida a classificação, também a interferência da pessoa do professor/avaliador, enquanto ser que se interrelaciona com a pessoa do aluno/avaliado, cria obstáculos e desvios a essa desejada neutralidade objectiva da avaliação e correspondente classificação (Cf. entre outros, DE LANDSHEERE, 1982; MONTEIL, 1989; HADJI, 1994). É sabido que, frequentemente, os professores são mais intransigentes com alunos cujos resultados são pouco satisfatórios, não identificando, nem relevando falhas cometidas por alunos considerados bons ou que tenham já obtido bons resultados, muitas vezes porque a expectativa positiva que neles se deposita e a confiança na sua obtenção de sucesso ilude a presença do erro.

Estão descritos na literatura alguns efeitos influenciadores dos resultados dos alunos e que se repercutem na avaliação. O «efeito pigmaleão» e o de «interacção selectiva» são dos mais referidos, e resultam da diferente estimulação do aluno, em função do tipo de interacção professor-aluno. Consiste o primeiro na confirmação de um diagnóstico realizado, porque as expectativas que criou nos professores originaram uma orientação da acção cujas consequências corroboram em absoluto o que havia sido diagnosticado, decorrendo o segundo da propensão que professores demonstram para interagirem preferencialmente e de forma mais intensiva com alguns estudantes, geralmente aqueles que se lhes apresentam como tendo uma intervenção

mais gratificante.

Para além destes, DE LANDSHEERE (1982) refere, ainda, outros efeitos, designadamente os que são devidos ao conhecimento que o professor tem acerca do aluno: o «efeito de estereotípia», ou de «origem» que conduz a esperar de um indivíduo, resultados semelhantes aos já por si obtidos; o «efeito de assimilação», consistindo na tendência para atribuir a um aluno uma classificação aproximada de outras que já lhe foram atribuídas (é o que acontece quando se sobe ou desce uma classificação, no decurso de uma reunião, para ‘não destoar’); o «efeito de halo» (onde os resultados obtidos pelos alunos são fortemente influenciados por questões de ordem afectiva, que vão desde o comportamento do aluno, passando pelo aspecto estético do trabalho, designadamente a caligrafia, ou o arranjo gráfico. O «efeito de contraste» decorre do momento e das condições de análise das produções, levando a desvalorizar uma prova analisada após uma outra considerada de maior qualidade, funcionando como uma ‘âncora alta’, e vice-versa.

Já não a propósito dos alunos, mas dos professores, no âmbito do processo de notação que, em França é desenvolvido por um inspector, MONTEIL (1999, *on-line*) identifica, aproximadamente, o mesmo tipo de efeitos que ocorrem na avaliação das aprendizagens dos alunos. Assim, refere o «efeito de assimilação» que tende a reduzir a distância entre a notação a atribuir e a atribuída anteriormente, ou a torná-la coerente com um relatório anteriormente produzido. Sublinha, ainda, a existência

de extrapolações abusivas ligadas à avaliação, de entre as quais assinala o fenómeno de «psicologização» que consiste em inferir características de personalidade a partir da observação de actuações dos professores. O registo deste tipo de considerações nos relatórios de avaliação, podem vir a influenciar futuras avaliações, na medida em que criam expectativas que condicionarão o inspector no sentido de procurar confirmá-las. O contexto em que ocorre a inspecção também influencia a notação, já que não é indiferente que ela ocorra no decurso da interacção do professor em avaliação com uma ‘boa’ ou uma ‘má’ turma.

MONTEIL recorda que qualquer jovem professor deseja «cair nas mãos» de um ‘bom’ inspector que seja capaz de dar conta das suas potencialidades e apreciar o seu valor, para que possa encetar da melhor forma a sua carreira. Na perspectiva deste autor, estas divergências existentes entre avaliadores e na pessoa do mesmo avaliador não são devidas a uma qualquer incompetência avaliativa dessas pessoas, mas decorrem da própria situação de julgamento e do facto de o avaliador procurar recorrer a todas as informações que possui, constituindo um universo de referência que provoca nele determinado tipo de expectativas, pelo que a recolha de informação decorrerá de modo a confirmar essas expectativas.

Poder-se-ia recuperar, para a avaliação, a célebre frase de Bourdieu, segundo a qual um ponto de vista, nada mais é senão uma visão a partir de um ponto...

Como parece evidente, estes efeitos escapam à vontade expressa dos inspectores ou dos professores, excepcionando-se aqueles casos em que, em nome de um efeito de suposto estímulo tido como conveniente, pelo professor, em nome do bom conhecimento que tem acerca do aluno e das suas características de personalidade, vai influenciar a classificação a atribuir, penalizando-o para ‘aprender a lição’ ou beneficiando-o para ‘lhe dar um incentivo’, já que, ainda que tal não seja admitido, as notas atribuídas aos alunos não são imparciais, nem são neutras, não servem só para situar o aluno nas escalas previstas. Elas são usadas como instrumento de poder do professor, que através do modo como as administra, controla a relação pedagógica, o tipo e a quantidade de trabalho do aluno, o seu comportamento e a assiduidade, mas também condiciona e orienta o trabalho, comportamentos e atitudes que o aluno deve adoptar no futuro. A avaliação consiste numa relação social onde o contrato e a negociação não estão sempre explicitadas, onde apenas algumas regras do jogo estão visíveis e onde a defesa da clareza e da objectividade se faz remetendo para o esquecimento tudo o que não é imediato, visível e concreto.

Em nome de um benefício nunca completamente alcançado – a securizante objectividade – despendem-se um sem número de energias a aperfeiçoar os instrumentos de avaliação no sentido de eliminar quaisquer tipos de contaminações tidas por indesejáveis, a compatibilizar conteúdos abertos, de expressão e especulação, com

instrumentos estruturados, fechados, de reprodução e de convergência, a procurar conciliar a imposição de colectivizar, que a objectividade faz, com a individualização constitutiva (da) e inerente à relação pedagógica. Em nome dessa objectividade, que é ainda um resquício remanescente da preponderância do império das ciências da natureza no mundo da ciência, sobrevaloriza-se o eixo técnico da avaliação – racional e depurado(ável) – em detrimento do seu eixo ético – complexo e ambivalente – o qual, ainda que possuindo menor visibilidade, é o seu eixo operante (LECOINTE, 1997).

É quase sempre invocando a justiça e a equidade que se argumenta em favor de uma avaliação que recaia exclusivamente sobre o que está previsto e é observável. Tal facto radica, também, na utilização ainda frequente e, por vezes, quase exclusiva, de objectivos finalizados, comportamentais, que induzem procedimentos avaliativos assentes no princípio da comparação entre objectivos enunciados e resultados observados, e assim, tendentes a assumir a forma de verificação e de controlo dos resultados directos e dos efeitos observáveis.

Neste ponto, é também pertinente considerar os pedidos da sociedade à escola e aos professores – mas também os pedidos que, em geral, as entidades encomendadoras dirigem às entidades avaliadoras –, indo cada vez mais no sentido de exigirem que as informações relativas à avaliação realizada se traduzam num produto de forma quantitativa, por ser considerada uma forma mais objectiva e rigorosa e, deste modo,

melhor corresponderem ao uso que frequentemente é dado à avaliação, ou seja, para prestar contas, justificar e/ou legitimar tomadas de decisão, para comparar, estabelecer graduações, seleccionar. O corolário correspondente a estes tipos de uso consubstancia-se na exigência de objectividade como condição necessária da avaliação, e no investimento em torno do apuramento técnico dos seus procedimentos, como forma de garantir ou, pelo menos, de elevar a confiança de todos nos resultados que a avaliação produz acerca do objecto do seu exercício.

Tais pedidos são realizados abstraindo do facto de os números, se bem que conferindo maior "conforto e segurança", nem são mais claros nem mais rigorosos, como já afirmei, podendo, bem pelo contrário, ser mais enganosos, por fornecerem, frequentemente, uma falsa aparência de rigor, ao apresentarem um resultado facilmente equacionável, mas que pode ter sido construído sobre um conjunto de ambiguidades, de dúvidas, de incertezas e de hesitações que a crua faceta numérica esconde por completo. Um exemplo evidente consiste no vinte hipoteticamente obtido por um aluno que copiou habilidosamente na prova de exame a que se submeteu. Neste caso, o vinte, ocupando o topo de uma escala numérica que tem perdurado ao longo dos tempos, declara a excelência de algo que não corresponde à interpretação que lhe é comumente atribuída: o aluno teve mais sucesso a ludibriar as regras e os esquemas do exame do que a demonstrar a detenção de um determinado tipo de saber que o exame era suposto, de facto, avaliar.

Muitas vezes a avaliação, e não apenas a avaliação das aprendizagens, opera como se se tivesse estabelecido uma espécie de plataforma funcionando como uma «porta corta-fogos» evitando que a subjectividade e o sentido se revelem: do lado de lá, deixando guardada, intocável, e, por fim, esquecida, toda essa componente subjectiva, opaca e complexa da avaliação⁸³. Escudados pelo «corta-fogos/subjectividade», pode-se, então, recolher todos os dados, realizar todas as análises, tudo se pode questionar, medir e avaliar, mas mantendo imperscrutável e impenetrável tudo o que está para lá dessa plataforma, isto é, todo esse *Resto*, de que fala VIAL (cf. pág. 201-202).

O exemplo irreal aqui apresentado é apenas uma caricatura de casos que têm ocorrido ao longo dos tempos. CIFALI (2000, *on-line*), aquando de uma sua intervenção num colóquio realizado em Montréal com o título: *L'obligation des résultats en éducation*, refere-se a um

⁸³ Na avaliação, eventualmente como resposta à sua grande complexidade, não é difícil depararmo-nos com este tipo de reacção que consiste, fundamentalmente, em construir um complicado e consistente, em si mesmo, aparato técnico, cuidando todas as garantias de coerência (interna), de objectividade e de indiscutível cientificidade, ainda que a sua articulação com a realidade a avaliar seja de uma grande fragilidade, ou tenha até exigido que se prescindisse de condições noutra passo tidas por imprescindíveis à defesa e garantia dessa tal cientificidade. Na avaliação da IGE, ocorre um facto deste tipo, ou seja, prescinde-se de uma amostra cuidadosamente seleccionada, e todos os restantes procedimentos decorrem, e toda a argumentação é construída, como se essa cedência tivesse sido absolutamente irrelevante (cf. pág. 320-321). Um outro exemplo retiro-o de um artigo de J-J LANDELLE, (in DELORME, 1984), onde aquele autor, e devo sublinhar que se trata de um *expert* em matemática e em métodos quantitativos, realça o facto de ser vão o esforço de cuidar exclusivamente das condições e características de um qualquer instrumento de avaliação, sem ter em consideração um contexto mais amplo de que ele toma parte e que deve ter, obrigatoriamente, em consideração: “*Cegos pela elegância tão matemática de um instrumento, corre-se o grande risco de estarmos a edificar sobre a areia*” (LANDELLE, in DELORME, 1984: 64).

episódio publicado no “Le Monde”, em Dezembro de 1999, a propósito das estratégias a que recorreram professores de trinta e dois estabelecimentos de Nova Iorque, sob a pressão sobre eles exercida pela exigência de resultados imposta pelos elevados «*standards académicos*». Em vez de os sintetizar, julgo mais importante transcrever os três parágrafos do Le Monde, tal como CIFALI (2000: 3, *on-line*) os apresenta no seu texto:

“Desde há cinco anos, os professores nova-iorquinos ajudam as crianças a fazer batota para melhorar a taxa de sucesso nos exames. M. Stancik (investigador “especial” encarregue do sistema escolar) dissipou qualquer ilusão sobre os notáveis progressos realizados em certas escolas – subitamente, o dobro das crianças sabia ler no curso elementar – ao publicar a lista dos que faziam batota: no total, quarenta e três professores e dois directores, em trinta e dois estabelecimentos de Manhattan, do Bronx e de Brooklyn.

O sistema de fraude não era muito sofisticado. Durante os testes, os professores passeavam-se entre as filas dando a sua opinião –“refazer, refazer” até que a criança chegasse à resposta certa. Como os exames se efectuavam através de questionários com quatro escolhas possíveis, seria preciso demonstrar uma certa determinação para chumbar. Certos professores tinham mesmo corrigido pelo seu punho, respostas erradas. No total, cerca de um milhar de alunos foi levado a fazer batota. Alguns deles que se sentiam bem na pele de bons alunos, sofreram um traumatismo «emocional» quando uma mudança de professor os fez ir parar à fila dos cábulas,

explicou M. Stancik.

Segundo ele, os professores queriam «melhorar a sua reputação e avançar na carreira, criando a ilusão de que faziam um bom trabalho». Para os sociólogos, este episódio só ilustra os perigos da «pressão das notas» que pesa sobre os professores desde que o país se dotou nestes últimos três anos de «standards académicos» elevados.»

No comentário a este episódio, CIFALI considera que a atitude insensata destes professores pode dever-se a uma hiper-psicologização do acto de ensinar, ao fazer depender de uma pessoa, e só dela, o sucesso de uma outra. Esta autora coloca-se do lado da crítica à uniformização totalizante e a favor da consideração das singularidades e da sua relação com a comunidade. Realça que os efeitos das provas estandardizadas não são psicologicamente neutros e que há questões de ética que se colocam sempre que se misturam interesses individuais com interesses de Estado. Questiona se o conhecimento da qualidade e da eficácia do Estado, em termos de educação escolar, pode ter a primazia “sobre os interesses do indivíduo confrontado, assim, repetitivamente à norma” (*idem*: 4).

A caricatura que esbocei com o episódio ‘inventado’ do aluno que copia, surge como uma caricatura envergonhada, pálida reinvenção da realidade, perante a perversidade do episódio que CIFALI transcreveu das páginas do jornal. CIFALI, que tem procurado, nos seus trabalhos, retirar a relação pedagógica do espelho (*idem*: 3), no sentido de o não-

sucesso de um aluno não desencadear no professor uma baixa auto-estima, evitando, assim, atitudes de defesa contra essa ferida, (*ibidem*) considera que a associação dos resultados de alguém à acção de um outro provoca efeitos nocivos, de entre os quais equaciona o reforço da dependência entre professores e alunos e o favorecimento do todo-poderio do adulto que sob a «pressão das notas», reage usando o seu poder e assim, a violência (*ibidem*).

Reacções como estas hão-de continuar a verificar-se enquanto houver situações de avaliação completamente distintas e estranhas aos processos que avaliam - sendo que esta estranheza face ao processo em avaliação é uma condição, para garantir a equidade e a justiça do juízo a elaborar -, que isolam os intervenientes, procedendo ao exercício de verificação como se o que estivesse em jogo fosse absoluta e indubitavelmente independente do momento e das condições em que ocorre e da perspectiva a partir da qual é observado.

Convém não esquecer que até as próprias ciências que se apelidam(avam) de ciências exactas reconhecem que a suposta exactidão que as caracteriza tem um prazo de validade. A perenidade das certezas sempre acaba por vir a revelar-se efémera. A grande diferença, em relação aos dias de hoje, é que essa perenidade ultrapassava largamente o período de vida de várias gerações, enquanto que a actual geração tem a possibilidade de assistir, isto é, de estar exposta à substituição de antigas certezas por novas hipóteses transformadas em novas certezas, e

isto, continuamente e em simultâneo com a capacidade de um olhar histórico sobre a evolução da humanidade que lhe permite aperceber-se de que o carácter efêmero do que era tido e garantido como certo – exposto ao critério de cientificidade do falsificacionismo – não é de hoje, mas apenas nos dias de hoje a ciência nos dá a capacidade de o reconhecer com certa facilidade.

As certezas tiveram, portanto, desde sempre, um prazo de validade. Esse prazo de validade tem vindo a diminuir drasticamente conforme a investigação se tem manifestado mais criativa ou seja, mostrado mais capaz e mais disponível para pôr em causa pressupostos tidos como irrefutáveis. A investigação beneficia, também, de si mesma, pois que o caminho evolutivo que percorre vai sendo desenhado com os seus próprios contributos e pelo derrube de anteriores certezas. A história da humanidade assistiu já a diversas revoluções científicas fundamentais para a sua própria evolução, que assentaram na negação das certezas – revolução copérnica, ptolomaica, galileica, einsteiniana...

Werner HEISENBERG, procurando clarificar princípios confusos da física moderna, é levado a constatar a impossibilidade de determinar, ao mesmo tempo, a posição, a energia e a velocidade de um electrão que físicos que o antecederam e outros seus contemporâneos realizavam, concluindo que eles estavam errados. As suas investigações vêm a confluir na formulação do «*princípio da incerteza*», afirmando que quanto melhor se mede a posição de uma partícula, tanto mais difícil se torna

medir a sua velocidade, e vice-versa. Ou seja, a maior certeza de uma medida está ligada à menor certeza da outra, estando a explicação desta incerteza no próprio acto de observação e na influência que o observador exerce (NICOLESCU, 2000; SANTOS, 1988; FILOSOFIA e IDEIAS, *on-line*).

Também é curioso recordar que um dos sistemas de medição que mais usamos nos nossos quotidianos e cuja vulgarização parece criar a ilusão de perenidade e de imutabilidade – o sistema métrico – teve referentes diversos: até 1852 um metro correspondia à décima milionésima parte do quarto do meridiano terrestre, mas a partir de 1983 o metro passa a corresponder ao comprimento do trajecto que a luz percorre no vácuo, durante um intervalo de tempo de $1/299\,792\,458$ do segundo (Instituto Português da Qualidade, *on-line*). Actualmente, isto é, desde 1960, data em que se estabeleceu um acordo internacional sobre padrões de medida, estabeleceram-se padrões utilizáveis para medir a temperatura, a corrente eléctrica, o comprimento, o tempo, o peso, entre outras, num total de sete unidades de medida, constituindo padrões apenas parcialmente securizantes já que a

“relatividade de Einstein e a incerteza de Heisenberg, embora altamente técnicas em seus detalhes, infiltraram-se na consciência popular, e o mundo aparece mais relativo e incerto do que nunca.” (FILOSOFIA e IDEIAS, *on-line*).

Todas estas convulsões e alterações radicais verificadas em campos investigados pelas ciências que se apelidam(avam) de exactas,

parecem dever aconselhar que não se armem as ciências do humano (CIFALI, 2000, *on-line*) em mais papistas do que o papa... recusem remeter-se para um estatuto de secundarização científica e aceitem confrontar novas concepções:

“em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.” (SANTOS, 1988: 28).

Assim, parece que em vez de procurar encontrar certezas aparentes mas securizantes ou exactidões precisas mas superficiais, pode a avaliação autorizar-se a prescindir de procurar a objectividade enquanto garantia de redução de incerteza e de erradicação da ambiguidade, revelando a sua capacidade para resistir a deixar-se *“modelar pela metodologia experimental das ciências nobres e maduras com as quais as jovens ciências humanas queriam assemelhar-se”* (ARDOINO, 1980: 12).

Ainda assim compreende-se que, no caso da avaliação, persista a preocupação com a objectividade por oposição à subjectividade de que se quer libertar, a qual decorre de ser a avaliação eminentemente social, envolvendo avaliadores e avaliados, tradicionalmente posicionados em pólos opostos, frequentemente considerados antagónicos, por vezes mesmo, hostis, e cujos resultados se repercutem de modo diverso nos

seus contornos e na sua intensidade, tanto nuns quanto nos outros. Deste modo, a avaliação, que implica sempre a emissão de um julgamento – malgrado a posição contrária de CARDINET, para quem avaliar consiste em descrever e não em julgar, tendo mesmo dado a um artigo seu publicado em 1989, no nº 88 da *Revue Française de Pédagogie*, o título esclarecedor da sua opinião: “Évaluer sans juger” – confronta-se com a fragilidade e a possibilidade de uma menor confiança depositada no seu julgamento, se este for maculado de subjectividade.

A objectividade, neste tipo de pensamento, ao reduzir a incerteza, e ao erradicar a ambiguidade, constitui a prova e a garantia inesgotável de cientificidade. A standardização, a aplicação de parâmetros facilmente identificáveis e comparáveis, assim como facilmente reconhecíveis e comunicáveis, quantificar os resultados, notar produtos parece garantir uma confortável certeza de afastamento da hipótese de errar, afastando, ao mesmo tempo o mal-estar que muitas vezes acompanha o avaliador.

Parece, pois, que pensar a avaliação implica, inelutavelmente, pensar nas questões da objectividade ou subjectividade dos juízos que produz, seja qual for o tipo de avaliação de que se trate ou, pelo menos, pensar nas tensões geradas em torno desta dicotomização.

Considerando os tipos de avaliação realizados a propósito dos Centros de Formação, da Universidade Popular e a avaliação realizada pela Inspecção Geral de Educação, a preocupação com as questões da

objectividade/subjectividade enraízam-se também no tipo de relações que as entidades em avaliação estabelecem com as equipas – a elas exteriores – que realizam a avaliação, bem como com os destinatários últimos da avaliação. No primeiro e no último caso, a opinião pública joga um papel crucial, a que acresce, no caso dos CFAE, as entidades que financiam e assim, sustentam a sobrevivência do Centro. Os directores de Centro pedem avaliações objectivas, as Comissões pedagógicas acolhem melhor relatórios de avaliação que contenham mapas, quadros com indicações quantificadas, proporcionando uma leitura imediata e contendo indicações precisas que não pressuponham processos mais elaborados de problematização e de discussão.

No caso da avaliação protagonizada pela IGE, o facto de a avaliação proporcionar – se é que não promove mesmo – a comparação entre os estabelecimentos sujeitos a avaliação, a expurgação da subjectividade parece garantir uma melhor justificação pública quer para a generalização dos resultados, quer para se estabelecer a comparação entre os estabelecimentos avaliados.

No que à UPP respeita, o pedido de avaliação pouco tem a ver com a ideia de obtenção de um produto finalizado e confinado: o que a UPP pretende é que seja produzido um documento que lhe permita pensar-se, mas mais ainda, pretende o accionamento de um processo de avaliação que vá construindo esse pensar-se e facilitando a sua problematização no presente e a sua construção no futuro enquanto projecto e desejo de

projecto. Neste sentido, a avaliação pretendida pela UPP é muito mais importante ao nível do seu processo do que do produto que possa originar, ainda que, evidentemente, a preocupação com o produto não esteja completamente afastada, apenas não é predominante, nem entra em qualquer lógica de competição.

Na verdade, o produto da avaliação é importante, pois que, à semelhança do que BARROSO recomenda em relação à existência de um documento escrito, no que respeita aos projectos de escolas, também aqui, um relatório escrito é importante porque *“irá constituir uma referência interna para todo o estabelecimento de ensino, e um meio de afirmação para o exterior.”* (BARROSO, 1992: 39). Na UPP este documento poderá permitir a atribuição de sentidos, nunca definitivos, mas bem pelo contrário, relativos, isto é, construir uma intencionalidade que não é dada à partida, mas que depende de uma construção localizada, ou seja, dependente do contexto que a cria e que com ela interage, fornecendo, assim, as bases comuns suficientes para que a direcção da instituição construa o suporte intelectual da decisão e das escolhas que tem de fazer.

Avaliação/Investigação – Tensão?

É curioso que a pouca reflexão filosófica mediatizada se debruce tão facilmente sobre o tema do fim das certezas, da perda de traços e de referências. (...) Nunca a humanidade teve à sua disposição uma tal quase certeza sobre o seu fim programado pelo progresso da física nuclear, da química, da electrónica. A crise do sentido é o reverso da não-resposta científica ao sentido da crise. A classificação das ciências, puro reflexo do pensamento classificatório, exclui a biologia da ciência do homem a fim de a absolver de todas as falhas eventuais face à nossa génese psico-colectiva. As «racionalizações» da economia política, da gestão, da administração, orquestram sabiamente o progresso... do desemprego e da desqualificação.

LOURAU (1997).

Na economia destas DEAMBULAÇÕES III, capítulo que procura contribuir para a definição da avaliação como sendo um lugar de instabilidades e de tensões, um lugar indefinível independentemente da sua articulação a um contexto, a presença de uma referência à instabilidade conceptual entre avaliação e investigação parecia-me de toda a pertinência, face a expectativas criadas: i) pela forma como o poder político se refere, indiferenciadamente, que não arbitrariamente, a trabalhos de avaliação e de investigação; ii) pelas leituras das obras

de alguns autores, onde essa instabilidade se salienta de modo diverso, de autor para autor, mas em qualquer caso, de forma evidente; iii) pelas próprias interacções com actores que, no terreno, me devolviam alguma perplexidade face a determinadas precauções de ordem metodológica que reconheciam mais como os modos de fazer, identificáveis com processos de desenvolvimento de uma investigação científica, do que com os de uma avaliação cuja realização lhes interessava mais pelos resultados que permitia destacar do que pelos processos que usasse.

EXPECTATIVAS CRIADAS PELAS INTERACÇÕES COM ACTORES, NO TERRENO

No que respeita a este último ponto, recordo um breve mas, para mim, significativo episódio, decorrido no quadro de realização de uma avaliação externa de um CFAE, cujo contrato estabelecido previa uma situação de «acompanhamento», entendida, quer pela equipa directiva do CFAE, quer pela equipa de avaliação externa, como um processo de colaboração, assumindo alguns actores no terreno o papel de coadjuvantes da avaliação, no sentido em que, não só mediavam as relações com os professores, formadores e formandos, mas também contribuíam com a prestação de informações, disponibilização de materiais, facilidade de acesso a diversos espaços de formação, mas também pressupunha o estabelecimento de relações próximas, passando pela presença da equipa externa em algumas reuniões da Comissão Pedagógica do CFAE.

No decurso de uma dessas reuniões, numa fase já adiantada do processo, quando se debatia o primeiro dos três relatórios previstos, foi colocada a seguinte pergunta: *“mas este trabalho é uma avaliação ou uma investigação?”*, verbalizando uma questão muito clara e subitamente tornada muito evidente: naquele contexto profissional específico, constituído por professores e formadores, a avaliação parecia ser algo diverso da investigação e a aproximação, sobretudo metodológica, entre uma e outra situação causa estranheza. Um processo de avaliação que cuidara os seus passos e se justificara do ponto de vista teórico e metodológico não fora reconhecido enquanto tal, mas identificado a um processo de investigação estranho ao contexto profissional de professores e de formadores, ainda que alguns deles tivessem adquirido ou estivessem a desenvolver projectos de investigação no âmbito de formações académicas pós-graduadas.

Este episódio veio reafirmar a avaliação como um conceito complexo, que dificilmente se exime à influência de indeterminações em torno da sua definição, o que, por um lado acentua essa sua dimensão complexa, por outro lado, corrobora a ideia de que a avaliação se inscreve numa dada visão do mundo e é por ela influenciada, senão mesmo, determinada.

EXPECTATIVAS CRIADAS PELOS USOS DOS DISCURSOS POLÍTICOS

A forma como o poder político e a Administração Central,

conforme as circunstâncias e os destinatários a quem se dirigem, abordam alguns projectos considerando-os, ora como uma investigação ora como uma avaliação, contribui para acentuar esta indeterminação conceptual entre uma e outra. Neste particular, dois casos parecem-me poder ilustrar esta indeterminação semântica e conceptual, um protagonizado pela Inspecção Geral de Educação - IGE e o outro pelo Instituto de Inovação Educacional - IIE.

A publicação do Relatório Nacional da avaliação integrada das escolas (IGE, 2001), na linha de outras publicações da responsabilidade da IGE e patentes na respectiva página na Internet (IGE; ME, 2001), designa, frequentemente, o trabalho de inspecção desenvolvido pelos inspectores, como sendo uma intervenção inspectiva, ou uma avaliação, de modo relativamente arbitrário⁸⁴. Se tal metamorfose semântica pode ser entendida como a revelação involuntária e não assumida de um eventual défice identitário do trabalho que a IGE desenvolve, ou como uma tentativa de escamotear os pressupostos de controlo que esse trabalho inspectivo contém, é certo que o alargamento semântico da avaliação pouco contribui para demarcar os seus contornos, esboçando o seu estatuto teórico e metodológico específico.

O segundo caso, protagonizado pelo IIE, foi apresentado numa comunicação (BARBIERI, 2001) ao Seminário *Avaliação e Formação* –

⁸⁴ Esta questão é mais desenvolvida no Capítulo “A AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS”, página 296 a 403.

balanço e perspectivas, realizado no Porto, e refere-se a um protocolo estabelecido entre aquele instituto e diversos investigadores, no sentido de estes desenvolverem projectos de investigação junto dos TEIP, acompanhando o processo da sua implementação.

Quando, no final do desenvolvimento desses projectos, o IIE organizou um Encontro para a sua apresentação pública⁸⁵, definiu a avaliação da experiência dos TEIP como sendo um dos objectivos desse Encontro. Na comunicação apresentada no Porto, a autora - revelando que alguns investigadores concernidos não reconheciam o seu próprio trabalho como configurando uma avaliação, até por estar este trabalho expressa e juridicamente atribuído ao IIE⁸⁶ -, coloca diversas questões, cuja pertinência é relevante, em termos da discussão em torno das relações entre avaliação e investigação, ou da sobreposição de ambos os conceitos:

⁸⁵ Os projectos desenvolvidos foram os seguintes: *O conceito de Ensino Básico e as práticas de integração educativa*, da autoria de Ana Maria Bettencourt e Maria Vitória de Sousa; *Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular*, da autoria de Margarida R. Fernandes e José Alberto Gonçalves; *Gestão pedagógica e lideranças intermédias do TEIP do Esteiro*, da autoria de Jorge Adelino da Costa, Liliana Sousa e António A. Neto Mendes; *Dimensões organizacionais e Administrativas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, da autoria de Manuel Jacinto Sarmento, Cristina Parente, Paulo Saturnino de Matos e Olívia Santos Silva; *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a 'igualdade de oportunidades' e a 'luta contra a exclusão'*, da autoria de Rui Canário, Natália Alves e Clara Rolo; *O contributo da(s) parceria(s) no plano de desenvolvimento pedagógico dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, da autoria de Stephen Stoer, Fernanda Rodrigues e Helena Barbieri.

⁸⁶ O Despacho 147-B/ME-96 que cria os TEIP refere que “O acompanhamento do desenvolvimento dos projectos é da competência da respectiva Direcção Regional de Educação, cabendo ao DEB a coordenação e o apoio técnico-científico ao processo e ao IIE a respectiva avaliação formativa, bem como a avaliação externa e global da experiência”.

- quais teriam sido as reacções de professores, encarregados de educação, assistentes sociais, psicólogos, autarcas e outros elementos dos TEIP, nomeadamente ao nível da colaboração prestada, se o trabalho a desenvolver pelos mesmos investigadores tivesse sido uma avaliação, desenvolvida por avaliadores;
- os TEIP teriam tido o mesmo tipo de desenvolvimento se o projecto desenvolvido junto desses TEIP tivesse sido um projecto de avaliação? Ou seja, se teriam entendido a equipa de avaliadores como sendo seus parceiros?
- teriam aqueles investigadores aceite o desafio proposto pelo IIE se o acordo celebrado tivesse estabelecido, desde o primeiro momento, que o objectivo do trabalho era avaliar a experiência dos TEIP?

As questões enunciadas referem-se ao estatuto teórico-metodológico da investigação e da avaliação, as características das relações entre investigadores e colaboradores que se encontram no terreno e entre estes e os avaliadores. Equacionam também o sentido dos próprios trabalhos realizados e o estatuto dos respectivos produtos, corporizados nos relatórios, ou seja, que papel desempenham para a equipa que os produziu, como são lidos pelos destinatários – o IIE e os actores no terreno – qual o grau de influência nas estratégias e no desenvolvimento das acções futuras de uma e de outra entidade.

Também me parece relevante questionar o que haverá na natureza e nas características da avaliação, que a tornam ora desejada pelo poder político, ora postergada. O que fará com que a avaliação seja desejável em vez da inspecção, que a torna mais invocável do que aquele outro processo, o que terá ela para que a encomenda de um projecto de avaliação, que deveria revestir as características de uma avaliação formativa, se transforme na encomenda de um projecto de investigação que acompanhe o desenvolvimento desse mesmo projecto, e no seu final, se invoque (se utilize?) como sendo uma avaliação do projecto? Por outro lado, cabe colocar as perguntas inversas: porque não designar a inspecção que se realiza? Que tipo de circunstâncias tornará a investigação mais interessante no acompanhamento da implementação de um projecto, para depois perder essa capacidade no momento da apresentação e da divulgação do seu produto?

Estas questões relevam, inevitavelmente, das relações de poder estabelecidas entre a Administração Central e os actores dos TEIP, bem como entre estes e os investigadores/avaliadores. Mas têm também a ver com as intenções da Administração Central, representada pelo IIE, quando promove o desenvolvimento de projectos de acompanhamento de uma experiência – a criação dos TEIP –, sendo a sua incumbência a de promover uma avaliação externa, formativa e global. Estas intenções, ainda que expressas, adquirem maior importância no momento de devolução aos interessados, do relatório final. Se as intenções

subjacentes à realização do projecto de investigação se encontram implícitas, como parece ter sido aqui o caso, a importância do(s) relatório(s) é ainda maior.

Outra questão que se poderia, ainda, colocar, consiste na eventualidade de um processo de avaliação, designado enquanto tal, poder desencadear nos actores que são constituídos enquanto «objecto» de avaliação, reacções adversas, tornando-se defensivos, menos transparentes, mais obstaculizadores do que facilitadores do processo, ao contrário de um processo de investigação que mobilizaria a vontade de colaborar e de adjuvar o seu desenvolvimento. Deste modo, a aparente indiferenciação entre avaliação e investigação transformar-se-ia num uso deliberado e intencional de um e de outro termo, aproveitando aspectos que podem ser considerados como comuns a ambos e separando as designações nos aspectos tidos como capazes de destrinçarem um e outro processo, ou seja, a perspectiva de que a avaliação está mais virada para a acção e a investigação para a produção de conhecimentos (RODRIGUES, 1993).

Finalmente, adoptando esta distinção, a apresentação dos relatórios elaborados pelas diversas equipas de investigação tornar-se-ia mais «útil» se transformado esse acto na indicação de ditames para a acção futura do Estado em relação aos TEIP e destes sobre si mesmos.

EXPECTATIVAS CRIADAS PELOS DISCURSOS CIENTÍFICOS

Como já afirmei, a avaliação como lugar de instabilidades e de tensões, surge-me também a partir da leitura de alguns autores, onde se torna notória esta indeterminação. Ao fazer a síntese de um encontro realizado sob o título “Evaluation et analyse des établissements de formation”, organizado pela ADMEE⁸⁷, Marcel CRAHAY (1994), considera que os promotores do encontro, ao proporem o título, influenciaram o sentido das intervenções, direccionando-as para uma de entre as quatro vertentes presentes na sua designação – problemática, metodologias, análise e avaliação, estabelecimentos de formação.

Contudo, é em torno da eventual distinção entre avaliação e análise que a sua intervenção mais se delonga, referindo que a maioria das comunicações apresentadas dizia respeito mais à análise do que à avaliação dos estabelecimentos, recomendando que se fizesse a distinção entre avaliar e analisar para evitar correr o risco *“de criar oposições e querelas insolúveis e portanto inúteis: as problemáticas e as metodologias apropriadas ao processo de análise não o são talvez para a de avaliação e vice-versa.”* (idem: 248).

Ao contrário de CRAHAY, não considero que as querelas insolúveis sejam inúteis pelo facto de não chegarem a qualquer solução. Por um lado, parece-me ser bastante difícil, antes de debater uma

⁸⁷ ADMEE - Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education.

questão, aquilatar da sua utilidade/inutilidade; considero, ainda, que um debate não se manifesta útil ou inútil apenas em função do seu resultado (a solução ou a sua ausência) mas pelo decurso do debate em si mesmo, pela argumentação que promove, pelas questões afins e/ou novas que vai mobilizar. Não me parece que sejam as dicotomias, só por si, que paralistem os debates, mas sim a teimosa e maniqueísta persistência em as anular, substituindo-as pela erradicação de um dos seus termos e a consagração do outro, forma extremamente eficaz de anular as discussões, de permitir instalar os consensos e alcançar o adormecimento das consciências críticas.

A realização do encontro a que tenho vindo a referir-me é um exemplo interessante: quanto à questão avaliação-análise, ou quantitativo-qualitativo não há uma conclusão que o autor e editor da obra possa apontar, o que não o leva a afirmar que esse encontro tenha sido inútil. Bem pelo contrário, CRAHAY retoma a questão a partir de distinções já existentes: a avaliação direcciona-se para a tomada de decisões e para a regulação, sendo realizada sob a pressão de uma utilidade imediata, isto é, dirigida para a acção, enquanto que a análise pretende a produção de conhecimentos, designadamente os que permitem melhor compreender os estabelecimentos de ensino e a forma como se tornam, ou não, eficazes. Todavia, realça que se a utilidade da informação é tão importante quanto a sua validação, também se espera que o saber produzido seja útil ao aperfeiçoamento. Pensa CRAHAY que

a eficácia e a utilidade dos processos estão à frente da produção de conhecimentos. FIGARI (1996) que também considera não haver identificação entre avaliar e analisar, refere que a preocupação com a recolha de dados ou a obtenção de resultados que contribuam para a elucidação de uma determinada situação, se enquadra mais no âmbito de uma investigação, enquanto a avaliação se desenvolve no sentido de participar do processo de regulação do funcionamento dos projectos, acções, programas, ou outros organismos em avaliação.

Numa obra de ROEGIERS (1997), dedicada, primordialmente à questão da análise das acções de educação ou de formação, surge um capítulo em que a avaliação dessas acções é também considerada. Na perspectiva deste autor, essa avaliação só pode ser equacionada no registo analítico, propriamente dito, ou seja, realizada, não através de *“uma avaliação, mas de um conjunto de avaliações que têm objectivos precisos e funções precisas.”* (*idem*: 137). Segundo ROEGIERS, a vantagem desta proliferação de avaliações que se podem cruzar, de acordo com as suas funções e objectivos, reside no esclarecimento que trazem à análise em si mesma, realçando, por exemplo, o que é que os actores sublinham nestas avaliações, a possibilidade de a análise *“poder sugerir outras avaliações no sentido de completar o conhecimento que os actores têm da sua acção.”* (*idem*: 142). Neste entendimento, a avaliação aparece como relativamente subsidiária da análise, quer porque dela adopta a visão fraccionada e cumulativa que a análise obtém da acção de

formação, quer porque não parece poder existir autonomamente, mas sempre em articulação com aquela.

Pedro RODRIGUES (1993) distingue com alguma nitidez a investigação da avaliação, a partir de um ponto que considera terem em comum – a forma como uma e outra consideram os valores. Enquanto que na investigação científica a formulação de juízos de facto ou de realidade enquadra os valores dos indivíduos,

“na avaliação levanta-se imediatamente a problemática da escolha entre valores (e referenciais) e/ou da sua integração no referencial da avaliação (...) a investigação está primordialmente ao serviço do conhecimento e compreensão, a avaliação está predominantemente ao serviço da acção e coloca o conhecimento ao serviço dessa acção”. (idem: 44).

Mais tarde (RODRIGUES, 1994), este mesmo autor coloca uma outra questão e que consiste na necessidade de uma “investigação científica da avaliação”, que passa pela “*elucidação dos seus pressupostos, princípios, funções e funcionamento, através de um processo de análise e reflexão críticas que confrontem e articulem a teoria e a prática da própria avaliação em acção.*” (idem: 105).

Se concordo plenamente com esta última questão, já a distinção que, em 1993, RODRIGUES estabeleceria entre investigação e avaliação me põe algumas dúvidas, pois considero extremamente difícil estabilizar pontos de vista acerca da avaliação e acerca da investigação que

permitam afirmar, sem equívocos, se a avaliação está mais ou está menos ao serviço da acção do que a investigação. Parece-me que tal questão não se esclarece através de uma comparação entre avaliação e investigação, mas terá de ser clarificada, em primeiro lugar, no interior de cada uma delas, e só depois entre si, de tal modo que as hipóteses de combinações possíveis não permitem que tal comparação seja facilmente realizável.

Se pensar a partir de um modelo de investigação positivista, e tendo como contraponto um modelo de avaliação objectivista, a asserção de RODRIGUES torna-se verdadeira; no entanto, o mesmo não poderá ocorrer se o modelo de avaliação a comparar/confrontar com a investigação positivista for um modelo de avaliação crítica ou de problematização do sentido. O mesmo tipo de raciocínio poderia ser operado entre um qualquer modelo avaliativo e um processo de investigação-acção. A invocação de exemplos como estes, corre o risco de se tornar uma possibilidade inesgotável.

Deste modo, a relação entre a investigação e a avaliação, que me tinha parecido num primeiro momento - menos reflectido, eventualmente, menos informado, seguramente -, estabelecer-se tal como a relação entre avaliação/controlo e entre objectivo/subjectivo, isto é, em termos de uma tensão, simultaneamente dinâmica, simultaneamente antagónica, surge neste momento com contornos algo diferentes: em vez de uma tensão entre um e outro termo, parece-me

existir uma intersecção de campos, de tal modo que uma se apoia na outra para se conceptualizar e definir, e vice-versa, criando uma instabilidade que oscila entre um e outro pólo. De cada vez que um dos pólos, seja a avaliação, seja a investigação, serve de apoio para se estabelecer a definição “identitária” da outra, parece transformar-se, adoptando a função que era suposto ter a que lhe serviria de apoio: a entidade-apoio transforma-se na que está em definição e vice-versa, numa mobilidade constante que se activa tanto mais, quanto mais solicitada é.

Procurei, então, analisar a avaliação separadamente da investigação, através de modelos que permitissem equacioná-las enquanto abstracções, ideais-tipo cuja pertinência ressalta da sua capacidade para permitir pensá-las independentemente de um possível uso, em concreto. Relativamente à avaliação, procurei, entre diversos autores a cujas obras e pensamento pude aceder, analisar como perspectivam as diversas formas de avaliar e de que modo as organizam em modelos, isto é, que características consideram fundamentais. Este percurso através de diferentes propostas de organização dos modelos de avaliação e correspondente significado em termos da avaliação propriamente dita, é o trabalho que apresento de seguida. No que respeita à investigação, apoiei-me num trabalho realizado por CORREIA (2001), onde este autor analisa as relações entre a definição política e científica da educação, permitindo-lhe sintetizar

“as analogias entre os paradigmas científicos e políticos da simplificação e apresenta(mos)r os contornos de um paradigma da complexificação que se quer crítico e emancipatório” (idem: 38).

A partir do quadro-síntese que apresenta no seu texto, procuro estabelecer uma possível correspondência entre modelos de avaliação e modelos de investigação, onde é possível recusar a ideia de existência de uma tensão entre um e outro pólo, mas algumas semelhanças, fundamentalmente, complementaridade e intersecção de âmbito de influência.

Da proliferação de modelos...

A existência de um sem número de actividades diversas designadas como sendo avaliação, aumenta a ambiguidade da noção que, assim recobre um conjunto vastíssimo e muito diversificado de actividades, de intervenções e de decisões, traduzindo, alguma indefinição na delimitação do seu campo empírico, bem como na delimitação do seu campo teórico-metodológico.

Todavia, não se trata, simplesmente, de uma espécie de ‘deriva’ terminológica, não é uma mera questão de evolução da designação. Assiste-se, hoje em dia, a uma crescente tendência para avaliar, decorrente das exigências que actualmente se colocam, quer em termos de controlo dos programas e dos projectos, quer em termos de obtenção de uma eficiência que supostamente permita maximizar a relação entre meios empregues e resultados obtidos. Não obstante, esta tendência crescente não tem contribuído para aumentar a definição do campo da avaliação, bem pelo contrário, parece que a sua ambiguidade tende a aumentar, já que existem inúmeras actividades designadas como sendo de avaliação, mas cujas características as tornam bastante diversas (cf. pág. 191-192).

No entanto, avaliar tem a ver, de modo muito profundo, com uma determinada visão do mundo, como dizem ARDOINO e BERGER (1986, 1989), pelo que a questão da proliferação de modelos⁸⁸ avaliativos não é, de modo algum, uma questão de mera arrumação ou concatenação de modos de avaliar, ela *“reporta-se sempre a um conjunto de princípios e pressupostos sobre a natureza dos fenómenos a estudar”* (RODRIGUES, 1993: 33). Assim, para além de se tornar necessário dar conta da existência, cada vez mais notória, de uma pluralidade crescente de modelos de avaliação, é preciso ter em consideração quais os seus principais pontos de convergência e de divergência, quais os pressupostos que estão na sua base, no sentido de se poder tomar posição em relação aos modelos de avaliação disponíveis, às implicações das opções assumidas. Importa, sobretudo, atender à superabundância de modelos, como eventual reflexo do pedido acrescido de avaliação, no sentido de procurar compreender que razões se inscrevem nesta cada vez maior «necessidade» de avaliar.

Sem dúvida que a grande variedade de modelos não resulta da existência de uma concomitante variedade de novas propostas, mas sim

⁸⁸ Entendido aqui «modelo» enquanto conjunto de princípios e de postulados que, reconhecíveis enquanto idealmente agrupados, permitem a identificação desse conjunto e dos membros que lhe pertencem ou podem vir a pertencer-lhe. Não tem, contudo, uma existência concreta é, antes, uma idealização. Não obstante, o encaixe de características de avaliação dentro de uma classificação relativamente rígida e até forçada, não deixa de se constituir numa simplificação, por vezes até redutora, já que a realidade raras vezes se compagina com estas construções do espírito criadas para permitir encaixar a realidade em células mais simples e mais facilmente apreensíveis e analisáveis.

de alguma singularidade na forma como autores que realizam aturadas e cuidadosas revisões da literatura interpretam as propostas dos investigadores e as reinterpretam. A literatura disponibiliza inúmeras classificações de modelos de avaliação, elaboradas a partir de minuciosas buscas bibliográficas e aturadas análises, adaptando, recriando ou reproduzindo quadros de classificação de modelos de avaliação que conjugam diversos pontos de vista. HOUSE (1994) diz mesmo que, apesar de existirem dezenas de perspectivas de avaliação, a sua grande maioria pode juntar-se num pequeno número de grupos, a que alguns chamam modelos, realçando o seu carácter estrutural, mas que ele próprio prefere designar como sendo «perspectivas» (enfoques), ou seja, pontos de vista.

Ao analisar algumas das propostas de taxonomização⁸⁹, procurando salientar as especificidades das perspectivas de avaliação, bem como, a natureza distintiva do enfoque, para permitir estabelecer uma base a partir da qual se possa fazer uma referência mais estabilizada a essas mesmas perspectivas, pude constatar que apenas algumas delas estão presentes em todas as taxonomias.

De entre o pequeno número de perspectivas que recorrentemente estão presentes em diversas organizações taxonómicas, contam-se as de TYLER, de SCRIVEN e de STUFFLEBEAM, cuja presença permanece,

⁸⁹ Essas propostas são apresentadas nas páginas 250 a 269.

apesar de, entretanto, terem surgido outras perspectivas de avaliação. Eventualmente, esta constância poderá dever-se à confluência, em simultâneo, de diversas condições: são das primeiras perspectivas a libertarem-se da exclusividade de preocupações com a avaliação do rendimento escolar dos alunos, debruçando-se, também, sobre os programas educativos (entre as décadas de 40 e 70); estão orientadas para a tomada de decisões; adoptam alguns dos princípios da avaliação como investigação empírica positivista, recolhendo e analisando dados através de instrumentos estandardizados (COLÁS BRAVO, 1993).

De entre a literatura consultada, procurei compilar a existência de propostas de organização das concepções/modelos/perspectivas⁹⁰ de avaliação segundo designações que diferem de autor para autor, mas cuja semelhança entre as suas características é facilmente reconhecível, apesar dessa designação diferente. Compilei as propostas realizadas por HOUSE (1994), por REBOLLO CATALAN (1993), por RODRIGUES (1994), por CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS (1995), e por BONNIOL e VIAL (1997), que apresento seguidamente.

TAXONOMIA PROPOSTA POR HOUSE

HOUSE (1994: 23), com base em trabalhos de classificação

⁹⁰ Também nesta designação não encontrei concordâncias: diversas designações correspondem, em vários autores, ao mesmo tipo de características agrupadas.

realizados por outros autores (indica os de STAKE, 1976; POPHAM, 1975 e WORTHEN e SANDERS, 1973), propõe, ele próprio, uma taxonomia integrando aqueles que considera serem os principais modelos de avaliação, de onde estão ausentes autores importantes, por considerar que as respectivas propostas não se comprometem com nenhum modelo concreto, designando CRONBACH⁹¹ como um dos exemplos, ou ainda, por haver outros e, desta vez, designa GUBA, cujos trabalhos defendem perspectivas em sentidos diversos, para além de considerar haver modelos que, pelo seu uso ainda pouco frequente, não considera pertinente integrá-los numa taxonomia.

É com um olhar algo reprovador que HOUSE (*idem*) lança a sua própria proposta, centrada quase exclusivamente nos tipos de avaliação realizados nos Estados Unidos, referindo também alguns trabalhos realizados no Reino Unido, tal como os de MacDONALD (1974⁹²), de KOGAN e PACKWOOD (1974) e de PARLETT e HAMILTON (1977). Esta particularidade, elevada à categoria de generalidade, retira alguma da pertinência que as suas críticas poderiam ter, quando afirma:

“Defendem-se dezenas de enfoques da avaliação. Não obstante, a maioria deles pode agrupar-se nuns poucos de tipos básicos. Há os que chamam «modelos» a estes tipos básicos, para realçar que se trata de desenhos ou tipos estruturais, defendidos por importantes teóricos

⁹¹ HOUSE não referencia, no texto, as obras destes autores.

⁹² As datas correspondem a referências devidas a HOUSE, já que não consultei as obras destes autores no original.

como enfoques dignos de imitação. São paradigmas. Podemos chamar-lhes «enfoques», sem mais.” (HOUSE, 1994: 23).

A proposta que HOUSE (*idem*) apresenta (cf. **Quadro 7: “Taxonomia dos principais modelos de avaliação”**, pág. 254), tal como o autor refere, reúne perspectivas por serem as mais usadas, pelo que a presença de algumas delas na taxonomia não decorre do seu grau de generalidade, mas da maior pertinência que recolhem, considerando a realidade onde a sua utilização foi observada.

Nesta taxonomia, HOUSE (*idem*) considera as quatro primeiras perspectivas como sendo ‘objectivistas’, ou seja, encarando a avaliação como uma ciência social aplicada, herdeira da tradição teórica empírica das ciências sociais, produzindo generalizações a partir da recolha e análise de dados, garantida a objectividade em todos os procedimentos, condição simultaneamente legitimadora e indispensável para a obtenção de uma avaliação válida e fiável.

Se bem que inclua a perspectiva que prescinde dos objectivos do programa avaliado, apresentada por SCRIVEN, entre as correntes ‘objectivistas’, considera-a uma excepção, pois que, ainda que a recolha de informação e o estabelecimento de regras para a avaliação a incluam, admitir que o avaliador pode emitir juízos de valor sobre o programa em avaliação excluem-na do grupo das perspectivas ‘objectivistas’.

Quadro 7: “Taxonomia dos principais modelos de avaliação” (in HOUSE, 1994:24)

	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS	CONCORDÂNCIAS ⁹³	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS	
ANÁLISE DE SISTEMAS	Economistas, directores	Objectivos, causa e efeito conhecidos, variáveis quantificadas	PPBS, programação linear, variação planificada, análise custo/produto	Eficiência	Alcançaram-se os efeitos previstos? Podem conseguir-se os mesmos efeitos de modo mais económico? Quais os programas mais eficientes?	OBJECTIVISTAS
OBJECTIVOS COMPORTAMENTAIS	Directores, psicólogos	Objectivos especificados previamente, variáveis de produto quantificadas	Objectivos comportamentais, testes de resultados finais	Produtividade, responsabilidade	O programa alcançará os objectivos? Será produtivo?	
DECISÃO	Executivos, em especial administradores	Objectivos gerais, critérios	Inquéritos, questionários, entrevistas, variação natural	Eficácia, controlo de qualidade	O programa é eficaz? Que partes são eficazes?	
SEM OBJECTIVOS DEFINIDOS	Clientes	Consequências, critérios	Controlo de riscos, análise lógica, <i>modus operandi</i>	Escolha do cliente, utilidade social	Quais são todos os efeitos?	
CRÍTICA DA ARTE	Entendidos, clientes	Crítica, normas, níveis	Revisão crítica	Normas melhores, maior consciência	O programa resiste à crítica? Aumenta o apreço do público?	SUBJECTIVISTAS
REVISÃO PROFISSIONAL	Profissionais e público	Critérios, tribunal, procedimentos	Revisão a cargo do tribunal, estudo	Aceitação profissional	Como classificam os profissionais este programa?	
QUASE-JURÍDICO	Júris	Procedimentos e juízos	Procedimentos quase-jurídicos	Resolução	Que argumentos há a favor e contra o programa?	
ESTUDO DE CASO	Clientes, profissionais	Negociações, actividades	Estudos de caso, entrevistas, observações	Compreensão da diversidade	Que opinião têm pessoas distintas do programa?	

Os restantes quatro modelos classifica-os como sendo ‘subjectivistas’ por reivindicarem a sua validade com base na experiência e não no método científico. Tanto a perspectiva “crítica de arte” quanto a “revisão profissional” assentam a sua argumentação de validade na sensibilidade e na experiência profissional do avaliador, sendo no

⁹³ A análise da obra de HOUSE (1994) não me permitiu aceder ao sentido que o autor teria atribuído a esta coluna, pelo que não vou referi-la.

segundo caso uma experiência colectiva da profissão, produzindo um juízo de valor fundado nas normas profissionais aceites de modo tácito, ainda que intersubjectivo.

A perspectiva “crítica de arte”, devida a EISNER (1979, citado por HOUSE, *idem*) assenta fundamentalmente nas qualidades profissionais do avaliador para avaliar, é uma visão holística e a sua principal fragilidade reside no facto de diversos avaliadores obterem, facilmente, avaliações do programa muito diferentes. A perspectiva “quase-judicial” (OWENS, citado em HOUSE 1994: 39), consiste na simulação de um julgamento em que os oponentes, defendem, de modo parcial, teses contraditórias, na convicção de que *“a postura tendenciosa de cada uma das partes em conflito põe em evidência provas vitais”* (HOUSE, *ibidem*). Nesta perspectiva de avaliação, a equidade dos procedimentos empregues e a independência dos seus resultados são a garantia da sua validade, enquanto que para os “estudos de caso”, cuja figura de proa é STAKE (1975, 1978, citado por HOUSE, *idem*), baseando-se na experiência dos participantes, a compreensão por parte dos receptores é um aspecto de suma importância: *“A validade depende da correspondência entre a avaliação e as experiências dos participantes e dos destinatários”* (HOUSE, *idem*: 235).

HOUSE não atribui autoria a nenhum dos modelos/perspectivas de avaliação já que, segundo diz, ele próprio realizou *“avaliações utilizando todos os enfoques principais. Em consequência, não podemos*

identificá-los como próprios de nenhuma pessoa determinada nem considerá-los de ninguém” (ibidem), ainda que no decurso do texto vá fazendo referência aos teóricos que mais identifica com cada uma das correntes (HOUSE, *idem*: 22 a 44).

TAXONOMIA PROPOSTA POR REBOLLO CATALAN

Também Maria Angeles REBOLLO CATALAN (1993) propõe uma classificação das diversas formas de avaliar programas educativos, a partir de uma análise de perspectivas de diversos investigadores, desde TYLER até à actualidade, organizando-as em três grandes modelos: “*Objectivistas, Subjectivistas, Críticos*”, (cf. **Quadro 8: “Modelos de Avaliação”** [com base em REBOLLO CATALAN, pág. 49]).

Os modelos ‘Objectivistas’ são os que partilham de uma concepção eminentemente técnica de avaliação, dirigida para a tomada de decisões, e onde o avaliador, quase sempre externo, se socorre de instrumentos objectivos, reproduzíveis e verificáveis, susceptíveis de tratamento estatístico, fornecendo uma informação que pode ser considerada cientificamente exacta. Os autores referenciados a este modelo ‘objectivista’, segundo REBOLLO CATALAN (*idem*) são: TYLER e a sua proposta de avaliação baseada em objectivos; CRONBACH e o modelo de planificação educativa; STUFFLEBEAM e o modelo de tomada de decisões; SCRIVEN e o modelo sem referência a objectivos.

Para os modelos ‘subjectivistas’, inspirados pelo paradigma interpretativo e por uma concepção do saber enquanto criação humana, a avaliação consiste na compreensão e valoração dos processos e resultados de um programa educativo, procurando captar a sua singularidade e proporcionar informações para melhorar a prática. Neste tipo de modelos, o avaliador adopta uma atitude de cooperação com aqueles que implementam o programa. REBOLLO CATALAN (*idem*) considera que os autores cujas propostas se integram nesta perspectiva subjectivista são STAKE com a sua proposta de avaliação responsiva⁹⁴, PARLETT e HAMILTON e a avaliação iluminativa e, por fim, MacDONALD e a avaliação democrática.

Os modelos ‘críticos’ - ainda numa fase embrionária, já que a autora os considera pouco desenvolvidos, do ponto de vista teórico e metodológico -, pretendem promover a transformação das pessoas envolvidas na implementação do programa a avaliar, como etapa indispensável a transformações mais amplas.

Nestes modelos os conteúdos de avaliação não pré-existem à própria avaliação, que recai tanto sobre o processo conducente à tomada de decisões, quanto sobre essas mesmas decisões. O avaliador é fundamental na dinamização da própria intervenção, assumindo uma

⁹⁴ Tradução do inglês *responsive*, atribuindo-lhe o sentido de avaliação capaz de suscitar interacção e trocas entre avaliadores e avaliados, e assim, também designada como avaliação de negociação, numa relação dinâmica, crítica e implicada, sobretudo, sensível às questões do contexto e aos pontos de vista dos destinatários.

postura de implicação e de compromisso, e a sua intervenção acompanha o desenrolar do próprio programa.

Quadro 8: “Modelos de Avaliação” (com base em REBOLLO CATALAN)

MODELOS	OBJECTIVISTAS				SUBJECTIVISTAS			CRÍTICOS
Autores	TYLER	CRONBACH	STUFFLE-BEAM	SCRIVEN	STAKE	PARLETT e HAMILTON	MCDONALD	--
seus contributos	Baseado em critérios	Planificação Educativa	CIPP	Sem referência a Objectivos	Avaliação Respon-siva	Avaliação Iluminativa	Avaliação Democrática	Avaliação Crítica
Finalidade	Prescrever	Prescrever	Prescrever	Prescrever	Descrever	Descrever	Transformar	Transformar
Conteúdo	Produto	Processo/ Produto	Produto/ Processo/ Conteúdo/ Planificação	Produto/ Processo/ Contexto	Produto/ Processo	Processo/ Contexto	Processo/ Contexto	Processo/ Contexto
Objecto de avaliação	Sujeitos	Sujeitos	Sujeitos	Sujeitos	Sujeitos/ Centros	Centros/ Instituições	Centros/ Instituições	Instituições/ Centros
Tomada de decisões	Autoridade	Autoridade	Autoridade	Contrato, Autoridade Avaliador	Contrato, Avaliador- cliente	Contrato, Avaliador - cliente	Contrato, Autoridade Avaliador - cliente	Participantes
Papel do avaliador	Externo	Externo	Externo	Externo	Cooperação	Cooperação	Cooperação	Compromisso

Inspirado em REBOLLO CATALAN (1993: 49), o quadro acima contém uma síntese destes modelos e variantes correspondendo às singularidades das propostas dos diversos autores, caracterizadas através das respectivas ‘finalidades’, ‘conteúdos’, ‘objecto da avaliação’, ‘tomada de decisão’ e ‘papel do avaliador’.

OS TRÊS GRANDES «PARADIGMAS GERAIS» DE AVALIAÇÃO (in RODRIGUES)

RODRIGUES (1993) considera que a avaliação tende a ser considerada uma actividade política por se constituir numa instância de produção de informações a partir das quais pode ser legitimada uma determinada distribuição de recursos e acrescenta, referindo CRONBACH e outros (1986), que também

“o avaliador tem influência política mesmo que não queira, devendo encarar-se uma teoria da avaliação como uma teoria da interacção política, além de uma teoria acerca de como determinar os factos” (idem: 46),

para além de poder ser, de igual modo, vista como *“um ritual cuja função é acalmar a ansiedade dos cidadãos” (idem: 47)*. Este autor, num outro texto, refere ainda, que a invocação da avaliação como sendo tributária da conjunção de três eixos - o metodológico, o ético e o político - muitas vezes corresponde apenas à tentativa de agregar consensos alargados em torno de questões de grande complexidade e potencialmente geradoras de divergências e de oposições, tal como acontece com a definição dos *standards* em educação:

“agrupados nas categorias rigor (metodológico), utilidade, justiça ou justeza (interpretáveis por referência a um quadro ético-político) e exequibilidade (equacionável em função do rigor, utilidade e justiça, pois não fará sentido desenvolver um processo de avaliação sem o mínimo de condições e de recursos necessários à produção

de resultados rigorosos, úteis e justos”). (RODRIGUES, 1994: 94).

Deste modo, a definição destes *standards* transforma-os em «lugares-comuns» que, de acordo com a perspectiva de CORREIA (1999), se bastam a si mesmos, num processo de auto-legitimação que, ao tornar tão aparentemente nítida e manifesta a evidência da sua importância, parece escusar qualquer tipo de debate, ao mesmo tempo que os impõe enquanto irrecusáveis e... indiscutíveis.

Todavia, RODRIGUES (*idem*), ao realçar a construção dos *standards* em torno de um discurso capaz de concitar a adesão e a anuência de “*todos os credos e confissões, como aliás se pretendia*” (*idem*: 94), simultaneamente argumenta a favor da consideração, nas questões da avaliação curricular, de um debate ético-político (1993: 46-57), realçando a faceta eminentemente política da avaliação, pelo facto de, sendo uma prática social, requerer

“a análise e consideração da sua função e utilização inserida em estratégias de luta pelo poder e em processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais”. (*idem*: 46).

Neste sentido, RODRIGUES aprofunda a perspectiva de um outro autor, MacDONALD, problematizando as questões relacionadas com o poder na avaliação, e que têm a ver com o modo de participação

das audiências⁹⁵ na avaliação, os modos de redistribuição de poder, em suma, as possibilidades de questionar modos de democratizar a avaliação, que já não é entendida como o acto que permite julgar, mas concebida enquanto consistindo na apresentação de uma síntese das diferentes perspectivas e juízos de valor em presença.

Sem dúvida que, frequentemente, a avaliação se confronta com a possibilidade de os seus resultados poderem ser utilizados em termos de fundamentar uma decisão política⁹⁶, beneficiar um determinado grupo social em detrimento de outros, transformando-se numa instância de distribuição de poder e de gestão de conflitos (RODRIGUES, 1993, 1994). Evidentemente que estes aspectos colocam a questão da possibilidade de inexistência de consensos em termos de avaliação e a quem e porquê dar atenção, para assumir uma decisão.

O mesmo autor considera que a avaliação, como qualquer prática social, não existe nem se concretiza no vazio, isto é, exclusivamente por relação a ideais mas, pelo contrário, se concretiza por referência às *“práticas que com ela se articulam ou encadeiam em termos funcionais e que se realizam no mesmo contexto institucional, organizacional e sócio-político.”* (RODRIGUES, 1994:95), articulando a coerência entre as suas próprias dimensões e a coerência entre essas práticas.

⁹⁵ Podem ser constituídas por especialistas, decisores, grupos e indivíduos envolvidos na avaliação ou a quem a avaliação interessa.

⁹⁶ Como referi na primeira parte deste trabalho, a propósito do papel atribuído à avaliação como elemento legitimador das reformas implementadas e simultaneamente vigilante da sua implementação em conformidade com o legislado.

Apoiando-se nas teses de diversos autores salienta que, a existência de proximidade, correspondência e complementaridade entre as análises que esses autores produzem⁹⁷, vem reforçar a tese da articulação entre diversos níveis e tipos das práticas educativas. As análises realizadas por esses autores, permitem que sejam identificadas,

“em geral três grandes tipos de posturas diferentes, que poderão designar-se de: objectivista, que leva a encarar a avaliação (e qualquer acção social) como técnica; subjectivista, que leva a conceber a avaliação como prática; dialéctica, ou interaccionista, que numa perspectiva crítica conduz a considerar a avaliação como uma práxis.” (idem: 96).

É com base nos trabalhos desses autores que RODRIGUES propõe um quadro geral de análise onde sintetiza essas três grandes abordagens, referindo-as à avaliação de dispositivos educativos (cf.

Quadro 9: “Os Três Grandes “Paradigmas Gerais” de Avaliação de Dispositivos Educativos”, pág.263).

⁹⁷ Rodrigues (1994), dá diversos exemplos, de que destaco: avaliação de programas e políticas educativas (MacDONALD, 1983); inovação e reformas escolares (HOUSE, 1980; PAQUAY, 1985), entre muitos outros.

Quadro 9: “Os Três Grandes “Paradigmas Gerais” de Avaliação de Dispositivos Educativos”, in RODRIGUES (1994: 101).

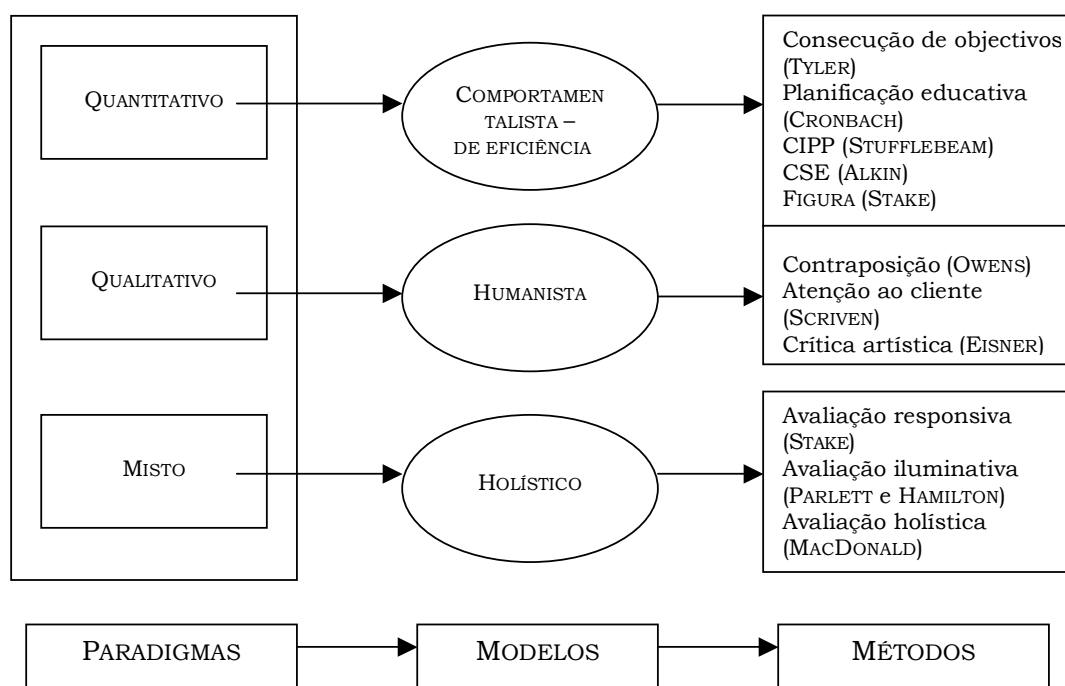
PARADIGMA DIMENSÕES	OBJECTIVISTA	SUBJECTIVISTA	CRÍTICO
EPISTEMOLOGIA	positivismo	fenomenologia	teoria crítica
CAUSALIDADE	causalidade linear	intencionalidade	causalidade circular
CONHECIMENTO	objectivo	subjectivo	dialéctico/reflexivo
FIM PRÁTICO DA INVESTIGAÇÃO	instrumental	informar a deliberação	emancipação/libertação
METODOLOGIA	experimental	etnometodologia	investigação-acção
POSIÇÃO DO OBSERVADOR	distanciação	participação	co-vivência
AXIOLOGIA	objectividade/apriorismo	subjectivismo/relativismo	visão dialéctica da actividade axiológica
ÉTICA	autoritária	contratual	não impositiva
POLÍTICA	autocrática	democrática	socialmente crítica
SOCIEDADE	estável e hierarquizada	constituída por grupos em conflito	fragmentada em sub-culturas
GESTÃO DA SOCIEDADE	gestão hierárquica	auto-gestão	co-gestão
INOVAÇÃO	tecnológica	negociada	inserida sócio-histórico-culturalmente
ACÇÃO SOCIAL	técnica	prática	práxis
AVALIAÇÃO	controle	auto-avaliação	co-avaliação
FONTE DO REFERENCIAL	a administração	o grupo em formação	a comunidade
FONTE DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	a sociedade	As aspirações pessoais	As situações concretas da vida dos formandos
PAPEL DA EDUCAÇÃO	Modelagem	desenvolvimento pessoal	problematização
PAPEL DO PROFESSOR E DO FORMADOR	executante/comunicador do currículo; transmissor	parceiro no desenvolvimento curricular; facilitador	parceiro no desenvolvimento curricular; orientador crítico
RELAÇÃO AO SABER	pedagogia do modelo	auto-aprendizagem	relação dialéctica teoria-prática
ACESSO AO CONHECIMENTO	extrospecção	introspecção	ixperimentação/confronto
PAPEL DO ALUNO E DO FORMANDO	passivo/objecto	autónomo/sujeito	agente [agido e actor]

TAXONOMIA PROPOSTA POR CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS

CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS (1995), confrontando-se com a dificuldade de definirem claramente os diferentes paradigmas,

estruturam-nos, segundo a predominância de características que consideram fundamentais, em “*Quantitativos, Qualitativos, Mistos*”⁹⁸.

Quadro 10: “Sequência de conceptualização de modelos de avaliação de programas educativos” in CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS (1995: 26).



É com base nestes paradigmas básicos que consideram a existência de três modelos de avaliação – “*Comportamentalista-de Eficiência, Humanístico, Holístico*” – a partir dos quais classificam diversos métodos de avaliação, considerando, para cada um deles, as ‘*finalidades avaliativas*’, o ‘*paradigma dominante*’, os ‘*conteúdos de*

⁹⁸ CASTILLO ARREDONDO, Santiago; GENTO PALACIOS, Samuel (1995) “Modelos de Evaluación de programas educativos”. In MEDINA RIVILLA e VILLAR ANGULO (coord.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 25-72.

avaliação’, o ‘papel do avaliador’ e o ‘momento em que aparece’, no sentido de agruparem as perspectivas de diversos autores. (Cf. **Quadro 11**):

Quadro 11: “Métodos de avaliação de programas baseados nos modelos: Comportamentalista-de Eficiência, Humanístico, Holístico”
(segundo CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS 1995)

	AUTOR	FINALIDADE AVALIATIVA	PARADIGMA DOMINANTE	CONTEÚDO DE AVALIAÇÃO	PAPEL DO AVALIADOR	MOMENTO EM QUE APARECE	
CONSECUÇÃO DE OBJECTIVOS	TYLER	Medição dos objectivos atingidos	Quantitativo	Resultados	Técnico externo	1940	Métodos de avaliação de programas baseados no modelo Comportamentalista-de Eficiência
PLANIFICAÇÃO EDUCATIVA	CRONBACH	Valoração Processo e produto	Misto	U (unidades de Avaliação) T (tratamento) O (Operações)	Técnico externo	Final 1940	
CIPP	STUFFLE-BEAM	Informação para tomada de decisões	Misto	C (contexto) I (input) P (processo) P (produto)	Técnico externo	1967	
CSE	ALKIN	Informação para determinação de decisões	Misto	Centrados na resposta a necessidades	Técnico externo	1969	
FIGURA (COUNTENANCE)	STAKE	Valoração resultados e processo	Misto	Antecedentes, transacções, resultados	Técnico externo	1967	
CONTRAPOSIÇÃO	WOLF, OWENS	Opiniões para decisão consensual	Misto	Qualquer aspecto do programa	Árbitro externo do debate	1970-1973	Métodos de avaliação de programas baseados no modelo Humanista
ATENÇÃO AO CLIENTE	SCRIVEN	Análise necessidades cliente	Misto	Todos efeitos do programa	Avaliador externo de necessidades Clientes	1973	
CRÍTICA ARTÍSTICA	EISNER	Interpretação crítica de acção educativa	Qualitativo	- contexto - processos emergentes - relações de processos - impacto no contexto	Provocador externo de interpretações	1981	
AValiação RESPONSIVA	STAKE	Valoração de respostas a necessidade de participantes	Qualitativo	Resultado do debate total sobre programa	Promotor externo da interpretação pelos implicados	Metade 1970	Métodos de avaliação de programas baseados no modelo Holístico
AValiação ILUMINATIVA	PARLETT, HAMILTON	Iluminação e compreensão componentes do programa	Qualitativo	Sistema de ensino e meio de aprendizagem	Promotor externo da interpretação pelos implicados	1970	
AValiação HOLÍSTICA	MacDONALD	Interpretação acção educativa para a melhorar	Qualitativo	Elementos que configuram a acção educativa	Promotor externo da interpretação pelos implicados	1970s	

CONCEPÇÕES, MODELOS E CORRENTES DE AVALIAÇÃO – SEGUNDO BONNIOL E VIAL

Jean-Jacques BONNIOL e Michel VIAL (1997) numa obra relativamente recente em que reúnem textos sobre avaliação, de inúmeros autores, agrupam-nos segundo três concepções de avaliação, demarcadas, entre si, pela respectiva matriz teórica, ou seja, organizadas do ponto de vista da enunciação dos seus fundamentos epistemológicos. Assim, distinguem entre a “*avaliação como medida*”, a “*avaliação como gestão*” e a “*avaliação como problemática do sentido*”.

É em relação a cada uma destas concepções que situam os modelos de avaliação - e no interior dos quais ainda distinguem diversas correntes - entendidos por estes autores enquanto “*conjunto de princípios, de axiomas e de postulados que não são visíveis senão porque uniformizam os discursos e as práticas que deles decorrem*” (*idem*: 11), ao mesmo tempo que

“*prescreve(m)*» um conjunto de quadros para pensar (...) o modelo dá àquele que o adopta, que o faz seu, um certo tipo de olhar e de escuta, uma certa forma de apreender o real, mais do que de o conceber.” (*idem*: 28),

pelo que consideram os modelos mais próximos do agir porque conferem realidade aos objectos que designam, criam e estudam.

Tal como HOUSE (1994), também BONNIOL e VIAL (*idem*) consideram os modelos impessoais, ainda que recorrendo a uma ordem de argumentação diversa: referem que os modelos são transitórios, relativamente passageiros e, ao contrário das teorias cuja nomeação implica, necessariamente, a sua ligação a ou aos autores que as originam, os modelos não se vinculam àqueles que permitiram a sua formalização.

A abordagem de BONNIOL e VIAL (1997) às questões da avaliação faz-se, em primeiro lugar, por referência a três grandes campos de estudo, simultaneamente três formas de conceber o campo da avaliação, entendendo-o, como referi, enquanto medida, enquanto gestão e enquanto problemática do sentido. No primeiro caso, a prioridade é dada aos produtos, pelo que os modelos de avaliação que decorrem deste campo de estudo – o de explicação causal, da docimologia e da medida –, privilegiam a normatividade, a explicação linear, causal e a procura da objectividade.

No segundo caso, são os processos que são focalizados, emergindo a avaliação como preocupação com a melhoria das acções, procurando, através da racionalização das práticas, encontrar os apoios para a resolução de problemas e a tomada de decisão racional. É neste campo de estudo que emerge a avaliação formativa e a avaliação entendida como regulação dos processos. Neste campo inserem o modelo do domínio dos objectivos, o do estruturalismo em avaliação, o dos

encadeamentos sistêmicos e o da cibernética em avaliação.

Segundo os autores, constituindo a avaliação como problemática do sentido um campo ainda pouco desenvolvido, afirmam ser um pouco forçado considerá-la um novo campo de estudos em avaliação, pois que,

“a avaliação como problematização do sentido, na complexidade, estando em plena emergência, distingue-se ainda mal da avaliação de sistemas complexos.”
(BONNIOL e VIAL, 1997: 15).

A esta concepção do campo avaliativo, que consideram tributária da teoria dos sistemas complexos, da auto-organização e do pensamento complexo e, assim, de autores como MORIN, PRIGOGINE e LE MOIGNE, entre outros, mas também de BERGER e de ARDOINO, não dedicam mais do que três páginas – repletas de interrogações e de frases pontuadas por reticências -, acrescidas de um texto extra (sete páginas), significativamente intitulado *“Postface”*, num livro que, na sua totalidade, ultrapassa as três centenas e meia de páginas. Não definem, assim, um modelo integrável neste campo, mas colocam-se algumas interrogações:

“O modelo dos objectos complexos ou da complexidade dos projectos? O modelo dos sistemas complexos (a sistémica) ou da avaliação enquanto complexa? O pensamento complexo dos projectos de avaliação?...” (BONNIOL e VIAL, 1997: 348).

Não obstante, e apesar de considerarem que se trata de um

modelo em construção e que, desta perspectiva, não pode ser apresentado de forma tão nítida como outros modelos presentes nesta obra, enunciam alguns dos desafios com que as ciências da natureza e humanas se confrontam, actualmente:

- *“o desafio da síntese face à fragmentação dos saberes especializados;*
- *o desafio das relações complexas que se tecem entre o sujeito e o objecto de conhecimento;*
- *o desafio do determinismo: como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?;*
- *o desafio da emergência das formas organizadas (auto-organização);*
- *o desafio da articulação entre as diversas dimensões (físicas, biológicas, antropológica e social) constitutivas da realidade humana.” (idem: 347-348).*

É com base nestas concepções que organizam as perspectivas de avaliação e é a partir delas que equacionam diversos modelos avaliativos. (cf. **Quadro 12 “Concepções, Modelos e Correntes de Avaliação** segundo BONNIOL e VIAL”). No entanto, a organização que propõem para o livro não concebe os modelos de modo estático e imutável. A cada modelo contrapõem textos diversos, cujo critério de escolha reside no facto de, de algum modo, possibilitarem a sua problematização, combatendo, assim, uma visão que poderia transformar-se em estável e dogmática.

Quadro 12: “Concepções, Modelos e Correntes de Avaliação” segundo BONNIOL e VIAL”

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	MODELOS DE AVALIAÇÃO	CORRENTES DE AVALIAÇÃO
AVALIAÇÃO COMO MEDIDA	EXPLICAÇÃO CAUSAL	Avaliação, estudo dos efeitos
	DOCIMOLOGIA	Docimologia prescritiva e experimental: a docinomia A psicologia da avaliação - doxologia ⁹⁹
	MEDIDA	Psicometria e edumetria ¹⁰⁰
AVALIAÇÃO COMO GESTÃO	DOMÍNIO DOS OBJECTIVOS	Pedagogia por objectivos Avaliação para o sucesso Avaliação por contrato face a objectivos
	ESTRUTURALISMO EM AVALIAÇÃO	Encadeamento da reprodução Avaliação: ajuda à decisão Estruturação dos dispositivos de avaliação
	CIBERNÉTICA EM AVALIAÇÃO	As retroacções sistémicas A avaliação - remediação
	ENCADEAMENTOS SISTÉMICOS	Avaliação das tarefas Avaliação formadora Avaliação, sistema de regulação
AVALIAÇÃO COMO PROBLEMÁTICA DO SENTIDO	MODELO DOS OBJECTOS COMPLEXOS (?) MODELO DOS SISTEMAS COMPLEXOS (?) MODELO DA AVALIAÇÃO COMPLEXA (?) PENSAMENTO COMPLEXO DOS PROJECTOS DE AVALIAÇÃO (?)	

⁹⁹ «Docinomia» e «doxologia» são neologismos propostos por NOIZET e BONNIOL e por GUILLAUMIN, respectivamente, mas cujo uso se perdeu, tendo perdurado apenas o termo «docimologia» (*“ciência que tem por objecto o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinados.”* DE LANDSHEERE, 1976: 13). Pretendia-se que «docinomia» significasse o aspecto prescritivo da docimologia e que «doxologia» referisse o estudo sistemático do papel desempenhado pela avaliação na educação escolar. (BONNIOL; VIAL, 1997).

¹⁰⁰ A psicometria consiste no estudo dos testes que medem a inteligência, sendo a edumetria o estudo dos testes que medem a aquisição dos programas (BONNIOL; VIAL, 1997).

Se a existência de um elevado número de modelos de avaliação é um facto, é também verdade que esta quantidade não corresponde a uma equivalente variedade de modelos. Assim, tal como me pareceu importante dar conta da profusa existência destes modelos avaliativos, é também crucial verificar que não se trata de uma verdadeira multiplicidade (cf. RODRIGUES, 1994), mas que pelo contrário, o que acontece é uma reduplicação de taxonomias que se organizam a partir de perspectivas de avaliação por vezes diversas e segundo um conjunto de parâmetros que nem sempre são do mesmo tipo.

A taxonomia de HOUSE (cf. pág. 254), por exemplo, valoriza o tipo de destinatário da avaliação, o que poderá ser um dos seus traços distintivos. Nas restantes taxonomias que apresento este parâmetro organizador não é relevado. No entanto, o destinatário da avaliação é elemento crucial na configuração da avaliação, e também determinante na elaboração do relatório (cf. REBOLLO CATALÁN, *idem*: 179) e devolução do trabalho de avaliação realizado. O papel do avaliador é realçado em algumas das propostas, com excepção da de HOUSE; a metodologia da avaliação está presente numas propostas – HOUSE, RODRIGUES - e noutras não - REBOLLO CATALÁN, CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS.

Deste modo, pode-se questionar se a organização taxonómica dos modelos de avaliação, ao ser pensada e elaborada através do realce

de algumas das dimensões do modelo que esboça, não contribui, simultaneamente, para a ocultação de outras, favorecendo, assim, o recurso aos modelos de avaliação como estratégia (relativamente (o)culta) cientificamente aceite e sancionada de construção política dos modos de avaliar.

... à sua transitoriedade

A análise que apresento, de modelos de avaliação, de forma alguma esgota todas as hipóteses prováveis. Poderia continuar a apontar outros exemplos de modelos de avaliação, sem esgotar as possibilidades disponíveis. CASTILLO ARREDONDO e GENTO PALACIOS (1995: 26) referem que desde meados da década de setenta se desenvolveram, pelo menos, cinquenta modelos de avaliação diferentes, o que me permite avançar com três tipos de ilações:

- por um lado, torna-se mais compreensível a dificuldade em encontrar linhas de orientação consensuais em termos da realização da avaliação. A existência de diversos modelos admite, assim, a economia da escolha de um: não se trata, creio, de definir a verdade, mas de admitir a pluralidade e prosseguir o questionamento;
- por outro lado, e parecendo-me ser esta ilação de uma maior e mais incontestável evidência, é que a inflação de modelos se deve, quer à complexidade da avaliação, em si mesma, quer à pluralidade de usos e de contextos em que pode ser utilizada, quer ainda à diversidade de funções que lhe são exigidas e

atribuídas, em cada contexto específico, mas também no interior de um mesmo contexto;

- por último, a proliferação de modelos poderá decorrer da inexistência de satisfação com os existentes, em cada época e, simultaneamente, resultar de uma necessidade de promover a procura de modelos mais perfeitos¹⁰¹, mais satisfatórios, mais capazes de assegurarem que a avaliação obtém o que lhe é pedido que obtenha: o fornecimento de garantias e de segurança sobre as medidas a realizar, as decisões a tomar, as selecções a efectuar.

Contudo, há ainda que ter em consideração que a existência de um grande número de modelos se deve, também, ao facto de a avaliação compreender um elevado número de ‘componentes’ passíveis de serem combinadas de formas muito diversas, no sentido de se irem compatibilizando os aspectos positivos de um dado modelo com os de um outro, promovendo-se o aparecimento de ‘novos’ modelos que mais não são do que a reconfiguração de outros já existentes. Mas não só, pois que, sendo a avaliação indissociável do contexto sócio-histórico que se vive, os modelos vão correspondendo à capacidade de a investigação contemporânea, em cada época, compreender e explicar os fenómenos da

¹⁰¹ Tal como a Pedra Filosofal foi incessantemente procurada e desejada pelos alquimistas, pois que solucionaria muitos dos problemas e dos desejos dos humanos: permitir a transmutação dos metais em ouro, a cura de todas as doenças e a imortalidade humana.

realidade cujos “*componentes sociais e culturais, entre outros, condicionam de maneira determinante*” qualquer estudo em termos de teoria da avaliação (FELIP, 1993: 37).

Por outro lado, é também indissociável dos diversos movimentos sociais e culturais, pelo que se “*o controlo tem estado presente ao longo da história do poder social*” (*ibidem*), também a avaliação impregna essa presença do controlo, tendo passado, por volta dos anos 50, de uma preocupação com as questões das aprendizagens dos alunos para, desde os finais da década de 80, passar a incidir sobre os estabelecimentos de ensino e de formação tendo vindo a servir, ao longo das últimas décadas, para legitimar e reorientar decisões, sendo-lhe exigido que desempenhe um conjunto de funções que nem sempre correspondem à metáfora do espelho que devolve uma imagem fiel e límpida da realidade, conforme no-la apresenta SANTOS GUERRA (2001, *on-line*).

Certamente que esta metáfora poderá ser aceite por quem partilhe da perspectiva de que a avaliação pode ser neutra, em si mesma, ou de que a objectividade em avaliação pode proporcionar (confundir-se? com) neutralidade e imparcialidade¹⁰². Ora, por um lado, qualquer estudo ou qualquer avaliação realizada sob as mais estritas condições de objectividade não é, por isso, neutra nem imparcial, como se essa neutralidade fosse uma consequência directamente decorrente da

¹⁰² Cf. sub-capítulo: “Tensão objectividade/subjectividade”, páginas 210-231.

objectividade (HOUSE, 1994), assim como não é por uma avaliação cuidar de condições de neutralidade que se exime à influência das relações de poder existentes (HOUSE, *ibidem*; RODRIGUES, 1993), que podem apresentar-se ou, por assim dizer, dissimular-se sob diferentes configurações, com implicações na avaliação que não podem ser iludidas (BARBIER, 1993).

Assim, o debate em torno dos modelos de avaliação não pode circunscrever-se a aspectos meramente técnicos ou exclusivamente em termos de uma reflexão acerca dos princípios filosóficos que os fundamentam, mas é imperativo procurar que esse debate contribua para esclarecer, não só a relação subjectiva com a “visão do mundo” que atrás referi, como também a natureza dos fenómenos a avaliar e os modos como eles serão apreendidos, trabalhados e comunicados.

Em função da permanente evolução do conhecimento, também os modos de avaliar, sobretudo o pensamento sobre avaliação evolui e muda, sem que tal evolução signifique que as novas perspectivas substituam as já existentes. O que acontece é que umas e outras continuam a existir em simultaneidade.

A existência de visões mais ortopédicas - se assim se pode dizer - da avaliação, já que se lhes atribui um uso profundamente instrumental, que está nos antípodas do sentido transportado pela etimologia de avaliação, coexiste com outras perspectivas que, mais próximas do seu

entendimento segundo a sua raiz etimológica, a concebem enquanto relação com os valores (LECOINTE, 1997). Naquele primeiro sentido, a que chamei ortopédico, a avaliação lida com regras do jogo muito explícitas, e é em nome da visibilidade e clareza dessas regras que a ela se permite a afirmação e, simultaneamente, a negação da excelência, no dizer de PERRENOUD (1995; 1999), e que a avaliação concorre para a atribuição de valor ou a sua negação (LECOINTE, *idem*).

Deste ponto de vista, a avaliação releva de uma axiomática, guia-se por um conjunto de normas que estabelece a base racional, explicável e evidente, para a sua realização. Assim compreendida, a avaliação consiste numa operação de estabelecimento de relação entre um referente – construído a partir de uma definição idealizada e, deste modo, articulada com um sistema de valores – e de um referido - de avaliação, (HADJI, 1994^b; BARBIER, 1993). O referente é entendido como um conjunto de normas ou de características que descrevem a idealização do que é visado pela avaliação (BARBIER, 1985; HADJI, 1994^b), sendo, assim, um conceito ligado à ideia de norma, ao que é esperado e ao que é desejado.

FIGARI, ao analisar as origens do conceito, que faz parte de um conjunto de termos – onde inclui referencial e referencialização¹⁰³ - que

¹⁰³ FIGARI (1993: 151; 1996: 52) propõe a noção de referencialização que é mais indicativa da noção de processo, de construção, “*manifestando que não se pode tratar nem de um objecto preexistente, em relação ao qual os elementos do projecto educativo só teriam de se situar, nem de uma directiva legal ou normativa que fixaria finalidades*

escondem uma noção, em sua opinião, bastante mais rica, considera que, nesta ordem de ideias, o procedimento de avaliação consistiria

“numa reflexão (para não a reduzir a uma medida) sobre a distância entre o referente (que fixa o estado final necessário ou desejável e «desempenha um papel instrumental») e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como «material» para esta reflexão ou esta medida).” (1993: 150; 1996: 48).

Para Hadji (1994^b) a avaliação é, na sua essência, eminentemente polissémica e multidimensional. Alerta este autor para o facto de a avaliação assentar, na sua definição, em termos de igual modo polissémicos e ambíguos, o que potencia a dificuldade de uma definição conceptual operacionalizável. Para este autor, na avaliação cruzam-se significações de vários domínios, permitindo assim, que pela avaliação se estabeleçam elos entre diferentes níveis de realidade: aquela que se constrói e a partir da qual se constrói o princípio de valor, e a realidade sobre a qual incide o juízo de valor.

Por isso, para HADJI a avaliação implica um afastamento do sujeito face ao objecto que avalia, tornando-se, assim, o avaliador externo a esse processo, conseguindo a distância que lhe vai permitir a emissão do juízo de valor: *“Distancio-me e constituo-me como um sujeito*

impostas ou um ideal a atingir,” e que este autor define como sendo “o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. A referencialização quer ser um método, distinguindo-se por isso do referencial, que designa um produto acabado.”

exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas «coisas».” (HADJI, 1994^b: 29). O discurso deste julgamento é um discurso informado, e esta informação, este «ter o que dizer», leva o sujeito a

“operar uma segunda ruptura entre o real e o ideal, o ser e o dever-ser. Para me poder pronunciar sobre uma dada realidade, devo dispor de uma norma, de uma «grelha» à luz da qual a vou apreciar. Estamos (...) perante o difícil problema da escolha de um «valor» (...) uma “ideia” ou um conjunto de «ideias» como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade. E mais uma vez, o juízo de valor tece laços, por intermédio de um discurso, entre a ordem do «real» e a ordem das «essências» ou «normas» que se distinguem pelo próprio movimento da avaliação.” (idem: 29-30).

Assim, para HADJI (1992; 1994^b), avaliar implica a existência ou a criação de uma relação entre o que existe e o que se espera, entre um comportamento e um comportamento visado, por fim, entre uma dada realidade e um modelo ideal. É com base neste conjunto de pressupostos que este autor considera a avaliação enquanto uma operação de dupla articulação, ou seja:

“o acto pelo qual se formula um juízo de «valor» incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação [o referido e o referente]” (HADJI, 1994^b: 31).

O autor define, deste modo, a avaliação como sendo um processo de dupla articulação em que, por um lado, há articulação entre o referido e o referente, ou seja há atribuição de valor a uma situação real pensando numa situação ideal e por outro lado, se verifica a articulação entre o referido e o referente, e as «realidades» de que eles constituem um modelo reduzido

“Com efeito, é preciso construir o referente e o referido (...) o referente é um modelo ideal que articula as intenções consideradas significativas a partir de um ou de uma pluralidade de projectos. O referido é constituído pelo conjunto dos observáveis julgados representativos do objecto «lido». Cada um deles é uma representação simplificada do nível de realidade a que corresponde.”
(HADJI, 1994^b: 32).

Assim, avaliar consistiria nesse duplo processo intelectual em que se constitui um referente - expresso através de normas, regras e critérios - se observa e analisa um referido - com o auxílio de indicadores - e se mede o desvio existente. Contudo, a medição deste desvio entre o referido e o referente, por muito que se procure normativizar esta relação, estará sempre influenciada pelo “*olhar com que se foca o objecto está em relação com o que nele se procura.*” (*idem*: 32).

Procura, HADJI, criar procedimentos de objectivação, que passam pela dupla articulação e pela dupla distanciação do sujeito avaliador face ao objecto avaliado, procurando, deste modo criar o que designa ser uma «grelha de leitura» que permita ao avaliador

pronunciar-se. Não obstante, este mesmo autor reconhece a impossibilidade dessa distanciação que preconiza, já que não se pode dissociar um sujeito de aspectos fundamentais que o constituem - a vontade, o pensamento, a crença, a construção cognitiva, a ligação com os vividos e com os afectos. Apesar da sua fórmula de distanciação, em que anulava a possibilidade de implicação do avaliador, acabo por a admitir, ainda que segundo uma fórmula de certo modo conciliadora:

“o avaliador está, irremediavelmente, em posição intermédia, entre o prescritor, que diz como deveria ser o objecto avaliado (...) e o observador, que diz como é o objecto na sua realidade concreta (...). O espaço ideal da avaliação é um espaço de mediação, um espaço aberto pela faculdade do Homem em não se contentar em viver num mundo de objectos (...) mas em operar numa ruptura com esse mundo do imediato para o pensar, o «ler», o apreciar através das ideias que forja da «essência» dos objectos, daquilo e por aquilo que «valem» e merecem existir. O avaliador é um mediador (...) Avaliar é mesmo tomar posição sobre o «valor» de qualquer coisa que existe.”
(HADJI, 1994^b: 35).

Ainda que realce a dupla articulação do processo de avaliação, este autor não escapa a esse processo que se pode designar como sendo um processo já clássico e que consiste em pôr situações em relação - uma ideal e outra real - medir o desvio, procurar explicar o sentido desse desvio e produzir sobre ele um juízo de valor. Todo este conjunto de operações se realizam no pressuposto da possibilidade de uma

distância que não clarifica o processo – como o próprio HADJI explicita – mas que defende o avaliador e que, supostamente, atribui confiança social à avaliação.

Aquela perspectiva de avaliação assente na dupla articulação, ou seja, consistindo numa operação racional que pode ser realizada de modo tecnocrático, acaba por conduzir a um exercício mais próximo das características da avaliação-controlo (LECOINTE, 1997, 2000, *on-line*). Do ponto de vista deste autor, a construção do referente é, também, um acto de produção de valor, já que consiste em definir o que vale, o que se considera que tem valor, seja a definição do «bom aluno», da «boa escola», do «bom programa»...

No entanto, esta operação de construção do referente e sua relação com o referido não é simplesmente aquele duplo processo intelectual de que os autores já citados falam: para os avaliados, esta racionalização que consiste na medida de um desvio, não é a única operação que se efectua. Segundo LECOINTE (*idem*), na perspectiva dos avaliados, esta operação, intelectual e racionalizada, é também vivida emocionalmente e com uma grande implicação. Assim, este processo de articulação entre referido e referente não é meramente intelectual, mas trata-se de um processo de tripla articulação, pois que tanto o referido quanto o referente se reportam a sistemas de valores, fazendo intervir, nesta operação, o que LECOINTE (*idem*) designa como a “*referência da avaliação*”, que esquematiza através de um triângulo, no centro do qual

a avaliação se define ao pôr em relação os três ângulos - constituídos pelo 'referido', pelo 'referente' e pela 'referência' -, através da “*sua interação; não de forma geométrica e regular, sobretudo de forma iterativa e espiralada*” (*idem*: 130).

LECOINTE propõe que se confrontem e que sejam consideradas as questões colocadas pelas implicações de avaliados e de avaliadores, tornando-as numa “*variável essencial da questão dos valores, uma situação heurística de conhecimento e de reconhecimento do que tem valor*” (*idem*: 131).

Ao contrário de outros autores (ARDOINO; BERGER, 1989; BARBIER, 1993, entre outros) para quem a avaliação produz juízos de valor, mas não o valor propriamente dito, LECOINTE considera que a avaliação, enquanto se realiza, necessariamente faz entrar em jogo os sistemas de valores dos que nela estão implicados, pelo que ela própria é produtora de valor. Neste sentido, a avaliação coloca questões de ordem epistemológica, mas também de ordem axiológica, de escolha de valores e de posicionamento face aos valores.

É colocando as questões éticas e as questões dos valores no centro do debate da avaliação que LECOINTE (1997; 2000, *on-line*) afirma que, se a avaliação produz mais-valia em termos da optimização dos meios, conceito que pertence à esfera económica, na sua perspectiva, produz também «mais-valor» (*idem*), querendo significar, através da criação deste neologismo, que contributos proporciona a avaliação para a

“produção acrescentada em termos de sentido dado ou apercebido, em termos de valores sociais, identitários, morais, culturais.” (LECOINTE, 1997: 145), o que supõe o envolvimento e implicação dos actores na construção de sentido, e a sua participação na avaliação enquanto avaliadores e/ou co-avaliadores (LECOINTE, 2000, *on-line*).

LECOINTE acrescenta, ao debate em torno das finalidades e dos usos da avaliação, esta questão que creio ser nova e, sem dúvida, fascinante: a avaliação altera a realidade ou a acção que avalia, porque ao produzir juízos de valor, ela própria produz valor (ou desvalor), ao induzir nos avaliados a produção de valor. Ou seja, a avaliação, enquanto se realiza, transforma a realidade que avalia, enquanto a avalia, tanto quanto a observação, pelo facto de se exercer, e enquanto se observa, transforma o observado... Retomando a metáfora do espelho (cf. pág. 275), não só a avaliação não oferece o reflexo, naquele sentido de devolução da imagem simétrica e idêntica à real, mas a avaliação produz, no espelho, a imagem que queremos ver como sendo a representação exacta e fidedigna do real. Dito por outras palavras, nós só seremos capazes de reconhecer a imagem reflectida, como sendo fidedigna, aquele reflexo que corresponder à pré-perspectiva que a nossa visão do mundo cria (e crê) como sendo a aceitável no nosso universo de pensamento.

Avaliação/Investigação – tensão ou intersecção?

Para além das ambiguidades que o próprio termo contempla, a avaliação é invocada de forma muito contraditória e levantando questões de coerência de enorme relevância. Tanto se convoca a necessidade de avaliar, no sentido de permitir operar a regulação de uma determinada acção (ROUBAN, 1993), quanto para permitir que um dado projecto de intervenção decorra dentro dos princípios que esse mesmo projecto ditou. Também os poderes políticos requisitam a avaliação para dar consistência e legitimidade às suas decisões, ao mesmo tempo que se invoca a avaliação enquanto espécie de consciência crítica de uma sociedade complexa que tem deixado de se questionar (*idem*):

“Novo mecanismo de regulação, ela é chamada, segundo os seus promotores, a resolver a complexidade moderna. A avaliação seria, sem dúvida, a resposta apropriada a uma sociedade cuja complexidade escaparia a qualquer forma de se pôr em causa criticamente.”
(ROUBAN, 1993: 48).

Estas questões são tão mais importantes quanto se inscrevem num contexto onde se conjuga a banalização da exigência de avaliar com a sua procura acrescida; conjugação que se constrói na articulação dos

discursos da opinião pública com os discursos emanados das instâncias com poder ao nível da administração e gestão dos sistemas educativos. Tal como sugere MATOS (2001), a procura e exigência de avaliação são constantes, entram no quotidiano dos discursos, designadamente dos discursos educativos e dos discursos sobre educação, de tal modo que se pode afirmar a sua indispensabilidade *“pela sua presença em todas as situações de formação: a avaliação está em todo o lado, é uma prática universal.”* (idem: 6).

É por isso que este autor, ao destringir entre o discurso sobre e o discurso da indispensabilidade da avaliação, evidencia que, enquanto este último afirma a avaliação como elemento de pertença, portanto natural, ou melhor, naturalizado, nos sistemas de formação, cumprindo a função atribuída de verificação da legitimidade da formação, aquele outro permite discutir a pertinência da avaliação, o que *“desencadeia a necessidade de avaliar os paradigmas que suportam a argumentação no plano teórico e justificam a intervenção no plano prático.”* (ibidem).

Torna-se, pois, urgente reflectir sobre a avaliação, as suas funções, as exigências que lhe são colocadas, os pedidos antagónicos que lhe são dirigidos, não só para problematizar a sua coerência dentro dos processos em que se situa mas, fundamentalmente, para impedir que a avaliação se insinue como modo de gestão, de legitimação e de sancionamento, passando a ser apresentados como sendo de ‘avaliação’ (cf, pág. 236-237) procedimentos de controlo e de verificação que se

supõe poderem desencadear reacções de não-aceitação. Quero aqui referir-me, nomeadamente, a procedimentos que se definem como sendo de avaliação mas cuja instrumentação procura cumprir, obsessivamente, um conjunto de ‘gestos’ ritualizados que possam ser invocados como garantias de validade e de objectividade que se confunde com imparcialidade, associando-os a uma concepção de ciência e de investigação que lhes conferem um estatuto de cientificidade dita inatacável.

Com efeito, quanto mais se repute a avaliação de «científica», de «inatacável» e de «impermeável à dúvida», tanto mais ela será capaz de gerar a confiança social no seu discurso de avaliação. PERRENOUD (1994) contudo, afirma que não há avaliação puramente científica das escolas, ainda que ela possa «pedir emprestados» alguns procedimentos ao método científico, munindo-se, então, de uma *“racionalidade e de uma legitimidade que, na aparência, aumentam a sua neutralidade”* (*idem*: 95). Neste sentido, a avaliação torna-se mais «inatacável», passando a emitir juízos de valor que, suposta e aparentemente, se tornam mais próximos da «verdade» que permite decretar o certo e o errado e, nessa medida, a avaliação torna-se mais capaz de decretar/gerar sucesso/insucesso, excelência/exclusão... PERRENOUD (*idem*) considera, assim, existir alguma ingenuidade na crença de que a avaliação, só porque utiliza procedimentos científicos ou os invoca, possa escapar aos jogos de poder e aos interesses dos diversos actores

nela envolvidos ou por ela abrangidos.

Não obstante, a avaliação não tem de, obrigatória nem necessariamente, disputar lugar em qualquer campo científico, ou afirmar-se, especificamente, enquanto um campo científico. Não constituindo a avaliação uma disciplina científica autónoma (AFONSO, 1998), a sua legitimidade terá de decorrer de uma articulação com o campo científico sem que se transforme neste. A sua cientificidade não se define a partir de qualquer tipo de dependência ou de independência face ao campo da investigação, mas por articulação com aquele, isto é, num processo de interdeterminação.

Assim, a questão que coloquei inicialmente, supondo a possibilidade de existência de uma tensão entre avaliação e investigação parece-me, agora, ser uma falsa tensão. Não me parece, sequer, tratar-se de uma questão de sobreposição de campos, mas de co-vivência, já que, não sendo a avaliação uma disciplina científica, não dispensa, todavia, a necessidade de se socorrer de procedimentos legitimadores científicos, como já afirmei.

A questão que, então, se pode colocar é se a legitimação científica da avaliação tem de, forçosamente, recorrer a critérios de cientificidade, que a reduzam a dimensões explicativas, objectivas, circunscrevendo-se ao mensurável e ao comprovável hipostasiando o seu eixo técnico. Com efeito, frequentemente, a excessiva preocupação com o apuramento técnico dos instrumentos usados na avaliação, faz esquecer ou oculta

questões tão ou mais importantes do que ele próprio. Nomeadamente, para além destas questões de ordem técnica que, frequentemente, ocupam grande parte das preocupações dos avaliadores e também dos avaliados, a avaliação coloca também questões de ordem ética, tanto no sentido em que MORIN (1994) adverte para o perigo da disjunção entre problemas éticos e problemas científicos, quanto no sentido em que afirma que *“o problema ético é um problema de conflito de valores.”* (*idem*: 100). Todavia, muito frequentemente, o eixo técnico da avaliação oculta o seu eixo ético (ARDOINO e BERGER, 1989; LECOINTE, 1996). Mais ainda, aquela preocupação faz a economia da reflexão sobre a sua própria validade «científica», tal como nos recordam GUIGOU e DOMINICÉ, em excertos compilados na obra de BONNIOL e VIAL:

“Seguindo escrupulosamente os desenvolvimentos mais recentes da docimologia, a avaliação instrumentalista não procura senão afinar os dispositivos e os aparelhos de medida dos resultados de aprendizagem, sem nunca se interrogar sobre a validade «científica» do campo no qual recai a sua experimentação. Retirando conclusões apressadas das últimas pesquisas docimológicas, o «pedagogo-metrólogo» que deseja cada vez mais racionalidade na avaliação, isola arbitrariamente a produção - ou a não produção - do examinado sem ter em consideração o conjunto das determinações institucionais dessa produção.” (GUIGOU, citado in BONNIOL; VIAL, 1997: 83)

“a docimologia forneceu as técnicas mas não conseguiu modificar a função política e social da avaliação.

A racionalização à qual conseguiu chegar [tendo-se dirigido quase exclusivamente para as questões dos exames, das selecções e até das triagens de alunos] que têm finalidades sociais e económicas (...) reforçou e legitimou «cientificamente» uma concepção de avaliação distinta do acto de educação propriamente dito.”
DOMINICÉ, citado in BONNIOL; VIAL, 1997: 84).

Como estes autores demonstram, ainda que referindo-se a avaliações em contextos de ocorrência diversos, pensar a relação entre avaliação e investigação pode comportar alguns riscos importantes se se procurar colocar a avaliação numa posição de subsidiariedade de uns dos modos de fazer da outra.

ARDOINO e BERGER (1989), partindo de uma noção de ciência que caracterizam como sendo ‘canónica’, defendem que a avaliação não pode ser ciência, nesse sentido, o que não quer dizer que não tenha de ter preocupações de rigor nem que tenha de dispensar procedimentos verificáveis. No entanto, advertem contra o facto de a sacralização de um modelo de cientificidade assente na distanciação e na objectividade poder conduzir à produção de uma avaliação sem autor.

Há, portanto, pontos de intersecção entre a investigação e a avaliação, e relações de inter-legitimação, sem que tal signifique a existência de sobreposição entre uma e a outra. A avaliação tende à produção de sentido: mesmo se encarada como medida, a presença do sentido é constante, pois que a medida só interessa pela explicação para que contribui e pela interpretação que se é levado a realizar. A

investigação tende à produção de conhecimento, ou seja, implica um conjunto de operações especificamente accionadas para se chegar à produção de representações intelectuais novas:

“o acto de pesquisa funciona como um acto deliberado e socialmente organizado para chegar especificamente à produção de representações intelectuais novas e susceptíveis de ter uma existência social distinta da pessoa física dos seus autores” (BARBIER, 1992: 169).

BARROSO (2000), no que respeita à avaliação das políticas educativas, identifica três dimensões, sendo que a primeira, que designa como sendo ‘político-simbólica’, insere-se num processo de racionalização da acção pública e tem por função essencial julgar a adequação de uma medida política face aos objectivos previstos. Na sua dimensão ‘administrativa’, atribui-se-lhe a função de identificar os problemas e de propor soluções ou de contribuir para essas soluções. Na sua dimensão ‘social’,

“a avaliação é vista como um processo social que engloba a informação e a participação de diferentes actores, contribuindo frequentemente para dar um novo sentido às políticas em avaliação e para legitimar processos de «racionalidade a posteriori» que resultam da própria acção.” (BARROSO, 2000: 148).

É, pois, neste sentido, que me parece relevante do ponto de vista heurístico que a compreensão do campo da avaliação, tal como aparece hoje, entre em consideração quer com as transformações internas ao

campo da cientificidade, quer com o papel deste na estruturação do campo do político em educação (CORREIA, 2001).

Actualmente, o modo de a ciência encarar o real é completamente diverso do que fora até então, a realidade pode ser completamente construída e assiste-se, hoje, a um enfraquecimento das fronteiras entre o real e o irreal. É neste sentido que se pode falar de uma crise de valores, de uma perda de referências para a acção humana e para a intervenção da ciência, levando a recolocar o problema dos princípios que determinam as nossas acções.

Esta questão da perda de referências coloca-se ao mesmo tempo que as reformas dos sistemas educativos, influenciadas pelos movimentos de globalização, colocam na ordem da normalidade, em educação, a exigência de obtenção de resultados, exigência que se inscreve no mais profundo de um movimento que atribui uma importância crescente ao papel desempenhado pela educação escolar na formação dos indivíduos (LENOIR, 2000, *on-line*), sem que, no entanto, fique claro que resultados¹⁰⁴ são esses a que a escola se deve obrigar e que a avaliação deve ser capaz de dar conta e pôr em destaque.

Esta tendência é acompanhada por uma *“revolução semântica no campo educativo, resultante da emergência de novas representações da*

¹⁰⁴ Não é pouco importante recordar que a avaliação aferida, escolhendo como alvos privilegiados disciplinas tais como a Língua Portuguesa e a Matemática, de forma quase directa salientam a importância da tríade básica: ler, escrever e contar. Deste modo, naturaliza-se esta tríade como síntese da missão a cumprir pela escola básica.

educação, de novas formas de a justificar como bem comum” (CORREIA, 2001: 26), que, nas décadas de 80 e sobretudo de 90, tem expressão na definição de novas modalidades de assinalar os êxitos e os fracassos resultantes da escolarização.

Com efeito, num contexto onde se assiste, segundo CORREIA (*ibidem*), a uma hiperescolarização que compreende “*uma intensa pedagogização do social*” (*ibidem*), a responsabilidade pelo agravamento da crise da escola enquanto uma responsabilidade que tende a ser cometida, por inteiro, à insuficiente escolarização dos seres que a habitam, deixando isento de qualquer questionamento o próprio processo de escolarização.

Por outro lado, a escola assume um papel importante na “*gestão da chamada questão social*” (*ibidem*), onde o apelo à tolerância e à consensualidade, até pela conotação moralizante que assume o discurso que as defende, inibem qualquer papel problematizador que os indivíduos e/ou os grupos pudessem adoptar, funcionando como uma espécie de substância anestesiante do exercício de uma crítica capaz de questionar os fundamentos da acção.

Neste sentido, as questões da educação e sobretudo as da escolarização deixaram de se definir como relevando do accionamento das suas dimensões políticas, para passarem a ser abordadas através de uma naturalização dos problemas, o que acaba por se constituir numa forma de os tornar invisíveis: “*a problemática das desigualdades sociais*

tende a ser ocultada pela simples invocação do respeito pelas diferenças individuais” (CORREIA, 2001: 28), e onde as questões de poder também sofreram um processo de invisibilização, sem que se tenham deixado de fazer exercer, apenas se encontram mais diluídas, mais distribuídas numa responsabilização descentralizada, que contribui para a exaltação de sujeitos autónomos e responsáveis, ao mesmo tempo que admite que o Estado se ‘desestatize’, e assim, dissimule

“a forte centralidade do seu papel na produção de uma nova ordem cognitiva normalizante, afirmando as suas virtualidades através de uma intervenção modesta e reguladora.” (idem: 29).

De acordo com CORREIA (2001), estas transformações são acompanhadas, no campo da investigação, a partir dos anos 80, pela particular atenção ao micro-social e para a “*mitificação do «olhar próximo»*” (idem: 29 e 39), em contraposição com a “*política dos grandes números*” (ibidem) e a separação sujeito/objecto com correspondência na “*epistemologia do olhar distante*” (ibidem) dominante até aos finais da década de 70.

Apoiando-se em WALLERSTEIN (1996: 121), que realça a presença da ideia de que o progresso resultará do conflito social onde a competência triunfa e a intervenção nesse conflito equivalerá a interferir nesse progresso social, CORREIA salienta que este paradigma, dominante a partir dos anos 80, apesar de exaltar a “*epistemologia do olhar próximo*” (ibidem), repousando na “*fusão sujeito/objecto*” e na

implicação, “*coexiste e, por vezes, confunde-se com práticas de avaliação onde o Estado e os actores são indistintamente definidos como sujeitos dotados de estatutos epistemológicos semelhantes.*” (idem: 30).

Este autor, como síntese do texto a que tenho vindo a fazer referência, produziu um quadro (CORREIA, 2001: 39) em que propõe “*uma análise das relações entre a definição política e a definição científica da educação*”, e onde estabelece analogias entre paradigmas científicos e políticos da simplificação e paradigmas da complexificação, cuja pertinência para a análise de modelos de avaliação me parece elevada. Com efeito, as características imputáveis aos modelos de avaliação considerados ‘objectivistas’ e aos ‘subjectivistas’, articulam-se com propriedades que CORREIA (2001) imputa aos paradigmas da simplificação. Os primeiros definem-se por uma racionalidade cognitiva e definem os seus procedimentos epistemológicos a partir de uma distinção e separação entre sujeito e objecto, adoptando a razão estatística como modo de objectivação. Os segundos, adoptam a política de coordenação das micro-decisões como modalidade de gerir a cidade educativa, segundo uma racionalidade estratégica que pressupõe a articulação entre meios e fins, e um modo de objectivação assente nas subjectividades e no jogo das inter-subjectividades. Nestes modelos subjectivistas assume-se a fusão entre sujeito e objecto (epistemologia do olhar próximo).

O paradigma da complexidade caracterizado por CORREIA,

permite compreender as concepções de avaliação defendidas por ARDOINO e BERGER e que apresentei, designadamente ao realçar as tensões existentes entre avaliação/controlo (cf. pág 195 a 210), para além de se aproximar das correntes inspiradas por autores como MORIN, LE MOIGNE, PRIGOGINE, entre outros, que BONNIOL e VIAL (1997) supõem poderem vir a enformar um novo modelo de avaliação que designam como o da avaliação complexa ou da avaliação como problemática do sentido.

A AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS

«INTERVENIENTE AUSENTE» NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

COMPETÊNCIAS E ÁREAS DE ACTIVIDADE DA IGE

A SEMÂNTICA INSPECTIVA NA AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS

A IGE – ENTRE O CONTROLO E A AVALIAÇÃO OU ENTRE O PODER E A INSINUAÇÃO

«Interveniente ausente» na avaliação das escolas

O mundo pedagógico teve, desde o início do século, a tentação da medida como índice da sua cientificidade e da sua objectividade. Os números falam, desvendam, e é preciso confrontarmo-nos com eles. Mas também sabemos que os números mentem como a linguagem, porque a realidade não é apenas feita de elementos quantificáveis. A tentação é negar o que não é quantificável.

CIFALI, M. (2000)

De acordo com um texto a propósito da história da Inspeção, produzido e divulgado pela IGE, na página que edita na Internet, as primeiras inspecções são anteriores¹⁰⁵ à institucionalização do ensino em Portugal e terão sido realizadas, sob a égide do Marquês de Pombal, pela

¹⁰⁵ Um Alvará de D. José I, datado de 28 de Junho de 1759, apresentado em versão *fac-similada* (ME, 1990) cria o lugar de “Director de Estudos”, nomeado pelo Rei, pessoa a quem os professores estão subordinados, e a quem incumbe “*averiguar com especial exactidão o progresso dos Estudos para me poder dar no fim de cada anno huma relação fiel do Estado deles; ao fim de evitar os abusos, que se forem introduzindo: propondo-me ao mesmo tempo os meios, que lhe parecerem mais convenientes para o adiantamento das Escolas.*” (idem: 8) É interessante verificar que já nesta ocasião, anterior à promulgação da Lei de 1772 estabelecendo o ensino primário, havia esta dupla preocupação: por um lado, em relação a uma análise realizada por uma entidade exterior à escola, e a quem ela está subordinada, no sentido de prestar contas face aos seus progressos; por outro lado, o estatuto que essa análise/observação toma, ou seja, o de ajuda à decisão, contribuindo para o “*adiantamento das escolas*”.

A Reforma, ao nível da Educação, decretada pelo rei, inspirava-se nas “*nações polidas da Europa*” mas também no “*parecer dos Homens mais doutos e instruídos neste género de erudições*”, e tinha em consideração que “*sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Sciencias. Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja uma geral refôrma*” (*ibidem*).

Real Mesa Censória, com “*a finalidade de conhecer o estado do ensino das escolas menores e iniciar a construção do Sistema Educativo nacional*”, construção essa que se constituía num imperativo, face à necessidade de o país se actualizar seguindo as influências dos ventos que sopravam de “*outros países europeus devido aos novos ideais políticos, culturais e pedagógicos emergentes no decurso do séc. XVIII.*” (IGE; ME, *on-line*, 2000).

Actualmente, os sistemas educativos tornaram-se demasiado complexos e pluri-dimensionais para admitirem que o conhecimento sobre eles seja elaborado a partir da junção de elementos parcelares como são as informações sobre o modo como funcionam os estabelecimentos de ensino, ainda que dados sobre esse funcionamento não sejam pouco importantes para a construção de um juízo de valor a respeito do *Sistema Educativo*. Funcionando as escolas sob um Estado tendencialmente centralizador, não se espera que, neste quadro, sejam elas a fornecer às instâncias centrais e posicionadas num nível hierárquico mais elevado, os princípios-base do seu exercício mas, pelo contrário, é a administração central que determina os princípios inerentes à sua política educativa, cuja aplicação e seguimento pretende verificar, no pressuposto de que a melhor qualidade dos serviços de educação é garantida pela maior uniformização e mais completa identificação dos modos de vida dos estabelecimentos com as directrizes emanadas.

Apenas nos últimos anos o sistema de ensino português tem produzido alguma legislação que tende a considerar a pertinência do local na organização e gestão dos seus recursos, de que destaco:

- o Decreto-Lei 115-A/98, regulamentador da autonomia dos estabelecimentos de ensino, em que o Estado reconhece que, mediante certas condições, a escola tem melhores possibilidades para gerir os recursos educativos de forma consistente com o projecto educativo, documento de importância central, devendo explicitar os princípios, valores, metas e estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- o Despacho 147-B/ME/96 que cria os TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – e procura, através de conjuntos de escolas que se agrupam de acordo com um determinado espaço geográfico, administrativo e social, numa estratégia de territorialização das políticas educativas, implementar uma política de discriminação positiva, onde ganham relevância, quer o estabelecimento de parcerias, quer a construção de um projecto educativo organizador da vida da comunidade educativa concernida;
- o Despacho 4848/97 que implementa a organização flexível do currículo, preconizando que cada estabelecimento de ensino elabore o «seu» entendimento de gestão curricular flexível, liste os seus principais problemas ao nível das aprendizagens dos

alunos, e argumente em torno das potencialidades do projecto que apresenta, para os superar, das necessidades que se perfilam para esse desenvolvimento - nomeadamente no que respeita a constrangimentos colocados pela gestão de horários e cumprimento de programas - e ainda que indiquem se o envolvimento do estabelecimento de ensino se faz na sua totalidade ou em parte, podendo envolver apenas uma turma.

Estas medidas de política educativa corporizam “*uma nova gramática totalizante, susceptível tanto de definir os problemas educativos como de configurar as suas soluções*” (CORREIA, 2000: 20), e marcada pela “*subordinação da definição política da educação à sua definição organizacional e a substituição da problemática da universalidade pela problemática da utilidade*” (*ibidem*). Na verdade, estes textos legislativos contêm directrizes que, na enunciação das suas intenções, alegam pretender contribuir para atenuar a índole centralizadora que caracteriza o Sistema Educativo. No entanto, ao manter a preocupação com uma regulação *a priori*, no sentido da preservação da homogeneidade do Sistema em todo o território nacional, e ao prever mecanismos de vigilância sobre o grau de conformidade do funcionamento dos estabelecimentos, entre si, e em relação aos preceitos que são supostos integrar criticamente, e de acordo com as suas realidades locais, torna-se contraditório esse incentivo à descentralização, porque condiciona e instiga à obediência a marcos estruturantes na prossecução de um

sistema homogeneizante e centralmente organizado.

Esta contradição entre, por um lado a abertura à autonomia e, por outro lado, a vigilância sobre ela exercida, parece corresponder à

“vocação que o Estado hoje se atribui para se desestatizar e, deste modo, dissimular a forte centralidade do seu papel na produção de uma nova ordem cognitiva normalizante, afirmando as suas virtualidades através de uma intervenção modesta e reguladora.” (CORREIA, 2001: 29)

Transformado, segundo este autor, em *“interveniente ausente”* (*ibidem*), recoloca no centro do sistema o cuidado de responsabilizar (sancionando) as periferias pelos modos como lêem e para si adaptam essas disposições; contradição que é, ainda, ampliada, pela manutenção, criação e/ou reforço de mecanismos de exercício de controlo burocrático e que acentuam o centralismo do sistema, tais como a sujeição dos alunos à prestação de provas externas de âmbito nacional, a persistência de programas disciplinares tendencialmente uniformes, as determinações sobre os modos da formação inicial e contínua dos professores, bem como das respectivas avaliações, e o poder de influenciar a determinação do tipo de critérios de avaliação para definir a qualidade da educação (BROADFOOT, 2000).

Assim, um dos paradoxos mais relevantes do actual sistema reside neste apelo generalizado a uma redução do seu carácter centralizador que *“além de razoavelmente inútil, se vem transformando*

num obstáculo ao desenvolvimento educativo e num prejuízo social” (BARRETO 1995: 159), manifestando-se através de medidas que retoricamente apelam à autonomia, à responsabilização, ao reconhecimento e à manifestação das idiossincrasias locais, ao mesmo tempo que se assiste a ditames profundamente centralizadores, unificadores, homogeneizantes e igualizadores das escolas, dos programas, dos exames... Esta uniformização constitui um dos argumentos invocáveis em defesa do centralismo estatal e da definição centralizada dos planos de estudos, dos tipos de avaliação e de exames, pois que a normalização garante, não só a possibilidade de mobilidade dos trabalhadores, mas também, ao mesmo tempo, o reconhecimento dos diplomas obtidos em diversos locais de um mesmo território nacional, de acordo com WEILER (1999), autor que, de uma forma muito evidente, realça a existência de contradições inerentes às políticas de descentralização dos sistemas educativos:

“A frequente oscilação do comportamento político entre as modalidades centralizada e descentralizada e o comportamento centralizador pode ter a sua raiz nesta difícil tarefa de ultrapassar a ténue linha que separa os imperativos opostos do controlo e da legitimidade.”
(WEILER, 1999: 112).

Entre um Estado centralizador capaz de exercer a sua função de regulação do sistema, como garantia de democracia e de uma equitativa defesa dos cidadãos, e uma descentralização que implica a perda de

controlo, não há uma opção óbvia em relação a um “*nível óptimo de governo*” (WEILER, 1999), já que ela oscila permanentemente entre o que se ganha com o aumento de legitimidade do Estado na descentralização, e o que se perde com a diminuição do controlo e o risco de fragmentação do Sistema.

Em Portugal, argumentando com a defesa da igualdade de oportunidades e da democratização dos processos, a administração central, ao mesmo tempo que anuncia medidas que atribuem ao local prerrogativas de autonomização, impõe para todo o espaço nacional e a todas as entidades educativas, a lógica centralizadora e de distribuição única do poder, bem como dos mecanismos do seu controlo.

Esta característica podendo ser entendida, simultaneamente, enquanto evidência de uma pertença a um mundo ocidental e de partilha das suas opções e das suas contradições, e não sendo exclusiva do *Sistema Educativo*, radica num posicionamento mais abrangente, enquanto elemento caracterizador da política nacional e, deste modo, tendencialmente mais persistente. Segundo V. de OLIVEIRA (1996), a descentralização

“implica que a instância que descentraliza não só não insiste na uniformidade, como entende também que a variedade das respostas conduz a um aumento da satisfação dos Cidadãos por serem estes, através dos seus representantes mais próximos, que irão definir as soluções que mais lhes convêm. Quer dizer, nas competências

descentralizadas, a responsabilidade pelas decisões tomadas pertence aos órgãos para os quais se descentraliza, devendo todos saber quem é o responsável pelo quê. [...] a descentralização representa um exercício de responsabilização.” (OLIVEIRA, 1996: 31).

De acordo com a leitura que faço do pensamento deste autor, quando alguns discursos oficiais se referem ao conceito de “descentralização”, deveriam antes designar a “desconcentração”, conceito mais capaz de enquadrar as disposições manifestadas, ou seja, manutenção do centralismo, com a introdução de maior eficácia nas respostas, obedecendo a orientações dimanadas do topo da hierarquia, dadas as questões colocadas. Como refere o autor, na desconcentração *“o rosto da Administração fica mais perto mas é o mesmo ao longo de todo o território.” (idem: 25).*

Não me parece que seja, aqui, pertinente uma discussão muito aprofundada acerca dos contornos que assinalam a definição de cada um destes conceitos, mesmo que estes, em si mesmos, assumam uma relevância de assinalar, até porque a necessidade e o interesse em descentralizar parece estar especialmente enraizada, apesar de não existir, propriamente, um acordo firmado *“sobre o que, na prática, significa exactamente a «descentralização» e dos avanços tão pouco encorajadores que se obtiveram dos reais intentos de descentralização empreendidos.” (WEILER, 1999: 97).*

Nas relações entre a administração e os estabelecimentos de

ensino, em que sobressai o dilema entre a autonomia local e o controlo central, a maior autonomia destes parece sempre originar que aquela se organize de modo a estabelecer mecanismos que permitam um aumento proporcional de procedimentos de controlo, assumidos pela IGE como responsabilidade sua:

“... finalidades que estão subjacentes ao modelo de intervenção da IGE junto das instituições escolares, agora diferentes face à maior autonomia que passaram a deter. Mas este acréscimo de autonomia implica, também, responsabilidades e obrigação de prestar contas.”
(Relatório da Escola Secundária António Nobre, IGE; ME, 2001^a, on-line: 5).

“A Avaliação Integrada das Escolas traduz a concepção de um novo papel da IGE no desenvolvimento do sistema escolar, decorrente da tendência para uma crescente autonomia das escolas e da valorização das suas relações com a comunidade”. (Relatório da EBI Pedome¹⁰⁶, IGE; ME, 2001^a, on-line: 5).

Este dilema entre controlo central e autonomia local, ocorrendo em diversos sistemas educativos, em geral, não origina a sua indiferenciação, pois que continuam a manifestar possuírem uma enorme variação entre si, em virtude das influências exercidas por factores nacionais, a ponto de MEYER (2000) considerar que “a globalização é improvável e a sua emergência futura estará dependente

¹⁰⁶ Esta frase, tal e qual ou com redacção muito aproximada, consta de outros Relatórios de Escola. Todos os sublinhados são da minha responsabilidade.

de transformações globais a longo prazo na «sociedade» económica e política.” (idem: 17-18).

WEILER (1999) refere-se a um efeito que ele designa por “*periodicidade*” e que corresponde a uma espécie de compatibilização dos discursos nacionais e internacionais a nível da política educativa, que leva a, por um lado, inscrever nas respectivas agendas de política educativa o mesmo tipo de prioridades, tais como a «participação», a «autonomia», a «descentralização» e, por outro lado, a uma sequenciação alternada dessas prioridades, de tal modo que, a um período de desenvolvimento de umas, se segue um outro em que se desenvolvem as que se lhes opõem. O autor exemplifica: “*a uma maior ênfase na igualdade e na redistribuição produz-se, com o tempo, uma maior preocupação pela qualidade e excelência*” (idem: 97), completando este exemplo com um outro relativo ao surgimento de modalidades de gestão descentralizada na sequência de períodos de profundo enraizamento de ideias centralizadoras.

Assim, apesar da grande variedade e da especificidade dos sistemas educativos nacionais, eles não são totalmente independentes da necessidade de pautarem os seus modos de funcionamento bem como os de regulação e controlo, por princípios que recolhem inspiração para lá das suas fronteiras - o que autoriza DEMAILLY (1998) a considerar que a avaliação das políticas educativas se tornou uma obrigação trans-nacional -, e que funcionam como elemento de pressão fundada na

preocupação em torno da qualidade da educação e reforçada pela existência de estudos e de programas comparativos de âmbito internacional, preocupações essas originadas, eventualmente, na actual inquietação e na suspeição lançada sobre os sistemas educativos a respeito da sua pouca capacidade para promoverem uma educação de qualidade.

Neste contexto, e considerando que

“uma das características mais antigas e duráveis dos sistemas educativos (é) a utilização em maior ou menor grau, de procedimentos de avaliação para controlar o conteúdo e a qualidade do ensino, isto é, (o facto de se) servir da avaliação como de um instrumento de prestação de contas.” (BROADFOOT, 2000: 44),

compreende-se que, nesta tendência, pode radicar a actual inflação do recurso à avaliação, ou seja, do uso dos seus produtos para realizar balanços, prestar contas e legitimar medidas de política educativa.

De facto, esta tendência para realizar avaliações, concernindo as políticas públicas e entendendo-as enquanto procedimentos propiciadores de racionalização da acção organizada ou de conhecimento sobre as situações (DEMAILLY, 1998), e de comparação entre as diversas realidades nacionais, tem vindo a crescer exponencialmente ao longo dos últimos anos, podendo ser invocados diversos exemplos.

Do ponto de vista internacional, os principais países industrializados aderiram à implementação do programa PISA

(Programme for International Student Assessment), lançado no ano 2000, abrangendo os jovens de 15 anos de cerca de trinta e dois desses países, para avaliar a literacia no âmbito da leitura, da matemática e das ciências, bem como os seus conhecimentos e competências para responderem aos desafios do mundo actual. Este programa de avaliação pretende obter dados que, independentemente dos contextos nacionais em causa, permitam estabelecer comparações entre os diversos países que a ele aderiram.

Para além de programas deste tipo, a influência internacional faz-se sentir, ainda, através de uma certa pressão que os países, entre si, exercem, no sentido de implementarem procedimentos de avaliação das políticas educativas, ainda que conservando as respectivas especificidades que advêm das características particulares forjadas nas suas tradições, resultando a sua utilização extremamente diversa, de país para país.

No Sistema Educativo dinamarquês os estabelecimentos de ensino têm uma grande autonomia para organizarem o ensino e a sua regulação é realizada através de uma cooperação entre a direcção das escolas, os pais e os alunos (VERVISCH-LESTRADE, *on-line*, 1995).

DEMAILLY (1998) menciona o exemplo do Canadá onde, desde 1960, não há inspecção e se procura desenvolver modos de auto-avaliação das escolas, e um outro exemplo oposto, o caso da Inglaterra onde a avaliação, centrada nos desempenhos dos alunos, é de tal modo influente que pode desencadear todo um conjunto de mecanismos sancionatórios

“indo até ao encerramento do estabelecimento.” (*idem*: 11). Nesta região do Reino Unido a inspecção é realizada pelo Office for Standards in Education (OFSTED), entidade ligada ao Gabinete da Rainha para a Inspeção, pelo que é um departamento não ministerial, ou seja, independente do governo. As equipas de inspecção associam inspectores em diversos níveis da sua carreira e ainda pessoas provenientes de outros sectores, designados ‘*lay inspectors*’. São produzidos relatórios anuais, sendo as escolas sujeitas a inspecções em ciclos de quatro anos. Os resultados são publicados, fornecendo informações sobre a qualidade da educação que as escolas promovem, os níveis atingidos pelos alunos, a gestão dos recursos financeiros e o desenvolvimento moral, espiritual, social e cultural dos alunos.

Na Escócia, os inspectores têm responsabilidades sectoriais e desenvolvem a sua actividade integrados em equipas. A avaliação das escolas apoia-se em indicadores quantitativos e qualitativos e agrega, quer equipas educativas quer parceiros da escola (VERVISCH-LESTRADE, *on-line*, 1995).

Em Portugal, assiste-se à implementação de diversas modalidades avaliativas que conduzem à avaliação do sistema, das escolas, da formação contínua, do desempenho dos professores, entre outras¹⁰⁷, que são desenvolvidas em simultâneo, frequentemente, de modo não

¹⁰⁷ Cf. DEAMBULAÇÕES II, páginas 131 a 155.

articulado, da responsabilidade directa de entidades, tanto oficiais, quanto privadas¹⁰⁸.

A avaliação integrada de escolas, promovida pela IGE, juridicamente legitimada, quer pela Lei de Bases, quer pelo Decreto-Lei 271/95, insere-se nesta vaga que recorre à avaliação seja para justificar as decisões assumidas ou a assumir, seja para permitir que as escolas acedam a informações sobre si próprias e sobre outras, seja ainda, para ganhar a confiança pública no Sistema Educativo, fornecendo, assim, contributos para promover a qualidade da educação, tal como expressa a inspectora-geral, Maria do Carmo Clímaco, no texto que acompanha a divulgação na Internet, a 29 de Maio de 2001, dos Relatórios de Escola:

¹⁰⁸ O Programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias) é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão apoiada pela Fundação Gulbenkian, sob a coordenação científica de dois investigadores, estando um ligado à Universidade Autónoma de Madrid e o outro à Universidad Nacional de Ensino a Distância. Em Portugal, o Programa tem desenvolvido, desde o ano lectivo de 2000/2001, uma avaliação de Escolas Secundárias da Região do Porto que são informadas sobre as características do programa e o integram, voluntariamente, mediante um compromisso entre as partes que implica que a escola assume desejar seguir esse programa durante pelo menos três anos, ainda que se possa desvincular a qualquer momento. “*O modelo que lhe subjaz é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), de natureza privada (...) com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação*” (PROGRAMA AVES, on-line, 2001). Os seus objectivos são os seguintes: “i) Conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos; ii) descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, considerando determinado período temporal; iii) analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: gestão, processos educativos, relações sociais internas, satisfação, rendimento escolar dos alunos, etc.; iv) analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem; v) permitir que cada escola e cada professor analisem os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de auto-avaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões; vi) elaborar, a partir da informação obtida, modelos explicativos que estabeleçam relações entre variáveis; vii) colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas; viii) conhecer melhor os factores da qualidade na educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas do país.” (ibidem).

“a divulgação dos Relatórios agora determinada constitui uma oportunidade para cada escola aceder à informação de todas as outras instituições envolvidas. Na perspectiva do exercício da democracia, a sociedade em geral poderá, por esta via, conhecer também o desempenho das escolas, constituindo este conhecimento uma fonte de contributos para a melhoria da educação.”
(IGE; ME, on-line, 2000).

Pela importância que esta avaliação assume e pelos efeitos que possivelmente vai desencadear, pareceu-me ser pertinente a atenção privilegiada que lhe concedi.

Competências e áreas de actividade da IGE

(O burocrata da Educação Nacional)
(...) Não só fabrica programas que se
evidenciam pelo seu carácter abstracto e
a priori, horários rigorosos (...), não só
pretende controlar os professores e os
alunos por meio de exames que se tornam
o verdadeiro objectivo do trabalho
escolar, em vez de serem apenas a sua
verificação, mas também envia os seus
«representantes em missão», os
«inspectores», que devem verificar se o
trabalho é bem feito, como deve ser feito,
isto é, segundo o espírito previsto pela
administração superior (...)
LOBROT (1973)

Tal como já afirmei, a partir da publicação da lei orgânica da IGE (Decreto-Lei 271/95), as suas incumbências sofrem uma alteração significativa em relação à anterior legislação que especificamente lhe fora dedicada. Das funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do ensino não superior que, entretanto, a Lei de Bases já matizara ao acrescentar a avaliação à fiscalização da realização escolar, passa a ser-lhe cometida, em 1995, uma função de auditoria, sendo-lhe conferido um estatuto de autonomia, que confirma o que a própria Lei de Bases já anunciara. Sendo o conteúdo deste Decreto-Lei de assinalável importância para a IGE, merece uma análise aprofundada que

complemente a que apresentei na primeira parte deste trabalho (páginas 156 a 164).

A lei orgânica da IGE, datada de 1995, concebe-a como um serviço central do Ministério da Educação com competências “*de auditoria e de controlo do funcionamento do Sistema Educativo, bem como de apoio técnico*” (Capítulo I, art 1º), definindo as suas competências em três âmbitos: o da “*auditoria e controlo*” do funcionamento do sistema, o da prestação de “*apoio técnico*” e o de “*representação do ME*” nas estruturas inspectivas das escolas europeias. A apresentação das áreas de actuação enumera três, sendo a primeira relativa à “*área da educação básica e do ensino secundário*”, cujas actividades são tratadas separadamente, enquanto que as relativas à “*área do ensino superior e dos serviços e estruturas dependentes do Ministro da Educação*” são apresentadas em conjunto. Ainda que o agrupamento das áreas do ensino superior e dos serviços centrais não pareça estar desprovido de significado, apenas aprofundarei a análise da regulamentação da actividade da IGE relativa à educação básica e ensino secundário.

A leitura atenta do articulado relativo à definição da área de actuação nestes níveis de ensino¹⁰⁹ causa alguma perplexidade, pois que

¹⁰⁹ Nestas áreas, a alínea a) designa a “*educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*”; a alínea b) a “*estabelecimentos de ensino particular e cooperativo*”; a alínea c) a “*instalações e equipamentos educativos do ensino particular e cooperativo*”. (Cf. Anexo 6).

o discurso apresenta duas ordens de acções, já assinaladas nas páginas 156 a 164, mas que me parece pertinente aqui retomar. As actividades a desenvolver pela IGE apresentam-se em frases assentes em duas partes fundamentais – na primeira, constituída por três alíneas, anuncia-se a acção, através de sequências de quatro verbos que, do ponto de vista semântico posso considerar significativos, pois que permitem a apreensão imediata do sentido que transportam: «conceber», «planear», «coordenar», «avaliar», apresentados nesta ordem, enunciando a série de acções que a IGE desenvolve; na segunda parte apenas se complementa o sentido, explicitando-se melhor o tipo de acção: «conceber ⇒ a execução de inspecções ... avaliar ⇒ a execução de inspecções». Nas duas alíneas seguintes, a formulação é bastante diferente, já que o verbo usado não possui, por si só, um sentido atribuível independentemente do seu complemento: «proceder», «assegurar», pelo que é a acção enunciada que ganha relevo e significado: «averiguações e inquéritos» e «realização de inspecções».

Impossibilitada de saber se a intenção do legislador está fielmente retratada na construção do articulado, aproveito para prestar atenção acrescida a produções da autoria da IGE na tentativa de compreender se a apresentação dos planos de acção e o relato das intervenções confirmam ou desmentem o texto legal cuja *tecitura* me diz, no primeiro conjunto de alíneas, que há uma dissociação possível entre a concepção das acções e a sua realização, e no segundo conjunto de alíneas me diz

que a concepção e a realização estão associadas.

O **Quadro 13 IGE: concepção e execução da inspecção** pode esclarecer melhor esta organização sintagmática que realça o valor semântico da frase, em que a acção é acompanhada de um complemento que dela se distingue e dela fica subsidiário, pois que aquela é, semanticamente, do domínio da concepção e este do da aplicação.

Quadro 13: IGE: concepção e execução da inspecção

1995 - Lei Orgânica da IGE (Dec-Lei nº 271/95)		
Dissociação concepção ⇔ realização	Conceber a Planear a Coordenar a Avaliar a	execução de inspecções e de auditorias à realização escolar (na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário)
	Conceber a Planear a Coordenar a Avaliar a	execução de auditorias à organização e ao funcionamento técnico-pedagógico (em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo)
	Conceber a Planear a Coordenar a Avaliar a	execução de vistorias às instalações (do ensino particular e cooperativo)
Associação concepção ⇕ realização	Proceder a averiguações e inquéritos	
	Assegurar a realização de inspecções (ao ensino português no estrangeiro)	

A dissociação entre acções que se inscrevem no campo da concepção e aquelas outras que são imputáveis ao campo da execução, aproxima-se da tradicional e persistente divisão entre teorias e práticas,

localizando-se aquelas no campo mais conceituado da produção dos saberes sábios, e estas no campo frequentemente sub-alternizado dos saberes profanos, local estático de recepção-aplicação/consumo dos primeiros.

A análise dos Relatórios de Escola e a do Relatório Nacional, ao revelar que o trabalho de “*execução de inspecções e de auditorias à realização escolar*” foi efectivamente desenvolvido pelas equipas inspectivas, deixa por esclarecer se foram, ou não, organizadas segundo uma divisão hierárquica do trabalho de inspecção¹¹⁰. Apenas quando, num mesmo parágrafo do Relatório Nacional, se faz referência aos “*olhares dos inspectores*” que constituem uma interpretação alternativa “*a qual podemos testar ou conferir outras interpretações em anos futuros...*” (IGE, 2001: 6) se dissociam - «eles» - os inspectores, de - «nós» - o(s) autor(es)¹¹¹ do Relatório, menção que, podendo ser significativa, não é, contudo, suficiente para sustentar uma afirmação peremptória sobre a distribuição das funções no exercício inspectivo que a IGE realiza, nem tão pouco para a negar.

Assim, estes indícios ocultam se a concepção e a execução se relacionam de modo estanque ainda que sequencial e complementar,

¹¹⁰ Ainda que essa análise revele a existência de uma distinção entre ‘inspectores’ e ‘professores requisitados’, no seio de algumas das equipas que desenvolveram a acção inspectiva nas escolas: “*A equipa de inspectores e professores requisitados envolvida na concretização deste projecto pretendeu concretizar a sua acção numa intervenção de carácter estratégico (...)*”; (Relatório da EBI Pedome, IGE, ME, 2001^a, on-line: 5)

¹¹¹ Autoria singular ou recorrendo ao plural de modéstia para se designar.

numa organização rígida, tecnicista e burocratizada do trabalho, ficando as equipas “*reduzidas a «coisas»: executantes mais ou menos passivos, engrenagens de uma máquina, instrumentos materiais.*” (LOBROT, 1973: 103), ou se se relacionam de modo dialéctico e interpelante, onde o agente se torna actor (ARDOINO, 1969; 1989; 2000) recusando-se a ser um meio para atingir os fins da organização.

Num trabalho estruturado segundo este modo fragmentado os indivíduos encontram-se numa densa rede de relações de poder, despendem algumas das suas energias na sua negociação e na tentativa de obtenção de uma situação de equilíbrio que lhes proporcione um nível de satisfação mínimo, em relação à possibilidade de realizarem os seus próprios objectivos (FRIEDBERG, 1972; 1993).

Esta divisão social do trabalho que condiciona a repartição do poder de se ser autor, condiciona, de modo inverso e simétrico, a repartição da atribuição de responsabilidades: quanto menos se está envolvido no processo da concepção, mais responsabilizado se é pelos resultados da aplicação.

No Relatório Nacional, ao serem enunciados os “*limites da intervenção inspectiva e das avaliações*” (IGE, 2001: 6), eles são colocados, quer do lado de uma certa impessoalidade, porque atribuídos à natureza intrínseca da actividade que se desenvolve – a “*intervenção inspectiva*” e as “*avaliações*” – quer do lado daqueles que executam essa actividade, sendo poucos os limites imputados ao nível da concepção do

dispositivo de inspecção/avaliação.

Quadro 14: ‘Intervenção’ inspectiva e avaliações: limites

DO APLICADOR	INTRÍNSECOS	DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO
• “critérios de observação e valoração não foram suficientemente operacionalizados” • “compromissos e negociações não controladas” • “a recolha de informação factual ou de percepção não é suficientemente rigorosa” • “os olhares dos inspectores (...) (são) uma interpretação alternativa” • “verificam-se algumas «ameaças à validade» relacionadas com a recolha da informação e com o processamento dos dados” • “difícil controlo da existência de critérios de referência comuns para a avaliação de cada item, dado o grande número de avaliadores envolvidos, a sua diferente formação e nível de familiaridade com a aplicação dos instrumentos” • “nem sempre as partes envolvidas dispunham da capacidade técnica óptima para resolver algumas das questões da avaliação”	• “avaliação coloca questões muito sérias a avaliadores e avaliados” • “validade e fiabilidade das descrições e dos juízos de valor. • “nesta matéria nada é inquestionável” • “avaliação em ciências sociais é uma actividade problemática” • “<u>todos</u> os métodos e procedimentos inspectivos, quantitativos e qualitativos, podem ser postos em causa e correm o risco de só captarem uma parte da verdade do desempenho do sistema” • “os observados nunca se encontram em situação natural e procurarão mostrar o que pensam que os inspectores querem ver”	• “o conjunto das escolas intervencionadas não é suficientemente significativo e representativo” • “o tempo e as condições disponíveis”

(Com base em “Limites da intervenção inspectiva e das avaliações”
In IGE, *Relatório Nacional*: 6 e 122-123)

Os limites enunciados e que procurei organizar no **Quadro 14:**

“‘Intervenção’ inspectiva e avaliações: limites” incidem sobretudo no

domínio, que aqui surge em défice, de capacidades técnicas na operacionalização do dispositivo concebido, quer por parte dos que o implementam, quer por parte dos próprios “*observados*” que, não só vão disponibilizar à observação a sua representação daquilo que o observador vai valorizar, como participam do défice apresentado pelas “*partes envolvidas*” em termos da capacidade técnica óptima para lidar com questões da avaliação. Quanto àqueles que executam, os limites, carências e défices que apresentam (lhes são atribuídos) são preocupantemente extensos e variados: faltam-lhes capacidades técnicas para as questões da avaliação, para a recolha de dados e para o seu processamento; denotam insuficiências ao nível da observação, da percepção e da negociação, assim como no que respeita à recolha de informação factual; manifestam insuficiente operacionalização de critérios e falta de controlo; são permeáveis à subjectividade; são em grande número e não têm critérios comuns para a avaliação dos itens.

Os limites imputáveis ao dispositivo metodológico accionado são-lhe relativamente exteriores: o tempo, por ser uma dimensão cuja contingência é, em grande medida indominável, pelo que o limite só pode ser imputado a quem o usou do modo como o usou. Quanto ao número de escolas não ser significativo nem representativo, não esclarece o Relatório Nacional a razão de tal circunstância, embora nos informe que a amostra inicialmente seleccionada teria um grau de confiança de 95%, ainda que, por “*atraso no lançamento do trabalho no terreno a que a*

produção de instrumentos obrigou” e por “razões diversas” apenas cerca de metade das escolas tenha sido “*intervencionada*” (IGE, 2001: 10 e 123), pelo que não parece que este limite esteja a ser imputado à instância de concepção.

A invocação de atrasos no lançamento do trabalho no terreno não clarifica porque é que a estratégia de remediação teve de ser a de deixar «cair» cerca de 50% da amostra, assim como não explicita porque se mantiveram as actuais 107 escolas e não quaisquer outras, sendo que a própria IGE reconhece a fragilidade que esse corte produziu no trabalho desenvolvido: “*no ensino secundário, não só o número reduzido de observações mas também a sua concentração numa determinada região não permitem a inferência dos resultados para o universo considerado.*” (IGE, 2001: 10).

Na verdade, a amostra seleccionada inicialmente contemplava a tipologia das escolas, a sua dimensão, consoante o número de lugares, e a localização considerando o “*índice de desenvolvimento social (D.R. nº 273, I Série, de 25/11/98)*” (*ibidem*). Ao permitir que a amostra perdesse drasticamente a sua representatividade, pôs em causa todas as energias colocadas no seu cálculo e noutros trabalhos preparatórios, bem como impossibilitou a “*inferência dos resultados para o universo considerado.*” (*ibidem*), fragilizando a globalidade do trabalho, ferindo, sobretudo, os princípios fundamentais pelos quais ele se organizava e que eram uma das garantias fundamentais da sua validade e, assim, da

sua credibilidade.

À enumeração que no Relatório Nacional é feita dos limites que dificultam, perturbam e enviesam a ‘intervenção’ inspectiva, falta, talvez, acrescentar uma outra que reputo fundamental, e que consiste na própria separação entre conceptores e executores/aplicadores que, ao excluir estes do processo de problematização e reflexão que toda a construção conceptual envolve, lhes retira, quer a riqueza que esse processo contém, quer o domínio aprofundado dos pressupostos teóricos e metodológicos do dispositivo inspectivo e de avaliação que posteriormente serão chamados a aplicar.

A estratificação do trabalho que parece colocar, de um lado, aqueles que concebem todo o dispositivo de avaliação e, do outro, os que o aplicam, segundo *“um conjunto de roteiros correspondentes às quatro dimensões que constituem o objecto de avaliação”* concebidos para *“apoiar o trabalho dos inspectores no terreno”* (IGE, 2001: 5) em pouco contribui para aproximar o trabalho desenvolvido pela IGE, designadamente pelas equipas no terreno, de um trabalho de avaliação.

A existência de roteiros, uniformizando a actividade dos inspectores no terreno, tende a produzir um efeito de convergência homogeneizadora¹¹² dos dados a recolher segundo um conjunto de

¹¹² No âmbito da realização de uma avaliação externa da componente de formação contínua do programa PPES (TERRASÊCA; BOAS-NOVAS 1998), deparei-me com uma ficha distribuída, a nível nacional, por todas as escolas que integravam o Programa. Destinava-se ela a facilitar o trabalho das equipas de professores na caracterização

técnicas repetíveis, independentes daqueles a quem são aplicadas e de quem as aplica, devendo estes últimos, contudo, ser pessoas altamente especializados no que respeita aos procedimentos de aplicação. De acordo com ARDOINO e BERGER (1986), que recusam que a avaliação, ao contrário do controlo, possa constituir objecto do exercício de uma profissão, a formação daqueles profissionais não coloca grandes problemas, já que basta que dominem bem os dispositivos e procedimentos que devem empregar no terreno, para garantir a sua aplicação na maior conformidade (*ibidem*).

da escola e sua envolvente, com vista à elaboração dos respectivos Projectos de Auto-formação. Paralelamente a um espaço dedicado à “*Identificação das potencialidades da Escola*” e “*Identificação das potencialidades da comunidade educativa*”, a ficha solicitava ainda “*A identificação das dificuldades da escola*”, o que era feito a partir de uma série de “*Indicadores dos problemas*”, expressos na ficha como podendo ser: retenção, abandono, absentismo, indisciplina, vandalismo, violência, sendo necessário explicitar os “*Indicadores/manifestações de dimensão e gravidade*” relativos a “*Áreas de Saúde/Problemas*”.

A estrutura fechada deste documento, aliada à oferta de exemplos para o seu preenchimento, acabou por influenciar um empolamento das situações, uma vez que bastava a existência de um caso coincidente com o exemplo apresentado para legitimar a sinalização do item. Como o Programa tinha um âmbito nacional, a leitura de todos os documentos relativos aos Projectos evidenciava uma visão verdadeiramente catastrofista do país: em todas as escolas e respectivas localidades havia problemas de alcoolismo, prostituição e sexualidade em risco, hábitos de higiene deficiente, consumo de tabaco, por vezes de álcool e de drogas, falta de segurança, bem como todos os outros que constassem da dita ficha, tais como existência de pobreza extrema, «manifesta» ou «envergonhada»...

Neste caso, um ponto de partida eminentemente valorizador das carências, tido como base de apoio para o trabalho dos professores, acrescido a um «visão sombria» das famílias de origem dos alunos – multiplicado este quadro negro pelas escolas de norte a sul -, levaram-me a considerar que parecia estar-se a assistir a uma «*courelização*» de Portugal, sem ser certo que tal quadro fosse necessariamente estimulador da intervenção dos professores, podendo, pelo contrário, servir de desincentivo, pela enormidade da tarefa.

Deste modo, um projecto que se desejava pudesse intervir no sentido de «promover e educar para a saúde», pode vir a constituir-se num ampliador do «mal» que era suposto dever combater.

A separação do trabalho de concepção do de aplicação, o emprego de roteiros segundo protocolos¹¹³ que promovem produtos de grande uniformidade estrutural¹¹⁴ e de conteúdo, cuja tônica dominante é analítica e explicativa, contribuem para a reificação dos modos de trabalho dos inspectores que actuam no terreno, burocratizam a sua actividade, com a correspondente alienação, ou seja, a dissociação do trabalhador face ao seu trabalho (CANÁRIO, 1997), dificultando que se possa aceitar que o produto desse trabalho seja designado enquanto “*narrativa(s) de desempenho*”¹¹⁵, porquanto a narrativa supõe um processo implicacional, de escuta, atento às vivências e sentimentos nos contextos culturais e relacionais quotidianos (BOLÍVAR BOTÍA, 1996).

Ainda que pudesse concordar com a designação, caberia então perguntar se a devolução do trabalho realizado constitui uma narrativa do desempenho... a não ser que se considere ser a narrativa do desempenho das equipas inspectivas. As narrativas não prescindem da atribuição de autoria, dificilmente aceitam um discurso neutro com

¹¹³ Os diversos estabelecimentos de ensino de diversos níveis foram ‘intervencionados’ a partir dos mesmos pontos, salvaguardadas algumas especificidades, o que não impediu que nos Jardins de Infância a observação incidisse sobre os resultados das aprendizagens. (IGE, 2001: i).

¹¹⁴ A estrutura formal dos Relatórios de Escola, que estava já prevista nos Roteiros, é bastante homogênea, apenas com variações mínimas e pouco importantes em relação à estrutura que os procedimentos pré-estabelecidos condicionaram. Possuem uma “Introdução”, seguida de um capítulo sobre a escola, assim intitulado. Em seguida, é praticamente invariável a presença de um capítulo, frequentemente o mais volumoso, apresentando “O desempenho da escola nas dimensões em análise”, seguido dos dois capítulos finais: “Pontos fortes e fracos do desempenho” e “Recomendações”, por vezes denominado “Áreas de prioridade”, ou agregando estes dois títulos num só.

¹¹⁵ “A narrativa do desempenho que sucessivamente se foi apresentando e discutindo em cada escola quando o processo se encerrou...” (IGE, 2000: 6).

sujeito indefinido. A devolução/tradução das narrativas dos actores constitui-se numa nova narrativa de autoria diversa da original. Um entendimento diferente deste pode correr o risco de se transformar numa retórica silenciadora ou colonizadora das “*narrativas dos professores, desinvestindo as suas narratividades.*” (BOLÍVAR BOTÍA, 1996: 135).

De realçar que as próprias equipas de inspecção, quando falam de si e do seu trabalho, não aludem a esta implicação nem à relação próxima que creio serem imprescindíveis para o desenvolvimento de uma epistemologia da escuta produtora de narratividades investidas pelas subjectividades dos seus autores. Nos textos dos inspectores parece perpassar antes uma intenção de objectividade, mais próxima de uma epistemologia da observação, distante e neutra (ARDOINO; BERGER, 1986; 1989; R. BARBIER, 1993; 1997; CORREIA, 2001). Longe da «narrativa do desempenho», a semântica das equipas recorre preferencialmente ao «relato»: “*O relato da acção de avaliação externa que, seguidamente, se explicita*” (Relatório da ES António Nobre, IGE; ME 2001^a: 5), mais frequentemente à «apresentação»¹¹⁶, sempre situada no

¹¹⁶ “*O projecto de Relatório elaborado na sequência desta intervenção foi apresentado à escola*” Relatório da EB 2,3 Romeu Correia: 5; “*... reunião de encerramento (...) para ser apresentado oralmente este relatório.*” Relatório do Agrupamento de Cárcoda: 6; “*Reunião final de encerramento do ciclo de observações e recolha de dados na escola (...) para uma primeira apreciação do trabalho realizado.*” Relatório da EB 2,3 Albufeira,: 6; “*... reunião de encerramento da intervenção (...) tendo como finalidade que a escola se pronunciasse sobre o relatório elaborado, nomeadamente no que se refere à identificação dos pontos fortes e fracos do seu desempenho e às recomendações que lhe são feitas*” Relatório da EBI de Pedome: 5; “*foi produzido o presente relatório que se destina a todos os que estão envolvidos e interessados na acção educativa desta escola (...)*”, Relatório da EB 2,3 de Vinhais: 5.

espaço formal de uma reunião congregando os que já haviam estado presentes numa outra que, em cada caso, dera início ao processo.

A questão da dissociação entre concepção e realização ganha maior pertinência se tivermos em consideração a evolução das funções da IGE, tal como são realçadas no **Quadro 4: “Evolução das funções da IGE”** (pág. 157), com três tipos de implicações.

- O primeiro decorre da diversificação do tipo de funções atribuídas à IGE, que vão desde o controlo e a verificação, em 1979, passando pela “avaliação” e “fiscalização” que lhe é atribuída, em acréscimo, pela Lei de Bases, até à actual realização de um trabalho de avaliação da “*educação prestada nas escolas*” (IGE, 2001: 4) que ao longo do Relatório Nacional vai sendo designado como configurando uma “*intervenção*”, “*intervenção inspectiva*”, ou “*avaliação integrada*”. Se o quadro jurídico lhe atribui uma cada vez mais diversificada paleta de funções, os discursos da IGE revelam que vê com bons olhos, tanto essa diversificação, quanto o rumo que toma: menos controlo-inspecção, mais avaliação-‘intervenção’-acompanhamento.
- O segundo tipo de implicações reside no facto de a actuação da IGE ter vindo a ganhar, simultaneamente, uma maior visibilidade pública, em termos de referência externa, bem como uma maior autonomia e capacidade de afirmação em termos de referência interna, isto é, considerando outros serviços do

Ministério da Educação: *“competindo-lhe avaliar a qualidade do serviço educativo prestado por cada escola, estrutura ou serviço dependente do Ministério da Educação (...) a avaliação do desempenho das organizações educativas: escolas, estruturas e serviços.”* (IGE; ME, on-line, 2000). Garantir esta autonomia técnica permite, de acordo com o que se reivindicava no “Plano de actividades para 1998” (*ibidem*), cumprir duas condições importantes: tanto garantir que o *“interesse público não seja prejudicado pela prevalência de objectivos ou interesses dos diversos agentes, numa perspectiva sectorial, institucional ou corporativa”* bem como constituindo essa autonomia técnica *“factor indispensável da credibilização dos juízos de avaliação produzidos pela IGE no desenvolvimento dos seus projectos de intervenção”* (*ibidem*).

- O terceiro tipo de implicações consiste na incompatibilidade entre esta diversificação de funções, com crescente lugar para as intervenções de tipo avaliativo, mantendo as de tipo controlo (mas num registo de menor incidência), ao mesmo tempo que permanece uma organização interna assente numa hierarquia funcional, que estratifica o trabalho e retira autoridade e, assim, autenticidade àqueles seus membros que, no terreno são a face visível da IGE, e de quem se espera que estabeleçam o diálogo, criem a relação, atentem nas características específicas

dos seus interlocutores, desenvolvam uma capacidade de análise multi-referencial, se envolvam na construção do referente, em suma, participem de uma avaliação instituinte e que permita às comunidades educativas em causa ir progredindo na construção do sentido.

A realização desta avaliação integrada das escolas constitui, sem dúvida, um factor de afirmação pública da IGE. Em diversos passos do Relatório Nacional se adverte, não obstante, para a prudência que deve ser posta na leitura dos seus resultados, quer pelos limites inerentes à própria avaliação ou outros decorrentes de quem a promove e desenvolve (cf. Quadro 13, pág. 316), quer porque não se pretende “*classificar escolas e hierarquizá-las*”, mas produzir descrições, “*indicação de tendências do que pode constituir pontos fortes e fracos no funcionamento organizacional e pedagógico das escolas avaliadas.*” (IGE, 2001: 5 e 123, respectivamente), mantendo uma reserva relativamente ao espaço de “*autonomia das escolas e dos professores, como é o caso das metodologias e das didácticas*” (*idem*: 7).

A recomendação de precauções na análise do Relatório é reforçada pela nota de apresentação da publicação dos Relatórios das escolas na Internet, onde a inspectora-geral afirma: “*Mais do que um produto de avaliação, estes Relatórios são uma descrição do que foi observado, correspondendo, sem dúvida, apenas a uma parte da complexa realidade da vida escolar.*” (IGE, 2001, on-line), texto onde se

evidencia a preocupação em salientar que mais do que avaliar se descreve, a publicação se faz mais para informar do que para comparar e que o conhecimento do desempenho das escolas é fundamental em democracia e fornece contributos para a melhoria da educação.

Não obstante todo este conjunto de pedidos de tomada de precauções, e ainda que a própria IGE tenha mostrado alguma cautela na formulação de juízos de valor, eles foram produzidos para a/pela opinião pública, designadamente através da imprensa diária que, na primeira metade de 2001, foi pródiga na publicação de comentários, artigos de opinião e notícias sobre educação escolar, nas suas secções específicas: dos relatórios passou, para o domínio público, uma – abusivamente generalizadora – imagem sombria da educação escolar, onde as escolas são submissas em relação aos normativos, cumpridoras dos modelos de gestão e de organização escolar, pouco críticas, com professores não muito organizados, que pouco reflectem em torno dos resultados dos alunos, sem hábitos de trabalho e de reflexão em grupo.

Resta saber se esta exposição pública contribui para que se cumpram os desígnios que a IGE estabeleceu: permitir que a informação produzida seja útil para a auto-regulação das escolas e importante porque propicia *“reflexão e fomenta práticas de auto-avaliação.”* (IGE, 2001: 7). Se em 2006 voltar a realizar-se este *“sistema de monitorização”* (*idem*: 5), talvez se possa, mais do que obter dados comparáveis com os actuais, como é dito no Relatório, compreender que

tipo de efeitos terá tido esta “avaliação integrada” exposta, potenciada pela exposição pública do mundo escolar através da divulgação de “resultados” de outras avaliações como os da avaliação aferida, as listas classificadas de escolas, com base nos resultados dos alunos em exames externos e sua comparação com as classificações atribuídas pelos professores.

A exposição desabrida da escola pode acentuar reacções defensivas, levando, não só os professores, mas sobretudo os professores, porque são os que ficam mais visíveis e vulneráveis, em processos deste tipo, a evitar futuras sanções ou julgamentos públicos, a *“tentar a conformidade formal com o programa e a «preparação para os exames”* (LOBROT, 1973: 59). Se for esta a resposta e a reacção da escola, talvez que os próximos relatórios a produzir apresentem resultados formais mais positivos, em termos de “valor acrescentado”, ou de “eficácia da escola”.

Regresso a LOBROT e ao professor, alvo de uma inspecção, de que ele fala:

“Que lhe importa, no fundo, a verdadeira formação da criança? Para que havia ele de se interrogar sobre se os conhecimentos que fornece são duráveis e sólidos, pois não é julgado por esse prisma? Para que procuraria ele formar a personalidade da criança? Para que queria ele dar o gosto do Saber, da Investigação, do espírito crítico? E, de resto, quem é que alguma vez se preocupou em indagar o que fica, no fim dos estudos, sejam estes quais

forem? Desconfia-se, é evidente, que não resta grande coisa, mas as pessoas tranquilizam-se com a frase famosa que afirma que «a cultura é o que resta quando se esquece tudo». (idem: 59-60).

Esta exposição pública é tão mais preocupante quanto ela contribui para aumentar a “*profunda deterioração simbólica dos espaços profissionais que já não são capazes de produzir os ‘discursos’ susceptíveis de regular as relações entre os dramas privados das vivências profissionais e a sua expressão pública (...)*” (CORREIA; MATOS, 2001: 104), sem que os professores tenham encontrado espaços securizantes alternativos que compensem essas perdas simbólicas que têm sofrido. Os seus tempos de encontros e de trocas são, cada vez mais, preenchidos por tarefas burocratizadas, repetitivas, conformizadoras e desinteressantes; os grupos disciplinares ou os departamentos curriculares vão perdendo as suas características de debate e de convivialidade para se tornarem, seja em momentos colectivos, fugazes e cronometrados – cujas actas hão-de comprovar de que modo as intervenções dos sujeitos assumem “*as competências previstas nos normativos em vigor*” (Relatório da EBI de Pedome, IGE; ME, 2001^a, *online*: 23) -, seja em espaços e tempos regulados juridicamente, isto é, submetidos a um funcionamento conforme a uma normatividade exterior aos sujeitos que neles participam, vigiando-lhes as decisões e os juízos que as fundamentam. Assim, “*na escrituração das actas alusivas às reuniões dos diversos órgãos colegiais seja explicitada a discussão*

ocorrida de modo a perceber o fundamento das decisões que vierem a ser tomadas” (“Recomendações”. In Relatório da ES António Nobre, IGE; ME, 2001^a, *on-line*: 23).

Por vezes, em momentos convencionados para a realização de reuniões nas escolas, os professores vão conseguindo um equilíbrio entre, por um lado, a possibilidade de assumirem crítica e criativamente o seu trabalho, enquanto actividade profissional, exercendo a faculdade de manterem juízos e procedimentos autónomos e isentos de limitações exteriores à esfera profissional (Carr e Kemmis, 1988) e, por outro lado, a apresentação de uma resposta aceitável às imposições e ao papel fiscalizador da Administração, fintando o ritual burocratizado do funcionamento daqueles órgãos: *“também é verdade que muitas vezes aquelas planificações que se fazem no início do ano são para arquivar no dossier da sala dos professores e, se vier cá o inspector, elas estão lá, tudo muito direitinho...”* (citação in CORREIA; MATOS, 2001: 105).

Contudo, a exposição pública do seu trabalho, a vigilância perscrutadora e invasiva, que equaciona documentos que deveriam ter um carácter científico-pedagógico, produzidos no âmbito de reuniões de trabalho, como se fossem provenientes de sessões de mera gestão funcional, não parece que possa criar condições propiciadoras de um exercício profissionalizado da docência permitindo a passagem de uma *“cultura de conformidade a uma cultura de criatividade profissional”* (DEMAILLY, 1991: 313), pelo que os efeitos que, supostamente, se

pretende anular ou diminuir com esta atenção microscópica e assistémica colocada sobre o trabalho dos professores, publicada, depois, em títulos de caixa alta, poderá impulsionar, precisamente as reacções que era suposto devessem obstaculizar e despromover.

Outro modo de exposição pública das escolas, em geral, e do trabalho dos professores, muito em particular, como já referi em “DEAMBULAÇÕES II”, consistiu na publicação das classificações obtidas pelos alunos, em exames nacionais, propiciando a elaboração de listas de hierarquização dos estabelecimentos de ensino. A imprensa nacional escrita deu conta do debate protagonizado pelos defensores e os detractores dessa hierarquização.

A polémica que envolveu tal publicação, se teve o mérito de, finalmente, pôr a educação escolar na ordem do dia, trazê-la para o debate público, permitir que se confrontassem opiniões e perspectivassem diversos interesses e diversos pontos de vista, pode ter tido o demérito de, por um lado, debater menos a avaliação e mais a ‘avaliocracia’, isto é, enfatizar a questão dos produtos na definição da qualidade do sistema, o que dificulta fortemente qualquer tentativa de reflexão em torno do sentido da educação escolar - até porque aqueles resultados brutos ou ignoram ou mascaram aspectos de crucial relevância e enorme influência tais como as características da população escolar - e, por outro lado, ocasionar o enviesamento dos propósitos da escola, torná-la permeável a valores estranhos ao seu mundo, tais como

a competição desenfreada, o individualismo extremo, a superficialidade¹¹⁷ e imediaticidade dos seus desígnios.

A título meramente ilustrativo, apresento, no Quadro 15 (subdividido em 15.1: *A favor e contra a publicação das listas ordenadas de escolas: argumentação conjuntural*, pág. 335, e em 15.2: *A favor e contra a publicação das listas ordenadas de escolas: argumentação estrutural*, pág. 336) uma síntese das razões invocadas por uma e outra corrente de opinião, protagonizadas, principalmente, por elementos ligados ao quarto poder, isto é, aos próprios órgãos que veiculavam as informações, outros ligados a formações políticas e a organizações sindicais dos professores¹¹⁸.

Equacionei os argumentos invocados segundo a sua relação com a estrutura argumentativa, propriamente dita, pelo que, enquanto categorizei uns como sendo estruturantes, considereei os outros como meramente conjunturais, isto é, assentando as suas bases em factos permeáveis, seja aos quadrantes políticos que enformam o pensamento dos seus produtores e o dos destinatários - de que é exemplo a inexistência de argumentos enquadráveis na categoria “A política nacional”, por parte dos que se opõem à publicação das listas de escolas, e a consideração de que a não publicação dependerá de pressões

¹¹⁷ Recordo o episódio apresentado por CIFALI e que transcrevo nas páginas 223 a 224.

¹¹⁸ Para além de ter analisado um comunicado emitido pela FENPROF, analisei diversas notícias vindas a público entre Março e Julho de 2001.

exercidas sobre os que governam e decidem -, seja à invocação de exemplos provenientes de outros países, os quais, dentro da sua diversidade, são escolhidos e brandidos de acordo com a sua maior capacidade de corroborar a tese que se pretende defender.

Quadro 15.1: A favor e contra a publicação das listas ordenadas de escolas: argumentação conjuntural

ARGUMENTAÇÃO CONJUNTURAL		
	O EXEMPLO INTERNACIONAL	A POLÍTICA NACIONAL
A FAVOR DAS LISTAS ORDENADAS DE ESCOLAS	As listas de escolas têm sido publicadas noutros países e só têm servido de estímulo às que se classificam nos últimos lugares.	A não publicação só significa que o Ministério rejeita a transparência e a clareza dos processos.
		A não publicação só significa que o poder tem cedido a pressões de interesses corporativos.
CONTRA AS LISTAS ORDENADAS DE ESCOLAS	Outros países que já publicaram este tipo de listas têm vindo a fazer marcha-atrás, pelos efeitos negativos que produziram.	
	Noutros países criou-se um clima pouco saudável de concorrência entre escolas.	

Os argumentos estruturantes, assentam em ordens justificativas que se ligam mais íntima e profundamente aos modos de pensar e aos posicionamentos científicos e ideológicos daqueles que os produzem. Estão neste caso aqueles que se organizam em torno de uma lógica técnico-cognitiva, os que assentam numa lógica de defesa dos valores da democracia e os que invocam as leis de funcionamento do mercado.

Quadro 15.2: A favor e contra a publicação das listas ordenadas de escolas: argumentação estrutural

ARGUMENTAÇÃO ESTRUTURAL			
LÓGICA TÉCNICO-COGNITIVA		LÓGICA DEMOCRÁTICA	LÓGICA DE MERCADO
A FAVOR DAS LISTAS ORDENADAS DE ESCOLAS	A prestação dos alunos, em exames nacionais, constitui uma boa fonte para avaliar a qualidade das escolas.	A não publicação é uma ilegalidade pois que constitucionalmente todos os cidadãos têm o direito a ser informados.	Actualmente, a competição faz parte da vida, e a competição entre escolas é imprescindível, se se almeja a sua melhor qualificação.
	Só as avaliações externas e com resultados publicados induzirão a realização de auto-avaliações, por parte das escolas.	Todos os cidadãos têm o direito a saber como são aplicados os dinheiros públicos para os quais contribuem.	Todos os cidadãos têm o direito a poder escolher livremente as escolas dos seus filhos.
		A não publicação prejudica os alunos, as famílias e, em última análise, o interesse colectivo e nacional.	
CONTRA AS LISTAS ORDENADAS DE ESCOLAS	Os resultados dos alunos nos exames, só por si, são insuficientes para avaliar as escolas.	As famílias não estão igualmente preparadas para realizarem escolhas deste tipo, nem para as concretizarem.	A lógica de mercado não é a que melhor se adequa à escola.
	Os resultados dos alunos, nos exames, não têm em consideração as realidades educativas diversas.		As escolas passam a escolher os seus alunos, rejeitando os que não têm resultados bons, ou que apresentam NEE, para não lhes baixarem a média.
	A avaliação externa só faz sentido se for um processo colectivo e formativo, facilitando a capacidade de auto-regulação e promovendo a autonomia da escola.		As escolas com piores resultados são alvo de discriminação, desmoralizando alunos, pais e professores.
	As escolas passarão a concentrar o trabalho na instrução em detrimento da educação/formação.		

Na lógica técnico-cognitiva, a argumentação organiza-se em torno das capacidades técnicas que os exames têm, ou não têm, para avaliar os estabelecimentos de ensino, na sua globalidade.

Os posicionamentos que acentuam a dimensão cognitiva da educação escolar estão mais disponíveis para aceitar que, em si mesma, essa dimensão corporiza a função da escola, pelo que, em coerência, vão considerar que a avaliação da escola passa, exactamente pela avaliação da sua capacidade de transmitir conhecimentos susceptíveis de serem examinados numa prova final, externa, igual para todos os alunos de um mesmo nível de ensino. Do mesmo modo, considerará que a melhor forma de estimular a realização de auto-avaliações permitindo que a escola se torne mais eficiente e eficaz, será a emulação provocada pelo valor de sanção simbólica que tem a exposição pública dos resultados obtidos e o posicionamento da escola em listas graduadas, classificada por comparação com os outros estabelecimentos de ensino.

Por sua vez, uma concepção de educação escolar que extravase a transmissão e correspondente aquisição de saberes académicos enquanto função última da escola, antes considere que ela tem, hoje, de responder a desafios diversos e de uma grande complexidade, tais como a grande heterogeneidade e a permanente renovação dos saberes, a diversidade étnica e social dos alunos, as alterações sofridas ao nível das organizações familiares, de trabalho, demográficas e sociais, que implicam que a escola se organize no sentido de colmatar, superar e/ou

lidar com essas mudanças, entre muitas outras questões, não poderá aceitar que a escola seja avaliada pela mera verificação da aquisição, pelos alunos, de saberes enciclopédicos que não correspondem senão a uma pequena parcela do trabalho formativo que a escola, de modo mais ou menos articulado com parceiros locais, se empenha em realizar. Uma postura deste tipo, vai considerar que o melhor modo de a escola se desenvolver e se melhorar será através de processos de auto-avaliação que, dialogando com a avaliação externa, reforcem a sua capacidade de se responsabilizar e de se tornar mais autónoma e mais capaz de responder de forma reflectida e independente aos requisitos de diversa ordem que lhe são apresentados. Por outro lado, vai temer que a valorização exclusiva dos conteúdos disciplinares, influenciada pelo protagonismo concedido aos exames, remeta as escolas (corporizadas pelos professores, alunos, pais, inter-determinando-se nas exigências que entre si se colocam) para estratégias defensivas, acentuando a vertente de instrução e correspondente acréscimo de trabalho escolar exigido aos alunos, em detrimento da formação holística das pessoas das crianças e jovens.

Os argumentos fundadores da lógica democrática e da lógica de mercado parecem emergir, sobretudo, de razões resultantes da perspectiva que se antevê nos opositores e se pretende rebater, pelo que a sua produção é feita, quer através da negação do que se julga serem os seus argumentos: “A não publicação é uma ilegalidade...”, “A lógica de

mercado não é a que melhor se adequa à escola”, ou pelo reforço da contra-argumentação que a posição contrária vai invocar. Assim se justifica, de algum modo, que os defensores de uma regulação do valor das escolas através do livre funcionamento do mercado, argumentem, sobretudo, em termos do que é democraticamente aceitável enquanto defesa do acesso dos cidadãos ao usufruto de uma democracia que lhes concede, teoricamente, a todos, e em pé de igualdade, o direito a estarem informados e a poderem decidir face a essa informação, sendo que as consequências da decisão que venham a assumir lhes poderá ser imputada directamente: quanto mais competentes forem os cidadãos e as famílias, tanto melhor saberão escolher e tanto mais penalizadas serão as «más» escolas.

Por seu turno, os defensores de uma regulação das escolas exercida, principalmente, através da auto-regulação, devolvendo aos actores a responsabilidade de se inter-determinarem e de se autorizarem, recusam que as famílias sejam penalizadas pelo facto de possuírem conhecimentos desiguais quanto ao funcionamento do sistema e respectivas consequências, e que sejam postas em condições de assumirem uma tomada de posição, mascarando esta desigualdade de ponto de partida. Os seus argumentos erigem-se, sobretudo, contra a regulação através das leis competitivas de mercado, que crêem surdas às especificidades de cada escola e de cada local e, deste modo, condicionadoras de efeitos segregadores e de exclusão.

Em síntese, esta apresentação de argumentos poderia ter-se constituído num debate mobilizador de diversos sectores da vida pública e do campo educativo, e ter sido bastante mais relevante se tivesse, de facto, contribuído para analisar a questão em termos de uma reflexão crítica, isto é, procurando esclarecer a raiz das questões. Contudo, ao não ter procurado fundamentar criticamente cada uma das posições antagónicas, invocando apenas aspectos de superfície, condenou-se a uma mera exibição retórica de pontos de vista mais próximos do senso-comum do que de uma visão reflectida e complexificada da problemática da avaliação dos estabelecimentos de ensino e das repercussões positivas e negativas, em termos educativos e sociais, da sua apresentação pública.

Deste modo, na aparência de debate se escamoteou a sua inexistência, originando mecanismos que permitirão ignorar ou, pelo menos, menosprezar o facto de esta publicidade em torno da avaliação promover o enfatizar dos produtos cognitivos da acção pedagógica ao mesmo tempo que acentua

“a desvalorização social das componentes do trabalho docente que incidem sobre as suas dimensões relacionais, socioafectivas ou comunicacionais que, assim, tendem a ser excluídas da definição legítima da profissão mesmo que elas desempenhem um papel imprescindível na estruturação dos produtos cognitivos.” (CORREIA; MATOS, 2001: 118).

A semântica inspectiva na avaliação integrada das escolas

*O acto de categorização, quando
consegue fazer-se reconhecer ou quando é
exercido por uma autoridade reconhecida,
exerce poder por si (...) O acto de magia
social que consiste em tentar trazer à
existência a coisa nomeada pode resultar se
aquele que o realiza for capaz de fazer
reconhecer à sua palavra o poder que ela se
arroga por uma usurpação provisória ou
definitiva, o de impor uma nova visão a uma
nova divisão do mundo social: regere fines,
regere sacra, consagrar um limite.*

BOURDIEU, (1989)

A Lei de Bases, ao determinar que compete à IGE avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, conferiu-lhe a cobertura legal para efectuar a avaliação integrada de escolas; a publicação da Lei Orgânica, ao alterar a *“relação quantitativa entre as diversas carreiras de pessoal”*, segundo o que é dito no breve texto intitulado “Balanço Social de 1997” - consultável na página IGE, na Internet - permitiu aumentar o número de inspectores e, assim, proporcionou-lhe um aumento dos recursos humanos; ao estipular que a IGE deve *“propor e colaborar na preparação de medidas que visem o melhoramento do Sistema Educativo”*, esta mesma Lei Orgânica suscita a legitimidade que, corroborada pela actual procura crescente de avaliação, estabelecem a ocasião propícia

para a realização de uma avaliação da envergadura da que é apresentada pelo Relatório Nacional que, por sua vez, é simultaneamente inspirador/condicionador e subsidiário dos cento e sete Relatórios de Escola, anteriormente realizados e publicados na Internet.

Este programa de avaliação enuncia cinco objectivos, que necessitam de condições bastante diversas para poderem ser atingidos: o quarto e o segundo enunciado, respectivamente: *“recolher informação e caracterizar o desempenho do Sistema Educativo”* e *“identificar os pontos fortes e fracos do desempenho das escolas”*, propõem finalidades cujo alcance é credível que possa ser obtido no decurso do trabalho de inspecção, ou com o seu culminar. Quanto ao terceiro e quinto *“induzir processos de auto-avaliação das escolas”* e *“regular o funcionamento do Sistema Educativo”* não são de alcance imediato, necessitando de condições bastante diferentes daquelas de que esta avaliação integrada dispõe, designadamente, permitir a passagem do tempo, e desse modo, a disponibilidade para reflectir sobre os processos vividos e os que se futuram.

Será também necessária uma relação IGE $\Leftrightarrow$ escolas caracterizada por alguma proximidade e diluição das hierarquias que só uma alteração das representações recíprocas poderá permitir e sem a qual, certamente vão persistir os jogos estratégicos e a distância que, por certo, inviabilizarão um diálogo entre a regulação a realizar pela IGE e a auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino.

Aqueles dois objectivos só poderão ser alcançáveis ao longo de um processo sistemático que não está contemplado na formulação dubitativa e hipotética do Relatório:

“Este sistema de monitorização, a ser repetido terá, até 2006, recolhido informação de uma forma sistemática sobre todas as escolas, de modo a poder ver-se como evoluíram os desempenhos escolares.” (IGE, 2001: 5).

Quanto ao primeiro objectivo, não fica claro nem evidente como é que um trabalho como o que a IGE realiza pode, de algum modo, cumprir o que ele enuncia, na forma como o enuncia: *“valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos”*. Se se pode admitir que a avaliação das escolas, na medida em que concorre para a melhoria da educação escolar, contribui, ainda que indirectamente, para melhorar, globalmente, a qualidade do ensino (e não da aprendizagem, excepto se aceitarmos uma causalidade linear e directa entre os dois processos) proporcionada pela escola, já não me parece que se possa aceitar que a realização desta avaliação integrada permita, de algum modo, valorizar as aprendizagens dos alunos e muito menos a qualidade da sua experiência escolar, sobretudo se se tiver em consideração o tipo e diversidade de actividades, contactos e tarefas que os inspectores têm de desenvolver (consulta de documentos da mais variada índole, observação de aulas, entrevista a diversos actores educativos, realização de observação directa...) no diminuto período de tempo (cerca de 5 a 7 dias) que passam em cada escola.

Por sua vez, na lógica da actuação da IGE, os resultados obtidos pelos alunos são fundamentais nos cálculos de uma série de indicadores¹¹⁹ que se supõe contribuir para medir a eficácia da escola (cf. **Quadro 16: Breve Glossário da semântica ‘inspectiva’**, pág. 349), pelo que esta eficácia é construída com base nesses resultados e não em qualquer tipo de processo que se relacione com a valorização das aprendizagens, excepto, como já referi, se a redacção do Relatório estiver a estabelecer uma correspondência imediata entre classificações finais e aprendizagens realizadas e, assim, do mesmo modo, uma correspondência directa entre ter-se como ponto de apoio as classificações finais para fundamentar parte importante dos procedimentos inspectivos e ser este o modo de valorizar as aprendizagens.

Neste entendimento, a eficácia da escola é um produto que não resulta do processo que o produz, mas de uma contabilidade que equaciona produtos resultantes da verificação das aprendizagens escolares realizadas pelos alunos, o que, muito diferentemente de constituir uma valorização das aprendizagens e vivências dos alunos, antes configura a sua reificação, despojando-os das características humanas, passando a ser entendidos, então, enquanto factores que

¹¹⁹ “Eficácia interna ou rendimento interno”; “Coeficiente de aumento dos custos”; “Duração média de cada ano de escolaridade”; “Probabilidades de sucesso”; “Coeficiente de conclusão segundo a paridade”; “Taxa de desperdício global” (IGE, 2001: 33).

provocam o aumento ou a diminuição de despesas, o que relega para um plano secundário, se não mesmo invisível, a dimensão educativa das finalidades da educação escolar. É o que acontece com os indicadores da eficácia da escola, que a equacionam numa perspectiva eminentemente economicista, de entre os quais ressalto aquele que supõe a medição da taxa de desperdício global, para referir o número de meninas, meninos e jovens que abandonam a escola. A propósito deste indicador, e seus efeitos, versa assim o Relatório da Escola EB 2,3 D. Pedro II, - Moita:

“constata-se que se chega a um $Va=+5,67\%$. É de evidenciar que a probabilidade de sucesso é de 88% para uma eficácia interna de 75% . Reportando-nos às paridades encontramos valores, tais como: $t2=48\%$, $t3=76\%$ e $t4=88\%$. A taxa de desperdício global é de 12% . Este valor leva a que o coeficiente de aumentos de custos atinja $1,34$ e que a duração média dos anos de escolaridade se situe em $1,26$ para o 7º ano, $1,25$ para o 8º ano e $1,16$ para o 9º ano.” (idem, IGE; ME, 2001^a, on-line: 9).¹²⁰

Assim, torna-se difícil perspectivar a que título pode a valorização das aprendizagens dos alunos e a qualidade da sua experiência escolar beneficiar, de modo tão directo e imediato, da actuação da IGE, a ponto de constituírem o primeiro¹²¹ de entre os “*objectivos principais do programa*”, sobretudo quando ombreia com outros objectivos tais como

¹²⁰ As referências, ou ausência de referências, noutros Relatórios de Escola à taxa de desperdício global podem ser consultadas no Anexo 7.

¹²¹ Esta priorização refere-se ao Relatório Nacional, já que os relatórios das escolas apresentam os mesmos objectivos, mas organizados numa ordem diversa, como já referi.

“Identificar os pontos fortes e fracos do desempenho das escolas”, ou “Recolher informação e caracterizar o desempenho do Sistema Educativo” (IGE, 2001: 3).

Servem estas reflexões acerca dos objectivos da avaliação integrada das escolas para colocar uma das questões que ressalta da leitura atenta do Relatório Nacional, especialmente dos seus primeiros capítulos, “Introdução”, “Metodologia” e “Apresentação da avaliação dos desempenhos”: será que o Relatório diz o que é realizado, ou diz o desejo da realização, ficando esta aquém da formulação desse desejo? Tem a ver, esta dúvida, com a análise da Lei Orgânica que já apresentei e que realçava uma certa indefinição ao nível da definição (aqui a redundância é propositada e, espero, significativa) das suas competências.

A IGE parece querer rejeitar o cariz que, tradicionalmente, lhe tem sido atribuído, e assumir papéis mais diversificados, mais inter-relacionais e mais dialogantes com as escolas e com os professores, mudar essa representação, ganhar uma nova face, assumindo-se como *“um serviço de avaliação organizacional, competindo-lhe avaliar a qualidade do serviço educativo prestado por cada escola, estrutura ou serviço (...) avaliar a qualidade das políticas educativas territorializadas”* (IGE; ME 2001, *on-line*). Parece pretender, assim, afastar-se da função que lhe era atribuída até 1995, que a pressupunha detentora de um conhecimento sobre a *“«maneira correcta» de ensinar, educar, organizar e dirigir as escolas”* (*ibidem*) exercendo o seu papel numa lógica vertical,

assegurando a conformidade técnica e legal dos procedimentos pedagógicos e administrativos, garantida pela sua possibilidade de accionar mecanismos de punição e de exercício de uma normatividade cuja justificação era meramente moral.

A rejeição deste papel tradicional e a vontade de assumir um outro, mais coerente e articulado com as mudanças ocorridas ao nível das políticas educativas, podem, no entanto, correr o risco de se transformarem em meras mudanças ao nível da construção retórica, mantendo, no essencial, o mesmo tipo de procedimentos, ao nível da actuação concreta.

A análise do Relatório Nacional permitiu-me construir a ideia de que o texto da sua introdução apresenta mais a expressão do desejo do processo que se defende do que a lógica subjacente ao conjunto de procedimentos accionados. Assim, a IGE parece construir um discurso performativo, isto é, um discurso que produz a realidade que enuncia ou que, como diz BOURDIEU, tenta fazer existir a coisa nomeada, e em que a eficácia deste acto performativo

“é proporcional à autoridade daquele que o enuncia: a fórmula «eu autorizo-vos a partir» só é eo ipso uma autorização se aquele que pronuncia está autorizado a autorizar, tem autoridade para autorizar.” (BOURDIEU, 1989: 116).

Com base no pressuposto segundo o qual os actos discursivos da IGE têm uma grande importância, e que as funções que

desempenham não são totalmente dependentes de um acto voluntário, mas desencadeiam reacções que escapam ao livre arbítrio dos interlocutores, elaborei um pequeno glossário no sentido de, a partir dele, construir uma análise dos sentidos, eventualmente, transportados por esses termos. Do glossário, apresentado pelo **Quadro 16: Breve Glossário da semântica ‘inspectiva’**, (pág. 349) constam palavras e/ou expressões usadas na “Introdução”, mas também na “Metodologia”, e na “Apresentação da avaliação dos desempenhos” do Relatório Nacional, consubstanciando conceitos/noções usadas, seleccionadas tanto pela sua relevância no contexto da avaliação (por exemplo “*valor acrescentado*”, “*fiabilidade dos instrumentos*”) quanto por serem usadas mais frequentemente.

No glossário, a explicitação dos termos é sempre feita a partir do texto do próprio Relatório, com a indicação das respectivas páginas, ainda que, uns vocábulos sejam clarificados através da transcrição exacta do texto da IGE, outros através de uma reconstrução tão fiel ao texto original quanto possível. Quando me pareceu que o Relatório não apresentava uma clarificação suficiente, procurei-a noutros documentos igualmente elaborados pela IGE, estando também esse facto assinalado.

Quadro 16: Breve glossário da semântica inspectiva

Avaliação Integrada das Escolas Relatório Nacional Ano lectivo 1999/2000

Análise dos resultados das aprendizagens	- qualidade do sucesso em disciplinas ou áreas disciplinares específicas - valor acrescentado que a escola trouxe aos alunos (:147).
Avaliação integrada	Decorre da competência atribuída pela Lei de Bases à IGE, no sentido de “ <i>avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar</i> ” (:17). O modelo conceptual abrange 4 dimensões do desempenho das escolas: • resultados da aprendizagem; • educação, ensino e aprendizagem; • clima e ambiente educativos; • organização e gestão (:4 e 9). “ <i>Avaliação integrada porque abrange a área pedagógica e a administrativa, a educação básica, e o ensino secundário, é realizada por equipas multidisciplinares.</i> ” (texto de um desdobrável de divulgação).
Desempenho	Vocábulo frequentemente empregue mas não explicitado. Aplica-se aos alunos e, de modo global, às escolas... Os desempenhos apresentam-se em itens e sub-itens, avaliáveis aqueles segundo uma escala de 4 níveis, (indicando a predominância de correcção/incorrecção dos itens), e estes em 3 itens (do predominantemente positivo ao predominantemente insatisfatório), de acordo com o maior ou menor número de correcções e de incorrecções detectadas (:12).
Eficácia da escola Análise dos fluxos escolares ou Percurso escolar de uma geração de alunos	“Olhada” através da análise dos fluxos escolares. Apreende-se pela análise dos seguintes indicadores: “ <i>Eficácia interna ou rendimento interno</i> – proporção de alunos que concluem o ciclo de estudos, tomando como referência o número médio de alunos inscritos em cada ano de escolaridade”; “ <i>Coefficiente de aumento dos custos</i> – inverso da eficácia interna: (...) exprime a relação entre o número médio de alunos inscritos por ano de escolaridade e o número de alunos que concluem o ciclo de estudos”; “ <i>Duração média de cada ano de escolaridade</i> – número de anos necessários para a realização de 1 ano de escolaridade”; “ <i>Probabilidades de sucesso</i> – probabilidade de um aluno concluir o ciclo de estudos com 2 retenções ou menos”; “ <i>Coefficiente de conclusão segundo a paridade</i> – quando a paridade é zero, tal corresponde à proporção de alunos que concluem sem retenções o respectivo ciclo de estudos, relativamente aos inscritos pela 1ª vez no início do mesmo (...) Ao coeficiente de conclusão de paridade dois chama-se probabilidade de sucesso”; “ <i>Taxa de desperdício global</i> - percentagem global de abandonos ao longo do ciclo de estudos, tomando como referência os alunos inscritos pela primeira vez” (:33).
Envolvimento das escolas no processo	A IGE: fornece toda a documentação e presta esclarecimentos (:5). A escola: deve realizar avaliação interna, deve colaborar com as equipas da IGE (:5).
Equipas inspectivas	Não é indicada a sua constituição. “(V)isitam a escola durante 5/ 7 dias para recolha de toda a informação necessária à avaliação do desempenho das mesmas” (:5).
Fiabilidade dos instrumentos (problema)	Em que medida os mesmos instrumentos “ <i>produzem resultados idênticos em repetidas aplicações.</i> ”; “ <i>Difícil controlo da existência de critérios de referência comuns para a avaliação de cada item</i> ” (grande número de avaliadores envolvidos, diferente formação, e nível de familiaridade com a aplicação dos instrumentos (:122).
Grupo intervencionado	Grupo de escolas onde a IGE desenvolveu a sua actividade (:5): escolas singulares e agrupamentos.

Intervenção	Caracteriza o trabalho desenvolvido, nas escolas, pelas equipas da IGE, que não podendo ser uma avaliação sistemática, se consubstancia numa “ <i>intervenção sistemática</i> ” (:3).
Intervenção convergente	A avaliação externa é mais do que a mera prestação de contas se se articular com a avaliação interna e aumentar a capacidade da escola tomar decisões e regular o seu funcionamento (:3).
Intervenção integrada	Descrição da realidade escolar através de diferentes olhares: envolvimento, na avaliação, de diferentes objectos de observação e diferentes observadores (:3).
Intervenção intencional	A finalidade da avaliação é saber o que é relevante para a melhoria progressiva da realização da educação, centrando as atenções nas aprendizagens dos alunos (:3).
Narrativa do desempenho	É apresentada pelas equipas inspectivas e discutida “ <i>em cada escola quando o processo se encerrou, constitui (...) um mapa de sinais de como pode ser observado e apreciado o serviço educativo e de como o podemos melhorar.</i> ” (:6).
Qualidade do sucesso	“ <i>permite saber como se distribuem os níveis de classificação; as características dos alunos que obtêm classificações no extremo da escala; até que ponto as escolas podem criar maiores níveis de exigência sobre os alunos;</i> ” (17).
Relatório da escola	Documento de informação com dupla função: informativa, porque devolve informação útil; formativa, porque fornece matéria de reflexão e fomenta práticas de auto-avaliação (:5).
Representações da avaliação (problema)	“ <i>Avaliadores e avaliados encontraram-se pela 1ª vez numa situação que, necessariamente, foi dominada por sentimentos e representações de outro papéis desempenhados por ambos, em contextos diferentes. A desejabilidade poderá ter-se sobreposto à realidade. (...) [falta] da capacidade técnica óptima para resolver algumas questões da avaliação</i> ” (:123).
Representatividade (problema)	A amostra era representativa (grau de confiança 95%). Intervencionadas cerca de metade das escolas previstas. As conclusões do estudo “ <i>reportam-se apenas às escolas avaliadas e não ao Sistema Educativo no seu todo</i> ” (:123).
Roteiros	Documento homogeneizador da actividade dos inspectores no terreno. Organizam-se de acordo com as 4 dimensões que constituem o objecto da avaliação; permitem que a recolha de dados se faça com grande grau de uniformidade em todas as escolas/agrupamentos; permitem, ainda, que os relatórios das escolas tenham uma estrutura uniforme. A homogeneidade garante a “ <i>validade das observações</i> ” e a “ <i>visão do sistema a nível nacional</i> ” (:12).
Validade dos instrumentos (problema)	Em que medida os instrumentos permitem medir o que pretendem. Reconhecimento de “ <i>ameaças à validade</i> » relacionadas com a recolha da informação (...) e com o processamento dos dados” (:122).
Valor acrescentado ou Diferencial de sucesso	“(P)ermite saber até que ponto as escolas respondem ao que é expectável nos resultados dos alunos, tendo em conta o seu nível etário e nível de carência económica, e levando, além disso, ao questionamento acerca dos factores que poderão ter contribuído para os desvios detectados” (:18). “(M)édia ponderada dos desvios dos sucessos da escola (...) em relação aos sucessos de referência (...)” (:26).

Ao organizar o glossário procurei questionar alguns dos termos/noções usados no Relatório Nacional, quer porque eles apresentam a construção de uma espécie de «realidade verbal», ou seja, que parece não existir para lá das palavras que a apresenta, quer porque esses termos e expressões sublinham as características do trabalho realizado pela IGE e, ao fazerem-no, realçam alguns paradoxos e ambivalências inerentes a esse modo de trabalho, tal como é apresentado.

Afiguram-se-me casos de criação de realidades pelas palavras usadas para as designar, pelo que lhes fica a faltar a sua essência, expressões como “*narrativa do desempenho*”, “*envolvimento das escolas no processo*”, “*intervenção convergente, integrada e intencional*”. Nas páginas 324-325 já explicitiei as razões por que considero não se adequar a designação - “narrativa do desempenho” - a textos com as características dos Relatórios de Escola produzidos pelas equipas da IGE, de acordo com um modelo pré-definido e uniforme, e que o próprio Relatório Nacional designa, noutro passo como “*descrição do respectivo (da escola) desempenho*” (IGE, 2001: 13).

Penso poder dizer que a IGE apela a um uso contraditório do seu próprio discurso, na tentativa de criar uma nova imagem de si na relação com os estabelecimentos de ensino. Contudo, creio que esta tentativa se demonstrará mais perniciosa do que vantajosa: a transparência da comunicação fica ensombrada pela ambiguidade das

palavras que a enformam. A inexistência de debate sobre a avaliação e a falta de questionamento sobre o estatuto das partes envolvidas tem como consequência o reaparecimento de um sistema constrangedor no qual se retomam as formas de divisão de trabalho e, assim, a inspecção reencontrará os modos de pedir aos agentes que se tornem actores e que tomem iniciativas, ao mesmo tempo que, do ponto de vista institucional lhes nega essa prerrogativa:

“Sempre que a avaliação não se define claramente na ordem do controlo, mas o dissimula, desenvolve uma comunicação paradoxal. A avaliação torna-se então mistificadora, desqualificante, procede por elipses (...) pratica o duplo vínculo” (ROCQUET, 1998 on-line: 3).

É nesta situação de comunicação paradoxal que as escolas ficam colocadas quando são intimadas, ou convidadas, a envolverem-se num processo que não podem travar, não lhes restando outra hipótese senão conformizarem-se com a imposição cordialmente apresentada¹²², remetendo-se para o papel de parceiras compulsivas e prestarem-se a

¹²² É neste sentido que invoco o conceito de «*duplo vínculo*», ou «*dupla coacção*»: consistindo numa mensagem-comunicação organizada em três tipos de registos, no primeiro dos quais se afirma algo, no segundo afirma-se uma outra coisa sobre a primeira afirmação de que resulta a anulação recíproca das anteriores: “Uma injunção negativa primária. Pode apresentar-se sob duas formas: a) «*não faças isto ou aquilo senão castigar-te-ei*», ou b) «*se não fazes isto ou aquilo castigar-te-ei?* (...) Uma injunção secundária, contrariando a primeira, a um nível mais abstracto e, do mesmo modo que aquela, combinada com uma punição (...). Esta injunção secundária é comunicada por meios não verbais. A atitude, os gestos, o tom de voz assim como os subentendidos ocultos no comentário verbal podem todos ser utilizados como processos de comunicação dessa mensagem mais abstracta. (...) Aquele que recebe uma mensagem assim é colocado na impossibilidade de escapar à situação: na medida em que «*uma injunção negativa terciária impede a vítima de fazer-se ao largo*». Não se pode ficar indiferente à mensagem, mesmo que ela não faça sentido;” (BOSSEUR, 1975: 145-146).

ser avaliadas por uma entidade externa e com uma posição hierárquica superior.

A análise do Relatório Nacional frequentemente me faz evocar um texto em que ROUCHY (1981) reflecte sobre as questões da identidade e conflitos de identidade, quando trabalha as organizações. Este autor questiona-se sobre quem lhe fala na organização, quem são os *“portadores do discurso organizacional”* (*idem*: 111) considerando que *“os discursos sustentados sobre o funcionamento da organização são representações que me são apresentadas e não a organização como tendo uma existência em si”* (*ibidem*).

Quando, no Relatório Nacional, se alude ao envolvimento das escolas no processo, recorre-se a uma espécie de construção metonímica em que o todo é designado em vez da parte: a resposta das escolas a uma injunção da IGE no sentido de fornecerem os dados requeridos, permitirem o acesso a diversos espaços da escola e a realização de entrevistas, faz parte de uma relação de tipo hierárquica, material e simbolicamente marcada. Ainda assim, é tomada como uma situação em que há «envolvimento» e não como uma mera resposta a um quesito, numa relação que é inequivocamente hierarquizada, diferida no tempo e unidireccional: num primeiro momento, da IGE para as escolas, e num segundo momento em sentido inverso, mas profundamente vincado pelos ditames que a IGE lhes apresentou. Assim, este segundo momento não constitui uma iniciativa das escolas, mas retoma a da

IGE, tomando a forma de demonstração de obediência à injunção recebida. No primeiro momento, a relação é imposta, marcando claramente a quem cabe a iniciativa de apresentar a proposta – tornada uma proposta irrecusável - e a quem cabe, não aceitá-la, mas segui-la, independentemente da sua concordância ou discordância:

“o processo de avaliação foi iniciado em Dezembro de 1999, com uma carta enviada às escolas a intervencionar, onde era explicitada a sua inclusão na amostra seleccionada, sendo depois solicitada a disponibilização de um conjunto de informações (...)” (IGE, 2001: 11).

Esta solicitação, vinda da IGE, nem necessita de se apresentar de modo mais impositivo, para se impor, de facto: as relações de poder podem ser ocultadas, mas os seus efeitos não são, só por isso, anulados. Em relações assimétricas e hierarquicamente estabelecidas, sejam elas interpessoais, sejam inter-institucionais, o poder, ainda que não seja declarado de modo explícito, exerce-se, por vezes, mesmo, de forma tão mais poderosa quanto menos visível estiver, já que a sua invisibilidade anula ou entrava fortemente qualquer possibilidade de confronto e/ou de oposição.

Tornar a questão do poder visível nas relações IGE $\Leftrightarrow$ escolas, em vez de o ocultar, mantendo-o, concede o favorecimento de um trabalho de avaliação em que ocorre uma colaboração consciente, em substituição de uma relação defensiva e de concorrência que asfixia os

estabelecimentos e perverte as finalidades educativas. É desejável que os actores locais não sejam entendidos enquanto meros executantes das iniciativas da administração central (SI.EN 1999, *on-line*), mas possam inscrever-se numa articulação interpelante que permita que se impliquem e se responsabilizem, de facto, impulsionando mudanças originadas no seu terreno, valorizando os actores locais, em vez de estarem condenados à execução das actividades decretadas verticalmente. Deste modo, valorizam-se as iniciativas das escolas, permitindo a sua articulação com procedimentos de monitorização cujo desenvolvimento compete ao Estado, no exercício do seu papel regulador, sem estrangular as iniciativas locais.

Num segundo momento, a relação estabelece-se das escolas para a IGE, na forma de resposta/entrega das informações requeridas e, deste modo, a culminar e a corroborar o exercício de demarcação de poderes e de estatutos na relação IGE $\Rightarrow$ escolas: estas executam (preenchem documentação enviada, informam-se sobre como fazê-lo, constituem as equipas que vão colaborar...) e a IGE determina:

“Antes de ser iniciada a intervenção nas escolas, estas são solicitadas a envolver-se no processo de avaliação, sendo-lhes fornecida toda a documentação e prestados todos os esclarecimentos necessários relativamente à aplicação dos diferentes procedimentos (...) é igualmente pedido que constituam uma equipa que envolva diversos actores escolares para colaborar com as equipas inspectivas e, deste modo, proceder à sua própria

auto-análise” (idem: 5).

Um dos aspectos marcantes na realização de uma avaliação de tipo externo relaciona-se com o modo como é feito o pedido ou a encomenda de avaliação e quem o protagoniza. No caso desta “avaliação integrada das escolas”, a iniciativa cabe à IGE, por considerar que tal avaliação contribui para melhorar os desempenhos (cf. IGE, 2001: 3), deparando-se com algumas dificuldades/limites à sua actuação, sendo um desses limites o facto de os “observados”/professores, direcções das escolas, auxiliares da acção educativa, alunos, entre outros, manterem uma determinada representação de IGE que os faz querer mostrarem-se diversos daquilo que de facto são, e que pensam ser o que os inspectores querem encontrar (cf. *idem*: 6).

SANTOS GUERRA (2001, *on-line*) refere que a origem da iniciativa da realização da avaliação e a forma como todos os membros da comunidade educativa assumem a ideia de a aceitar, bem como a decisão de a realizar, são relevantes para que a avaliação permita, de facto, que ocorram mudanças, afirmando que, se ela se impõe de modo hierárquico, terá poucas potencialidades para promover transformações quer *“porque origina resistências, (...) não implica os protagonistas, (...) habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos”* (*ibidem*). Por outro lado, este autor vê neste tipo de iniciativa externa hierarquicamente apresentada, débeis possibilidades de *“prosperar como uma actividade enriquecedora, como uma ocasião de mudança,*

como um exercício de participação, como um processo de aprendizagem” (ibidem), correndo-se sempre o risco de as pessoas não se implicarem, recearem expor-se e, portanto, desencadearem “estratégias agressivas, desmotivadoras e desqualificadoras.” (ibidem).

Não obstante estes entraves a um envolvimento efectivo dos estabelecimentos de ensino, que implique, de facto, as pessoas para lá do formal fornecimento de dados, situando-se esta atitude mais a um nível de mera aquiescência, o momento de devolução do relatório poderia ser uma ocasião de estabelecimento de um debate importante que interessasse escolas e IGE; no entanto, o relatório final é “*entregue às escolas*” não merecendo esta entrega grandes detalhes informativos na estrutura do Relatório Nacional, e é a leitura analítica dos Relatórios das escolas que permite concluir que, em alguns casos, ela se realizou no âmbito de uma reunião final; noutros casos a única reunião referida é a que ocorreu na fase inicial do processo, não havendo qualquer referência à forma como se terá processado a entrega do relatório.

No entanto, a ajuizar pelos termos empregues nos relatórios, as reuniões terão decorrido mais sob o registo da «informação» e «contra-informação», do que sob o registo da troca de ideias e do debate, que um envolvimento mútuo das equipas poderia levar a supor como sendo o clima de reunião mais coerente com um processo que tivesse decorrido segundo princípios de colaboração recíproca e de paridade de relações:

“Por último, foi realizada uma reunião de

encerramento da intervenção, com os mesmos elementos da reunião inicial, tendo como finalidade que a Escola se pronunciasse sobre o relatório elaborado, nomeadamente, no que se refere à identificação dos pontos fortes e fracos do seu desempenho e às recomendações que lhe são feitas.” (Relatório da EBI de Pedome, IGE; ME, 2001^a on-line: 7).

“o presente relatório que foi dado a conhecer, em reunião realizada para o efeito no dia 27 de Abril p.p., aos elementos que estiveram presentes na apresentação deste projecto e onde se analisaram as apreciações qualitativas, realizadas pela equipa de inspectores, sobre os diversos campos avaliados tendo os presentes apresentado alguns novos dados de informação.” (Relatório da Escola B 2,3 Vinhais, ME, 2001^a, on-line: 6).

“A apresentação do agrupamento¹²³, na primeira reunião, e a organização da informação foram feitas pelo conselho executivo.” (Relatório da Escola Secundária Romeu Correia, IGE; ME, 2001^a, on-line: 6).

“Embora, formalmente, a Escola não tenha constituído uma equipa de avaliação interna para acompanhamento da acção inspectiva, os membros do Conselho Executivo prestaram total colaboração ao desenvolvimento do processo.” (Relatório do Agrupamento de Escolas S. Teotónio, IGE; ME, 2001^a, on-line: 7).

Ainda que a versão final do Relatório de Escola só seja editada

¹²³ Apesar desta designação, o excerto é retirado do Relatório da Escola Secundária Romeu Correia. No parágrafo que antecede este, também aparece esta designação, não tendo detectado, neste mesmo relatório, outros casos.

depois de “*cada escola a ter discutido com a comunidade educativa, e apresentado, se assim o entender, o seu parecer*” (IGE, 2001: 5) não é realçada a existência de um debate entre a equipa da IGE e a da escola/comunidade educativa, nem no decurso do processo que é, aliás, meteórico e pouco mais deve permitir do que a recolha de dados, nem sequer no momento final de devolução do relatório, pelo que o tipo de relação das escolas com o trabalho da inspecção apresenta-se como sendo demasiado exterior para que aquelas possam, de facto, envolver-se nela.

O mesmo tipo de considerações pode ser usado no que respeita à designação do trabalho realizado pelos inspectores, como sendo uma ‘intervenção’ que é, simultaneamente, integrada, intencional e convergente. Se a explicitação da adjectivação usada, nos dois primeiros casos, apresenta alguma coerência com a descrição que é feita do trabalho a desenvolver (cf. Quadro 13, pág. 316), não parece que se possa definir a intervenção como sendo convergente, porque essa convergência, resultante da articulação entre a avaliação externa e interna, tal como é definida pela IGE, implicaria, necessariamente, a vontade e a acção das escolas.

Como o Relatório Nacional informa e os Relatórios de Escola corroboram, as escolas não participaram em qualquer tipo de negociação que tivesse permitido articular o trabalho a desenvolver (ou desenvolvido) pelas equipas da IGE com a reflexão a realizar no estabelecimento de

ensino, pelos actores da comunidade educativa. Pelo contrário, nos Relatórios que analisei, ou o processo de avaliação interna não é sequer mencionado, para além da sua presença no objectivo que a considera “*a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores*” ou se refere a inexistência de equipas que, na escola a realizem, apesar de ter sido requerida, como acontece no Relatório do Agrupamento de Escolas S. Teotónio (cf. pág 358) e no Relatório da Escola Secundária Romeu Correia:

“Embora o tenha sido solicitado no início deste processo, o agrupamento não constituiu um grupo de trabalho de avaliação interna que cooperasse com a equipa de inspecção para tornar disponível a informação necessária e a organização logística de todo o processo.”
(idem: 6)¹²⁴.

O relatório produzido, ainda que seja da exclusiva responsabilidade da equipa de inspectores, pode constituir-se num contributo importante, permitindo que todas as pessoas abrangidas pelo trabalho da inspecção se problematizem sobre os contextos profissionais em que actuam e intervêm, mas a importância da sua contribuição tem os seus limites, já que é um elemento exterior à comunidade educativa. Todavia, este obstáculo podia ter sido minorado se tivessem sido criadas as condições para que as avaliações - externa e interna - se tivessem

¹²⁴ As ausências de referências, noutros Relatórios de Escola à avaliação interna podem ser consultadas no Anexo 7.

realizado de modo articulado, entre si. Deste modo, eventualmente, o relatório final, surgindo no culminar de percursos que foram sendo cruzados e confrontados, poderia constituir-se num produto capaz de accionar o questionamento em torno dos seus pressupostos e das suas visões da escola, permitindo construir/restituir os sentidos desse mesmo processo.

Não tendo ocorrido esta inter-articulação de avaliações realizadas por equipas internas e externas, a reunião entre a equipa da inspecção e elementos da comunidade educativa pode ter sido um modo de proporcionar algum debate que valorizasse as potencialidades formativas. Neste caso, a maior ou menor formalidade desse debate (nomeadamente o estatuto das pessoas envolvidas, a hierarquização, o nível de inter-dependência...) é fundamental para o seu êxito enquanto espaço mobilizador de debate e de reflexão em torno da avaliação realizada, tanto mais quanto é sabido que, como diz PERRENOUD (2000, *on-line*): *“a avaliação inscreve-se frequentemente numa relação de força e resistir-lhe parece uma forma de oposição ao poder presente e às suas orientações (...)”*. Assim, as pessoas com uma posição estatutariamente menos proeminente desempenharão o papel que as defende do exercício sobre si, de um acto de que não gostam – a inspecção – mas que as preserve de se apresentarem enquanto obstaculizadoras de processos apresentados como inovadores, pelo que se disponibilizarão, na reunião, para uma participação activa e

colaborante, ou defensiva e obstaculizante, de acordo com as relações que se estabeleçam e o clima criado.

Por outro lado, e apoiando-me na concepção de ‘intervenção’ de ARDOINO (1980), não encontro aproximações entre o conceito apresentado por este autor e o seu uso relativamente ao programa de avaliação integrada desenvolvido pela IGE, pois que a intervenção se caracteriza por aspectos que estão nos antípodas dos que aquela avaliação descreve: a intervenção é voluntariamente requerida por uma das partes; ainda que se realize de acordo com uma metodologia muito estruturada, desenvolve-se sempre de modo diferente de situação para situação; a sua duração não se pode prever já que as partes envolvidas é que determinam quando pode cessar, tendo em consideração as circunstâncias do seu desenvolvimento; contempla a existência de «pontos da situação» e de outros momentos de reflexão, acompanhando o processo; não existe uma distinção clara, entre quem ‘intervém’ e quem é ‘intervencionado’; realiza-se de acordo com um contrato negociado e estabelecido entre as partes.

Os dois últimos aspectos referidos relacionam-se, quer com um dos objectivos do programa de avaliação: “*induzir processos de auto-avaliação nas escolas*”, quer com a afirmação de que o Relatório de Escola desempenha uma dupla função, informativa e formativa, fomentando a primeira a auto-regulação e a segunda a auto-avaliação (IGE, 2001: 5). Relativamente ao objectivo transcrito, recordo o que diz

Patrick BOUMARD (1994) a propósito do processo de auditoria desenvolvido na Academia de Lille, que é apresentado às escolas enquanto uma ajuda proporcionada no sentido de lhes facilitar a realização da auto-avaliação e regulação dos seus respectivos projectos. Diz o autor que no decurso de uma primeira reunião de trabalho ficou evidenciado que

“a proposta, vinda de cima, não é clara e que realizar a operação em causa é mesmo um projecto da administração central e não um pedido dos estabelecimentos de ensino. Finalmente uma ‘ajuda’ imposta por uma autoridade hierárquica é, desde logo, entendida como a mensagem transparente de uma crítica da realidade actual, e acaba por produzir uma culpabilização (...) é vivida, pois, como uma obrigação à qual é necessário dar resposta (...)” (BOUMARD, 1994: 54).

A IGE, contudo, parece confiar na inexistência de uma representação sobre a Inspeção, construída por parte de professores, direcções das escolas, encarregados de educação e outros actores locais, estando, assim, disponíveis para encetar relações com a IGE como se tal constituísse um facto novo do qual os intervenientes não tivessem nem qualquer tipo de experiência nem conservassem uma memória de um vivido. Esta consideração parece-me de particular relevância no que ela informa sobre qual será a representação que a própria IGE parece ter do que são as relações possíveis e prováveis entre um qualquer serviço de inspecção – já não necessariamente a IGE – e as escolas que efectiva

e/ou simbolicamente lhe estão subordinadas.

Em primeiro lugar, estas representações sobre as inspecções estão enraizadas e a sua transformação, a ser realizada, exigirá uma construção paulatina de inter-relações diversas daquelas que ao longo de décadas as construiu. BOUMARD (1994), ainda a propósito da auditoria em Lille, refere que, se bem que os inspectores se tenham apresentado aos professores das escolas enquanto auditores, foi enquanto inspectores em funções de inspecção que foram entendidos por aqueles. Em segundo lugar, sempre que houver relações de poder distinguindo e dividindo avaliador e avaliado, e sempre que essas relações permitam que a avaliação seja ou possa vir a ser sancionada, qualquer sugestão ou incitação produzida pela instância que detém o poder de sancionar é lida, pela instância que tem de assumir as consequências desse poder, num registo estratégico de acatamento da sugestão ou de rejeição, ou ainda de oposição, preparando-se para lidar com as consequências que tal reacção venha a desencadear.

A história da IGE e o seu peso institucional não devem ser menosprezadas, ao estabelecer-se uma relação entre este Serviço Central do Ministério da Educação e os estabelecimentos de ensino. Quando um organismo do tipo IGE entrega a uma escola um documento contendo “Recomendações”, não poderá esperar outra reacção senão que a actuação da escola vá no sentido de corresponder, contemplando o conteúdo dessas “Recomendações” no seu futuro plano de acção. Como

exemplos evidentes, passo a citar o Relatório da Escola B 2,3 Francisco Torrinha e o Relatório da Escola B 2,3 de Valença. Este último transforma as “recomendações” da “acção inspectiva realizada em 1998/1999” em imposições - “devem ser retomadas e cumpridas”, isto é, em processo imperativo de controlo das práticas educativas:

Relatório da Escola B 2,3 Francisco Torrinha:

- *“que à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais objectivamente a Escola (...)*
- *que se preocupem os Conselhos de Turma em registar, nos documentos que regulam as práticas escolares (...)*” (IGE; ME, 2001^a, on-line: 25-26).

Relatório da Escola B 2,3 de Valença:

- *“Não podemos deixar de registar negativamente o facto de algumas das recomendações feitas na última acção inspectiva, realizada em 1998/1999, terem sido, pelo que se constatou, pura e simplesmente ignoradas. Assim: 1 – Devem ser retomadas e cumpridas as recomendações que fazem parte do “Relatório da Auditoria Relativa ao Projecto 3.04 – Projecto Curricular e Contextos Educativos”, enviado à Escola B 2,3 de Valença, em 31 de Julho de 1998, pela D.R.N./I.G.E. (ME, 2001^a, on-line: 17).*

A avaliação inscreve-se sempre numa relação social, onde os intervenientes, provenientes de grupos de pertença distintos, muitas vezes antagónicos, desenvolvem um jogo estratégico cujas regras se articulam com a assimetria que entre eles existe. Deste modo, a participação dos avaliados em processos de auto-avaliação não se realiza apenas pelo facto de a instância mais poderosa dos avaliadores ter proferido o discurso performativo sobre a realização da ‘auto-avaliação’ e da ‘auto-regulação’:

“... (o) poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objectivação e a oficialização de facto que a nomeação pública realiza à vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo ao impensável a particularidade que está na origem do particularismo”
(BOURDIEU, 1989: 117).

No caso, este poder mágico poderá realizar-se mas com uma certa componente ‘hetero’, e em resultado dessa objectivação e oficialização de facto realizada, não só pelo poder de que a IGE está institucionalmente investida, mas também pela publicação dos Relatórios das Escolas.

Neste sentido, os processos de auto-avaliação e de auto-regulação que a IGE crê e deseja fomentar nas escolas, atribuindo ao Relatório a função de informação no primeiro processo e de formação no segundo, não terão muitas condições favoráveis de desenvolvimento nesse desejado registo ‘auto’; provavelmente decorrerão em conformidade com

as recomendações feitas pelas equipas da inspecção, procurando que a escola, em futuras avaliações, consiga obter melhores classificações para os seus indicadores. Também aqui, posso invocar o texto do Relatório da Escola B 2,3 de Vinhais como adjuvante da argumentação que produzo:

“a escola apresenta um valor acrescentado negativo (...) É opinião generalizada dos vários actores, e com especial incidência dos membros que integram o órgão de gestão da escola, de que no final do ano lectivo em curso tal indicador de valor acrescentado melhorará substancialmente.” (idem, IGE; ME, 2001^a, on-line: 9).

Afigura-se-me inevitável que este processo de auto-regulação e avaliação das escolas decorra de acordo com as informações produzidas pela IGE e constantes do Relatório das escolas, numa atitude de conformização, isto é, procurando manter os seus modos de ser e estar, mas recorrendo ao jogo estratégico que a avaliação, nestas condições, subentende, mostrando-se, de uma próxima vez, de modo mais hábil, de tal modo que a contabilidade dos indicadores não coloque mal a escola perante a opinião pública e aos seus próprios olhos, mas mantendo a sua especificidade, até porque, como diz PERRENOUD (2000^a):

“Ninguém gosta de ser avaliado, ou mais exactamente, cada um preferiria só ser avaliado quando tivesse a certeza de fazer boa figura e de receber um feed-back positivo. Os profissionais e os seus sindicatos não se mostram, por isso, muito cooperativos quando se trata de conceber e sobretudo de pôr em prática um

sistema eficaz de avaliação. Quem quereria oferecer o chicote para ser açoitado?” (idem: 3).

PERRENOUD (1994) considera que, quando a administração central impõe a avaliação a um estabelecimento de ensino, se origina uma evidente relação de forças que poderá fazer com que a escola se sinta ameaçada, sobretudo se, alegadamente, essa avaliação se realizar de acordo com critérios tidos por objectivos e científicos, já que, deste modo, um resultado considerado menos interessante para a escola deixá-la-á sem sequer poder alegar em sua defesa *“a arbitrariedade do observador, o seu desconhecimento do terreno, os erros de abordagem, ou mesmo a cumplicidade com informadores mal intencionados”* (idem: 95).

Neste mesmo texto, o autor denuncia uma série de estratégias que podem perverter as iniciativas de realização de avaliações de escolas, mesmo que se trate de auto-avaliações, lembrando que a auto-avaliação pode ser desencadeada para valorizar e realçar as iniciativas que desencadeou, para recolher adesões, ou, pelo contrário, realizar-se para evidenciar lacunas e assim reivindicar mais recursos, ou maior legitimidade, isto é, quer a avaliação, quer a auto-avaliação polarizam a ocorrência de procedimentos estratégicos, concluindo que a transparência total não é desejada por nenhum actor, seja ele individual ou colectivo.

Estas reflexões de PERRENOUD contradizem, de certa forma, a

perspectiva da IGE, segundo a qual, a realização de trabalhos inspectivos e a devolução/publicitação dos respectivos dados, ocasionam, numa relação de causalidade linear, a predisposição para que as escolas iniciem processos sistemáticos de auto-avaliação.

Para que tal ocorresse, seria necessário que houvesse condições efectivas de a escola se afirmar enquanto entidade autónoma, isto é, assegurando, ela própria, o controlo da sua auto-limitação, mantendo o imprescindível equilíbrio entre a fruição da liberdade e os constrangimentos a que socialmente está sujeita, já que a autonomia se baseia no estabelecimento de compromissos, pelo que deve ser contratualizada.

O trabalho reflexivo e debatido de estabelecimento/construção do contrato permite o efectivo envolvimento de elementos dos diversos órgãos da escola e da comunidade, o que só por si seria já um factor extremamente positivo, mas a que se alia ainda um outro, apontado por BARROSO (1999) e que reside no facto de estes elementos da escola e da comunidade gerirem melhor certos recursos do que a administração central e regional.

Esta maior participação da escola e comunidade não significa que o Estado esteja, no entanto, dispensado de assumir as suas responsabilidades de regulação, entendida como contributo para a construção da autonomia. A este propósito, ARDOINO e BERGER (1986) recordam Marcuse por ter demonstrado o paradoxo que consiste na

transformação da própria liberdade num princípio de submissão, pelo efeito constrangedor que as regulações podem assumir, se entendidas enquanto meros mecanismos de controlo.

Se recordar que a escola parece ter sido encarada, principalmente enquanto decorreu a fase de preparação da avaliação integrada, como objecto de avaliação, ou seja, entidade reiificada, indiscutivelmente disponível e colaborante, em posição de prestar contas do seu exercício, poderei dizer que a IGE não quererá prescindir do seu poder de controlo sobre as escolas, e de impor verticalmente os programas de avaliação que entender contribuirão para o ‘bem’ da escola e do Sistema de Educação escolar “*convertid(o) num ‘bem comum’ inquestionável*” (CORREIA, 2001: 27).

SANTOS GUERRA (2001, *on-line*) considera que a imposição hierárquica pressionando a escola para que realize uma avaliação, aproxima-se de um modelo do tipo da prestação de contas, gera resistências, não implica os protagonistas, cria a ideia de que as decisões de mudança provêm do exterior, pelo que, em sua opinião, se torna pouco interessante, tendo uma reduzida potencialidade transformadora.

A realização de uma auto-avaliação, por parte das escolas, tenderia a fazê-las passar da condição de objecto à de sujeito da sua avaliação, na condição de essa auto-avaliação adquirir um estatuto de parte inteira e não de espécie de apêndice ou adorno (SANTOS GUERRA, *ibidem*) que se segue ao trabalho de avaliação integrada das escolas,

pontuando-o. Esta sequencialidade das avaliações retira-lhes toda a possibilidade de se inter-questionarem, de se problematizarem, mas condicionará, muito provavelmente uma relação de dependência da que se realiza anterior e externamente, sobre a que se realiza posteriormente e segundo a perspectiva dos próprios actores.

Para que as avaliações interna e externa se realizassem em simultâneo, seria necessário que as escolas fossem tratadas de modo diferente, ou seja, implicaria que elas tivessem sido chamadas, não só a fornecer dados, mas a debater alguns dos aspectos inerentes à construção do dispositivo de avaliação, e também à sua implementação, e à forma de articular a avaliação externa e a interna, garantindo, assim, quer uma maior disponibilidade para realizarem a auto-avaliação, quer para cruzarem as suas perspectivas com as dos inspectores. É inegável que um processo de avaliação é extremamente interessante e frutuoso porque ele implica um conjunto de questionamentos, obriga a pormo-nos em causa, deliberadamente, a interrogarmo-nos sobre as nossas práticas e o conjunto das práticas profissionais, o que não só contribui para a melhoria da educação, mas também favorece o processo de profissionalização docente (VIAL, 2000, *on-line*).

A coordenação e articulação entre a auto-avaliação, por parte das escolas, e a avaliação realizada pela IGE, implicaria, então, o estabelecimento de um contrato equitativo, preferencialmente explicitado (HOUSE, 1994), estabelecido na sequência de um intenso processo de

negociação, garantindo uma ampla participação e implicação da comunidade educativa (SANTOS GUERRA, *ibidem*).

Para este autor, a negociação tem de ser democrática, ou seja, amplamente participada, não se substituindo as direcções das escolas ou da entidade avaliadora (a IGE, ou outra) a outros protagonistas da avaliação. Deve ser flexível, isto é, permitir que ao longo do processo possa haver momentos em que, se necessário, se reveja e mude o estabelecido inicialmente, permitindo que a avaliação possa atender e acolha as especificidades circunstanciais. Esta flexibilidade não deve ser diminuída pelo facto do contrato dever ser firmado na forma escrita, como garantia de transparência e forma de evitar dúvidas e a ocorrência de mal-entendidos. Há que evitar que o processo de negociação se transforme num momento fugaz, simplificando o debate que, segundo este autor, é um valioso momento para o inter-conhecimento das equipas e para proceder à recolha de dados muito significativos sobre a escola e a comunidade educativa.

Também HOUSE (1994), fundamentando-se na experiência que protagonizou com STUFFLEBEAM, no âmbito da avaliação do Michigan Department of Accountability System, defende a elaboração de um contrato escrito, que contemple o máximo de questões que se possam colocar no decurso da avaliação, para que se evite, o mais possível, a ocorrência de mal-entendidos. Refere cinco áreas, assinaladas por STAKE, para constarem do contrato: “*os fins da avaliação; os*

destinatários; os métodos de investigação nos quais se incluem os procedimentos de tratamento da informação; a confidencialidade e as opções para continuar a negociação” (HOUSE, 1994: 150).

Uma das condições para que a avaliação seja democrática consiste no estabelecimento de um contrato escrito equitativo que, por sua vez, coloca algumas exigências de entre as quais umas dizem respeito aos procedimentos para chegar a um acordo, e a imensa maioria corresponde ao estatuto conferido à participação dos intervenientes. Assim, HOUSE (1994) considera que a garantia de equidade do contrato reside, maioritariamente, não nos procedimentos, mas nas condições e nas formas da sua participação. A ausência de coerção é uma dessas condições, ou seja, os participantes não devem ser nem sentir-se coagidos, pelo que é fundamental que não se encontrem em situação de dependência face a outros participantes.

Outras condições indispensáveis para o estabelecimento de um contrato equitativo são a discussão com base em argumentação racional, a aceitação dos termos contratualizados, garantir que o acordo seja, realmente, assumido conjuntamente, procurar a imparcialidade, ainda que esta seja uma condição muito difícil de obter, considera o autor. Será indispensável assegurar a universalidade das normas presentes no contrato, a garantia de que todos os interesses estão representados, contando com todas as opiniões, cuidar que todos possam participar, possuam uma informação completa e igual entre si, a respeito dos factos

mais pertinentes. O contrato deve, ainda, garantir que as pessoas envolvidas na negociação não receiem as consequências da sua implementação. No sentido de reduzir os riscos dos avaliados, fixam-se certos limites à avaliação, mas HOUSE (*idem*) reconhece que no caso da avaliação de Michigan, todas as partes implicadas correram riscos definidos, afirmando que desconhece de que forma será possível equiparar esses riscos. Por fim, o autor refere a exequibilidade como condição de equidade, isto é, que um contrato de avaliação possa ser levado a cabo, quer do ponto de vista dos processos e procedimentos previstos, quer dos meios materiais e financeiros de que se dispõe.

É de notar que a própria enumeração destas condições e, em alguns casos, a sua quase redundância, mostram que a confiança a depor no estabelecimento de um contrato escrito é quase simbólica, podendo até este instrumento tornar-se contraproducente se for encarado enquanto um documento inflexível e assim, inviabilizando que as partes envolvidas lhe imprimam alterações, ao longo do processo, impossibilitando-o, pois, de atender às especificidades que, não previstas antecipadamente, se revelarem no decurso da avaliação (HOUSE, 1994).

Por outro lado, é inegável que o estabelecimento do contrato exige uma mobilização de reflexão e de debate relevante para a implicação dos intervenientes no processo de negociação. Outro dos efeitos positivos de um contrato deste tipo será a possibilidade de as partes envolvidas interagirem, de facto, trocarem entre si informações pertinentes e

conquistarem, assim, um plano de maior igualdade entre si. Em todo o caso, este conjunto de precauções revela bem que o estabelecimento de relações entre quem realiza a avaliação e quem propicia os dados ou parte deles e é, simultaneamente avaliado, é uma questão de uma grande sensibilidade, que, com antecipação, deve ser prevista, negociada e contratualizada.

Regressando à relação que a IGE estabeleceu com as escolas, comunicando-lhes, através de uma carta, a sua inclusão numa amostra seleccionada e ao mesmo tempo lhes solicita o envio de dados, revela bem o grau de imposição que a IGE usa e o nível de coerção em que as escolas, nestas condições, se encontram, para se perceber que, independentemente da construção argumentativa que o Relatório Nacional realize, o ‘envolvimento’ das escolas será sempre um acto de submissão, imposto pela posição hierárquica e de poder que a IGE ocupa.

Ainda que o contrato seja fundamental para o estabelecimento de condições que garantam a livre intervenção dos avaliadores e a livre participação dos informantes, é preciso ter em conta que o contrato se inscreve numa temporalidade mais própria dos procedimentos simples, lineares, em episódios sequenciais, do que de uma temporalidade que acompanhe o desenvolvimento dos processos. Sintomático disto é o facto de o próprio HOUSE (1994:160) questionar a absoluta vinculação a um contrato, considerando que até os contratos equitativos devem ser

rescindidos - decisão que deve ser devidamente reflectida e ponderada e não tomada de ânimo leve - quando surgem grandes dificuldades, como por exemplo, se a um avaliador se colocasse a questão entre optar por seguir a sua consciência ou dissolver o contrato, se a negociação não revelar estarem a ser criadas as condições de exequibilidade para que o processo avaliativo possa ser implementado. Isto ao arrepio do que preconiza TYLER para quem há que expurgar da actuação avaliativa toda a consciência individual, posto que este autor postula credível a absoluta previsão de todos os factos: *“O modo de tratar a informação deve figurar no contrato”* (TYLER cit por HOUSE, *ibidem*).

A IGE – entre o controlo e a avaliação

*A avaliação de uma situação, desde que não se encerre na medida, é, no fundo, um trabalho de ordem etnológica que confere um estatuto positivo à **intersubjectividade**, criando literalmente a noção de **objecto-sujeito**. Nesse caso, em que é sempre mais ou menos esperada uma **homogeneização** da construção de um referencial, é o reconhecimento (multirreferencial?) da **heterogeneidade** que se torna, sem dúvida, propriamente avaliativo.*
ARDOINO “Prefácio”(1996)

A IGE defende que a acção inspectiva contemplada pela «avaliação integrada das escolas» tende a exercer a regulação do *Sistema Educativo*, num processo sistemático, cuja finalidade última consiste na melhoria dos desempenhos, garantindo a qualidade do Sistema Educativo. Na prossecução desta missão, que afirma receber da Lei de Bases, vai recorrer a um conjunto de indicadores¹²⁵ com forte pendor economicista, o que, do ponto de vista da IGE, lhe permite destacar uma perspectiva objectiva da educação escolar. Como tenho vindo a referir ao longo da análise que realizo a propósito da avaliação integrada das

¹²⁵ “Eficácia interna ou rendimento interno”; “Coeficiente de aumento dos custos”; “Duração média de cada ano de escolaridade”; “Probabilidades de sucesso”; “Coeficiente de conclusão segundo a paridade”; “Taxa de desperdício global” (IGE, 2001: 33).

escolas, esta objectividade que, ainda que em condições óptimas seria de difícil se não mesmo de impossível alcance, nas condições que a IGE apresenta é meramente aparente. O cálculo do ‘valor acrescentado’ no ensino básico (cf. **Quadro 16**, pág. 349), só para dar um exemplo, é realizado com base nos seguintes dados relativos ao sucesso, que cada escola foi instada a fornecer:

- “*escalão etário: ≤ 13 anos; 14 anos; 15 anos; ≥ 16 anos.*
- *Nível de carência económica, medida pelo apoio, ou não, dos Serviços de Acção Social Escolar.*
- *Nível de sucesso escolar, medido pela aprovação, ou não, no final do 3º ciclo.”* (IGE, 2001: 28-29).

Contudo, no que se refere ao ensino secundário, e porque não existe

“informação relativa ao nível socioeconómico dos alunos (os dados relativos ao nível de carência económica, medido pelo apoio, ou não, dos Serviços de Acção Social Escolar, não se encontram disponíveis para este nível de ensino no ano escolar em estudo.” (idem: 29),

o valor acrescentado é calculado tomando como referência o sucesso definido apenas com base no nível etário e no nível de sucesso escolar. E o Relatório Nacional, nesta mesma página, estabelece uma correspondência directa entre o nível socio-económico e cultural dos alunos e a idade com que terminam o 12º ano, pelo que a IGE se autoriza a concluir que, em Portugal, os alunos que têm maior número de repetências no seu passado escolar são os alunos que chegam ao final do ciclo de estudos com a idade

mais avançada, sendo também os que pertencem a níveis socio-económicos e culturais desfavorecidos:

“Todavia, o nível etário no final do ciclo de estudos, no sistema de progressão escolar em Portugal, pode também traduzir eventuais desigualdades económicas e culturais, pelo que, de certa forma, a lacuna provocada pela inexistência de dados sobre o nível socioeconómico dos alunos é atenuada pelos dados referentes à sua distribuição etária.” (ibidem).

Por um lado, esta correspondência directa entre nível socioeconómico e um mais elevado número de anos necessário para terminar um ciclo de estudos é falaciosa e preconceituosa; por outro lado, se ela existisse, de facto, então nos cálculos relativos ao sucesso no ensino básico haveria uma ponderação duplicada da variável relativa ao nível de carência económica, já que ela é contabilizada pela sua própria presença entre as variáveis e pela presença da consideração do nível etário...

Acresce ainda que a declaração desta confiança na correspondência entre os alunos apoiados pelos Serviços da Acção Social Escolar, as suas carências socio-económicas e culturais e as respectivas retenções, ou seja, a correspondente incapacidade de cumprir a escolaridade no número de anos previsto, deveriam permitir outras leituras que, segundo estes pressupostos adiantados pela IGE, surgem com alguma evidência: por um lado, a da falência do próprio Serviço de Acção Social Escolar, que não só não atenuará os desequilíbrios sociais

existentes, como funcionará enquanto serviço sinalizador dos alunos pré-destinados, socialmente, a passarem um maior número de anos na escola; por outro lado, se as desigualdades económicas e sociais são uma das origens do insucesso, então a avaliação da escola consistirá num desperdício de energias e num desvio das atenções face a uma das raízes do problema...

No entanto, o que acontece é que as reflexões realizadas pela IGE parecem ignorar as lacunas existentes no processo, prosseguindo o trabalho de avaliação integrada reclamando precisão, rigor e objectividade, ainda que, constantemente, a IGE invoque a necessidade de abrir excepções às suas próprias regras, sem que, em função disso, ponha em causa, nem os dados que recolhe nem os resultados que, através deles, obtém.

Pelo contrário, mantém a afirmação de que a avaliação integrada lhe permite ter uma perspectiva objectiva da educação escolar, conseguida através de abordagens analíticas cada vez mais complexas (IGE, 2001), realizadas a partir dos referidos indicadores, permitindo-lhe, assim, referir-se à “*qualidade do sucesso*”¹²⁶, ao “*valor acrescentado*”¹²⁷ e

¹²⁶ A qualidade do sucesso “*permite saber como se distribuem os níveis de classificação; as características dos alunos que obtêm classificações no extremo da escala; até que ponto as escolas podem criar maiores níveis de exigência sobre os alunos;*” (IGE, 2001: 17).

¹²⁷ O valor acrescentado ou diferencial de sucesso “*permite saber até que ponto as escolas respondem ao que é expectável nos resultados dos alunos, tendo em conta o seu nível etário e nível de carência económica, e levando, além disso, ao questionamento acerca dos factores que poderão ter contribuído para os desvios detectados.*” (IGE, 2001: 18).

à “*análise dos fluxos escolares*”¹²⁸, procedimento que, completado pela intenção de futura solicitação, às escolas, para que submetam os resultados escolares a este tipo de tratamento, permitirá que se alcance a “*criação progressiva de hábitos autónomos e sistemáticos de análise e reflexão sobre os resultados escolares*” (IGE, 2001: 34).

Inscreve-se esta última ideia num tipo de pensamento comungado em diversos países do mundo ocidental, e que se expande tanto mais quanto os poderes políticos se reclamam de um liberalismo que actualmente invade também os sistemas educativos, assentando numa regulação pelo mercado, defendendo que a competição entre os estabelecimentos de ensino promoverá a melhoria da sua qualidade, com a correspondente vantagem para os cidadãos, enquanto «consumidores» de escola que, deste modo, terão à disposição da sua livre escolha escolas de melhor qualidade. Contudo, ROBERTSON e DALE (2001) apontam o que designam como ‘limites intrínsecos’ a um tal quadro de regulação, recordando que a própria lógica de mercado transporta em si mesma esses limites, pois que a construção ou justificação do sucesso de uns depende do fracasso de outros.

A lógica da competitividade assenta, precisamente, no pressuposto da existência de desequilíbrios e de desigualdades, pois que

¹²⁸ A análise dos fluxos escolares ou o percurso escolar de uma geração de alunos “*constitui uma das formas de olhar a eficácia interna de cada escola, tendo em consideração o número de alunos matriculados no início do ciclo de estudos e o número de alunos diplomados após o tempo previsto para o(s) respectivo(s) ciclo(s) de estudos.*” (IGE, 2001: 18).

é esta disparidade que criará a tensão suficiente para se registar a procura de melhoria e de ultrapassagem dos concorrentes que se tornam, assim, em «contra-correntes», isto é, aqueles «contra quem se corre», convertidos, então, em adversários.

No caso da educação nacional de um qualquer país, tomar-se como exemplo de funcionamento o proveniente do mundo empresarial revela-se muito pouco adequado. Na verdade, como é possível que um Sistema de Ensino equacione a hipótese de aceitar que um despique entre estabelecimentos de ensino, ao permitir a declaração da excelência de uns, decreta a falência de outros, ou seja, pressuponha, à partida, a aceitação do incumprimento ou do cumprimento insuficiente dos seus propósitos educativos, definidos central ou localmente? Como pode conceder que os estabelecimentos de ensino gastem as suas energias e esforços, já não no sentido de se melhorarem e de promoverem uma articulação mais harmoniosa entre o Local de que participam e o Centro de que emanam, mas procurando tornar-se melhores do que outros, desenvolvendo esforços que, eventualmente, satisfarão e poderão ser adequados a alunos, pais, empregadores, desses outros estabelecimentos, mas mantendo-se menos adequados e menos respondentes relativamente aos seus próprios contextos?

POPKEWITZ (1999) adverte-nos para o facto de, frequentemente, se pensar a educação e a sua avaliação a partir de pressupostos que temos por naturais e, assim, inquestionáveis, esquecendo, por isso, que

“os sistemas de ideias contêm um mundo duplo. As normas de êxito implicam a existência do seu oposto, o fracasso; com a competência, há incompetência; com os conceitos de sucesso, há deficiência. As normas do oposto permanecem em silêncio dentro do nosso «ver», «observar», «atender a» e actuar sobre os factos da própria escolarização.” (idem: 58-59).

Por outro lado, o (in)sucesso, ao nível de um sistema educativo tem de ter uma leitura diversa daquela que é feita quando se reflecte em torno de um sector económico: enquanto que neste caso os custos, não sendo exclusivamente económicos nem financeiros, se equacionam, principalmente, nesta moeda, o sucesso ou o insucesso, num sistema educativo, equaciona-se em termos de custos sociais, em primeiro lugar, repercutindo-se, evidentemente, numa segunda linha, em termos de custos económicos.

De acordo com o Relatório Nacional, os indicadores que a IGE usa na avaliação integrada, e acima referidos, permitem dar conta da qualidade do sucesso, calcular o valor acrescentado e analisar os fluxos escolares. O uso privilegiado deste tipo de indicadores arrasta a análise para um campo meramente economicista¹²⁹, tal como já referi (cf. pág.

¹²⁹ É, na verdade, o que acontece: dos relatórios que analisei, 27,3% não utilizavam este jargão. Todos os restantes relatórios o continham, em parágrafos densos, de que é exemplo o que transcrevi na página 335 e os que se seguem:

“O valor médio no percurso escolar de uma geração de alunos – do 7.º ao 9.º ano – cifrou-se em 0.776 para o 7.º ano, 0.753 para o 8.º ano e 0.851 para o 9.º ano. Ainda a análise do fluxo escolar permite verificar que a eficácia interna é de 0.75, a probabilidade de sucesso de 0.91, a taxa de desperdício global é de 9 % e o coeficiente

344-345), permitindo que, em vez de se ponderarem os atributos propriamente formativos da educação escolar, se equacionem aspectos que mais não são do que sintomas relevantes em áreas produtivas e económicas, mas estranhos e pouco significativos em áreas sociais.

Deste modo, os Relatórios das Escolas referem-se ao “*coeficiente de aumento de custos*”, em correspondência com a “*taxa de desperdício global*”, num discurso muito mais próprio e expectável em relação a um produto de laboração industrial, do que relativamente às escolas e seres que as habitam, relegados, assim, para a condição de coisas e de objectos sujeitos a operações de normalização dos seus ritmos, modos de ser, idades e outras características distintivas de um ser-único e humanizado, condenadas, então, a desvanecer-se perante a erupção do ser-médio neutro (seja aluno, seja professor, seja encarregado de educação), numa operação que não apenas reifica como também normaliza. Equacionar o

de aumento de custos é de 1.34.” (Relatório da ES Romeu Correia, IGE; ME, 2001^a on-line: 10);

“*Da análise do Valor Acrescentado (Va), relativamente ao 9º ano, verificou-se que a taxa de sucesso, (Tse) foi de 76.47%. Como o Valor Esperado (Ve) era de 86.22%, tendo em conta as características dos alunos (...) e a taxa de sucesso de referência (87,3%), o Valor Acrescentado (Va) é negativo: -9,75%. Assim constatou-se que, de uma geração de alunos que se matricularam 3 anos antes, apenas 36% concluíram o 3º ciclo sem repetências, 66% concluíram até uma repetência e 83% concluíram até 2 repetências. Releve-se que os valores de comparação são em si mesmos muito baixos, pois mostram uma taxa de desperdício global de 17%, percentagem esta correspondente ao número de alunos que não concluiu o 3º ciclo.*” (Relatório da EB 2,3 Soeiro Pereira Gomes, IGE; ME, 2001^a on-line: 10).

Registo, contudo, que este tipo de expressões é também usado em contextos onde não seriam necessárias, nem, eventualmente, pertinentes: “*Este exercício, porém, por aquilo que se constatou, parece trazer pouco valor acrescentado ao planeamento das actividades e tomadas de decisão, considerando estratégias de recuperação, apoios educativos e auto-avaliação da Escola.*” (Relatório da EB 2,3 D. Pedro II, IGE; ME, 2001^a on-line: 18).

custo meramente económico e financeiro do (in)sucesso afasta as atenções relativamente às circunstâncias complexas que podem estar na sua origem, para acender holofotes exclusivamente direccionados para os resultados: é, também, através destes resultados que os indicadores usados na avaliação integrada são construídos, numa circularidade ininterrupta e redutora.

Por outro lado, pode tornar-se enganoso tomar o insucesso escolar como ponto de partida para a realização de cálculos - elaborados e que aspiram à precisão e ao rigor - sobre o valor das escolas e a qualidade do seu ensino, pois que o sucesso escolar é um conceito complexo, difícil de circunscrever, não existindo um consenso sobre o modo de o definir, tal como não existe uma definição consensual sobre em que consiste, exactamente, a qualidade em educação. Há que *“reconhecer que se trata duma noção tão estranha (especialmente nas declarações oficiais sobre a educação), quanto intuitiva”* (WEILER, 1999: 114), para além de se reportar, sobretudo, aos resultados obtidos pelos alunos, e entre estes, fundamentalmente, aos que se referem à dimensão cognitiva; pode-se, assim, subscrever o que afirma este autor quando refere que as provas estandardizadas apresentam uma possibilidade de fornecerem dados facilmente tratáveis através de procedimentos elaborados, criando uma enganosa aparência de facilidade e que é susceptível de seduzir aqueles que, tendo responsabilidades ao nível das políticas educativas, *“aceitam pressupostos bastante simplistas sobre o*

modo como deve conceber-se e medir-se a «qualidade» educativa» (ibidem).

Para além da complexidade destes conceitos (insucesso escolar e qualidade da educação) não admitir a sua explicação a partir de análises simplistas realizadas segundo lógicas aditivas, o sucesso ou a falência de um estabelecimento de ensino não atinge apenas a geração de alunos no período em que o habita, poderá ter efeitos ao nível de diversas gerações. Por outro lado, não é possível circunscrever esses «resultados» da escola; eles inevitavelmente ultrapassam os seus muros e têm custos sociais elevadíssimos, repercutindo-se no longo e no médio prazo, ainda que, do ponto de vista financeiro, sejam imediatamente visíveis e atacáveis através de mecanismos de “*engenharia contabilística e de controlo*”, como sugere WEILER (*ibidem*). A regulação da educação pelo mercado pode tornar-se economicamente eficaz mas revelar-se extremamente penalizadora, do ponto de vista social.

Tradicionalmente, as formas de regulação do Sistema Educativo assentavam na sua estrutura hierárquica e no reconhecimento tácito, até porque social e culturalmente inscrito nos modos de os cidadãos se relacionarem com o Estado, e de lhe aceitarem todas as pertinências e as impertinências, de uma autoridade imanente e intrínseca à própria estrutura. BOUMARD (1994: 52), refere mesmo a existência de um “*contrato implícito, de ordem feudal, que funciona classicamente no interior das administrações*”, pelo que a regulação se realizava,

tradicionalmente, através do exercício de um princípio de autoridade e de legitimidade.

Com a diluição deste modo tradicional de regulação, pela autonomização mitigada dos actores locais, a quem pouco espaço de auto-determinação, de facto, é concedido, mas a quem são assacadas todas as responsabilidades, designadamente se tivermos em linha de conta os professores, colocados no centro das atenções e cuja imagem profissional aparece como *“potencialmente fragilizada pela possibilidade de ser sujeita a um julgamento público”* (CORREIA; MATOS: 2001: 120), o poder estatal deixa de ter uma localização visível que favorece a clarificação das normas, para *“se transformar num interveniente ausente”* (CORREIA, 2001: 29), já que os mecanismos accionados pelas diversas avaliações de desempenho, sejam de escola, sejam de professores, desencadeiam nos indivíduos, perante a sensação de estarem permanentemente no ‘ponto de mira’, a criação de estratégias defensivas.

Jean Claude ROUCHY, a propósito da organização, dos efeitos de despersonalização e burocratizantes que habitualmente exerce sobre qualquer processo, refere a sensação que os indivíduos têm de estarem *“vazios ou de serem esvaziados e habitados pelas ideias de um outro”* (ROUCHY, 1981: 116), acrescentando:

*“O sentimento de que os nossos pensamentos são
adivinhados, que não nos pertencem ou que nos foram*

roubados ou que nos são impostos, como que assoprados pela vontade de um outro, de um objecto exterior, da Organização, da Administração, é certamente reforçada pela organização actual da sociedade (...) pela separação fundamental que é feita entre os que pensam e os que executam.” (ibidem).

Os professores, perante estes sentimentos de “*expropriação e de sobrecarga*” (*ibidem*), sujeitam-se a si próprios a processos de auto-censura, ou seja, efectuam uma pré-avaliação das suas possibilidades de actuação dentro dos limites traçados, de longe e de modo quase insuspeitável, pelas diversas avaliações a que estão sujeitos, criando, assim, uma pré-disposição para aceitarem a «conformização» com a conformidade que os defenda de uma exposição pública e perante si próprios, das culpas que sempre lhes cabem quando o sistema se descentraliza e coloca os sujeitos, individualmente considerados, no centro de atribuição de responsabilidades. De algum modo encontro certas semelhanças com o quadro que estabelece CORREIA:

“Esta diluição simbólica das hierarquias preestabelecidas (que) contribuiu para que os circuitos de legitimação se tivessem tornado particularmente longos, complexos e reversíveis, portanto, mais exigentes no que concerne ao custo da energia social necessária para assegurar essa legitimação e menos sensíveis aos efeitos sociais e individuais desse custo.” (2001: 28).

Actualmente, acompanhando as medidas que anunciam

incentivar a descentralização¹³⁰ do sistema, assiste-se, nomeadamente em Portugal, ao recrudescimento de medidas de controlo que se exercem designadamente através da realização de avaliações entendidas como modos de prestação de contas, propiciando, assim, o seu entendimento enquanto instrumentos de uma maior democraticidade. No entanto, o exercício desse controlo-avaliação assegura, através da revelação pública dos seus resultados, a regulação do sistema recuperando, assim, *a posteriori*, o exercício de regulação que, anteriormente ao processo de descentralização e de autonomização dos estabelecimentos e dos agentes, se realizava *a priori*, isto é, através do exercício mais visível e indisfarçável de poder, corporizado nas dimanações e determinações produzidas pelo Centro do Sistema em relação às suas periferias.

Por outro lado, a alegada democraticidade exerce-se na medida em que seja permitida a realização de comparações entre estabelecimentos favorecendo a realização de escolhas, por parte das famílias, erigidas estas em consumidoras e aqueles em objecto de consumo, o que implica que a avaliação se realize, não exactamente com a preocupação primeira de se tornar formadora, útil, interessante e produzindo sentido ou proporcionando a construção de sentido, à comunidade educativa local, mas seja executada de tal modo que os seus resultados possam ser comparados, ou seja, assegurando que as escolas se tornem em produtos comparáveis. Um dos modos de o conseguir é centrar as

¹³⁰ Sobre este conceito e seu entendimento, cf. páginas 303 a 305).

análises nos resultados obtidos pelos alunos, no decurso da sua escolaridade.

Este procedimento é legitimado através de uma outra condição muito difundida e defendida actualmente e que se traduz pela palavra de ordem: «o aluno no centro do sistema», a qual serve de justificativa para que a avaliação se centre, também, nos resultados que o aluno obtém, ou seja, na medição do valor que a escola acrescentou a esse aluno, operação realizada através de exames objectivos, isentos e imparciais. Esta centralidade da criança ou do jovem permite legitimar que, então, a avaliação do sistema se realize através dos resultados que obtém nesse sistema, ou seja, através da interrogação sobre que mais valia a Escola lhe(s) proporcionou:

“Como se verifica, o valor acrescentado é negativo, pelo que se poderá inferir que a frequência da Escola, ainda não confere aos alunos a mais valia que seria de esperar.” (Relatório da EBI de Pedome, IGE; ME, 2001^a, on-line: 11).

A atribuição de maior responsabilidade às escolas, numa estratégia de autonomização do local e correspondente maior descentralização, coloca a avaliação “*numa relação competitiva com as premissas básicas da descentralização, no sentido em que a sua finalidade é «fazer valer as normas de âmbito nacional»*” (WEILER, 1999: 117), num processo aproximado do «duplo vínculo» que referi na página 352, desta vez atingindo a avaliação e as equipas de inspecção que a

corporizam. Assim, também os próprios inspectores, enquanto elementos das equipas que se deslocam às escolas e junto delas representam a IGE, estão sujeitos aos processos de despersonalização referidos por ROUCHY (1981: 111):

“a questão da alienação e mesmo de despersonalização nas organizações quando os indivíduos são levados a identificar-se já não a pessoas mas a interiorizar, nos sistemas burocráticos, regras impessoais que ocupam lugar neles”.

Esta situação é agravada pelo facto de os inspectores corporizarem, no terreno, a avaliação de organismos que, tal como eles próprios, estão na dependência do mesmo Ministério, situação que é, de algum modo, patenteada numa espécie de desabafo produzido pela equipa de inspectores que elaborou o Relatório do Agrupamento de Escolas de S. Teotónio:

“Quando confrontados com algumas questões sobre o porquê de muitas situações não foi fácil o confronto nem a concordância em atitudes. O facto de a classe docente considerar que o sistema a culpabiliza, dificulta muitas vezes a discussão, por esta ter tendência para se auto-proteger, como se qualquer intervenção de elementos exteriores fosse feita com essa intenção”. (IGE; ME, 2001^a, on-line: 13).

Esta afirmação realça o duplo papel em que os inspectores se encontram: dependentes da tutela e diferentes dela, a seus próprios

olhos, corporizando-a, aos olhos dos professores, ou segundo a representação que os inspectores fazem sobre a imagem que têm junto daqueles.

Nas actas do colóquio de DOUAI organizado em 1999 pela Academia de Lille (SI.EN, *on-line*, 1999), é referido o facto de a representação que os professores constróem acerca da figura do «inspector» estar longe da de um «mero funcionário», mas remeter para uma construção mítica enraizada na história pessoal de cada professor; por outro lado, é apontada a necessidade de se estabelecerem entre a IGE e as escolas, e entre os corpos de inspecção e os professores relações de proximidade que permitam um conhecimento particularizado do estabelecimento de ensino, construído através de um contacto frequente.

Finalmente, realço a referência à necessidade de quer o professor, quer o inspector terem de aceitar e confrontar, o facto de serem tanto avaliadores quanto avaliados, ainda que em dimensões diversas. Repensar estes diversos papéis, com estatutos diferentes e implicações de ordem diversa, passa por afastar a imagem ainda existente, muitas vezes apenas visível de um modo muito subtil, o que dificulta as tentativas da sua substituição por uma outra imagem, menos de inspector-sancionador e mais de avaliador num sentido formador (SI.EN, 1999). A principal dificuldade em assumir estes papéis recomendados pelo encontro de Lille reside na articulação entre esta proximidade desejável e a maior

autonomia dos estabelecimentos e dos docentes, enquanto profissionais de uma profissão cujos princípios fundamentais devem radicar na autonomia e capacidade de decidir e assumir as decisões, e por outro lado o mandato que os inspectores recebem, quer da sua hierarquia, quer do próprio sistema.

Na verdade, a posição dos inspectores é de uma grande ambivalência: por um lado, contactam com estabelecimentos de ensino investidos de autonomia pelo Ministério da Educação; por outro lado, esta mesma tutela confere aos inspectores um mandato que legitima a sua entrada na escola, o acesso a diversificadíssimas fontes de informação, a entrada em todos os espaços das escolas, inclusivamente nas salas de aula, o lugar simbólico da autoridade dos professores, autoridade conferida pela fruição do exercício da sua profissão, quer num registo de afirmação quer num de protecção:

“A sala de aula é o espaço que se fecha à incompreensão (...) é simultaneamente um espaço de liberdade e de reclusão profissional (...) é um espaço de protecção de um saber-fazer profissional que deste modo preserva a sua importância social (...) «É por isso que a sala de aula se apresenta como um espaço trans-hierárquico que ‘protege’ aqueles que o habitam de qualquer questionamento ‘exterior’: «uma pessoa, da porta da sala para dentro, não tem hierarquias nem contas a prestar»” (CORREIA; MATOS, 2001: 99).

Assim, se é certo que a IGE afirma desejar uma mudança quanto

ao seu papel no Sistema Educativo, também é verdade que muito mais do que de um discurso que a anuncie e descreva, a consubstanciação de uma tal mudança exige, acima de tudo, que a IGE se disponibilize a tal, disponha de recursos humanos necessários, além disso, é também essencial que a(s) representação(ões) que dela é(são) construída(s) junto das escolas, das suas direcções, dos professores e de outros actores da comunidade educativa, também elas mudem, sob pena de as negociações não passarem de imposições assumidas de acordo com a posição que se ocupa face ao poder, e de a transparência do processo de avaliação se transformar num espelho (SANTOS GUERRA, 2001 *on-line*) que reflecte, para a inspecção e para a sociedade civil, a imagem que os actores, no terreno, se disponham a proporcionar: *“os observados nunca se encontram em situação natural, e procurarão mostrar o que pensam que os inspectores querem ver.”* (IGE, 2001: 6).

Se a observação sempre há-de interferir e alterar o que observa, pode-se, no entanto, procurar entender e desmontar as estratégias defensivas dos que são observados - no sentido de poderem ser ultrapassadas ou diminuídas - através da sua implicação no decurso do processo de avaliação, aliada a uma relação diferente da hierárquica ou da relação em que as partes envolvidas se encontram em campos opostos da detenção de poder. *“Esta implicação é uma ingenuidade se não se estiver associado nem à sua concepção nem ao seu acompanhamento”* (PERRENOUD, 2000, *on-line*).

É interessante para o Sistema Educativo, para as escolas e para a qualidade da educação, em geral, que a IGE assuma um papel em que pautar o exercício da sua actividade pela negociação com as escolas, em que os que realizam a avaliação se impliquem, quer na concepção quer na implementação dos processos, recusando assim, assumir a *taylorização* do seu trabalho, ou limitarem-se a aplicar, a uma realidade singular, instrumentos pré-fabricados e generalizadores.

Se, de acordo com o Relatório Nacional, é importante estar-se atento aos contextos, às especificidades de cada escola/agrupamento, às idiossincrasias locais... parece estar-se, então, em condições de prescindir da ideia tradicionalmente arraigada, e que corresponde, segundo PERRENOUD (*ibidem*), às representações sociais mais enraizadas que a noção de avaliação desencadeia. Ou seja, um processo que recebe do «exame» as suas características fundamentais, porque coloca as mesmas perguntas a todos os indivíduos, para serem respondidas nas mesmas condições, durante o mesmo período de tempo, e em situação de concorrência em relação a todos os outros, inibindo processos de cooperação, sublinhada esta inibição pela correspondente proibição imposta/assumida ao/pelo avaliador, de prestar ajuda.

PERRENOUD (*ibidem*) considera que, no que respeita à avaliação de reformas e de sistemas, se sucumbe ao «pronto a pensar»; a IGE parece acrescentar o «pronto a aplicar», munindo cada inspector de

roteiros iguais para as diferentes escolas/agrupamentos, aplicados segundo as mesmas normas protocoladas¹³¹, que uniformizando os procedimentos, ao mesmo tempo garantem a sua aplicação homogênea e uniforme, assegurando, de igual modo, a impessoalidade e a distanciação. Assim sendo, cada inspector ou cada equipa inspectiva, representa, nas escolas, a face neutra e aplainadora do controlo, e simultaneamente, ganha(m) o 'direito' à impossibilidade de se inter-relacionar(em) com as escolas e as comunidades educativas. Pela aplicação do protocolo, os próprios inspectores perdem o direito de agir o seu espaço profissional. Eles não são sujeitos/autores mas aplicadores. Os desvios a esses protocolos são, muitas vezes, ou correm o risco de ser perversões para conquistarem um poder pessoal que se apoia precisamente nas representações que as instituições já construíram sobre eles.

A aplicação de roteiros igualizadores e que buscam uma convergência, de modo algum se coaduna com uma postura de envolvimento e de implicação, quer por parte dos inspectores da IGE, quer por parte dos professores e outros parceiros das escolas. Lidar com

¹³¹ A existência de um protocolo uniformizando a aplicação dos roteiros é indiciada por afirmações constantes nas páginas 28 e 29 do Relatório Nacional, de que destaco a que a seguir transcrevo, que se torna particularmente curiosa por se referir à reflexão que deverá ter sido realizada nas escolas no final do processo: “A análise do valor acrescentado no ano terminal do ensino básico levanta um conjunto de questões, que se pressupõe terem sido discutidas aquando do processo de avaliação integrada das escolas, dado fazerem parte do respectivo roteiro. Existe uma afirmação em tudo idêntica a esta, mas relativa à análise do valor acrescentado no ano terminal do ensino secundário, isto apesar do cálculo deste valor estar viciado pela ausência de informação acerca do nível socio-económico dos alunos do 12º ano. (cf. pág. 378-379).

as diferenças, enfrentar as imprevisibilidades, entrar em diálogo, dispor-se a uma escuta sensível é completamente impensável num trabalho planificado de tal modo que, parafraseando Ferry, e salvaguardadas as devidas diferenças, «à mesma hora, em todo o território nacional, exista uma equipa inspectiva que, em cada escola, execute o mesmo tipo de gestos, de acordo com o mesmo protocolo de procedimentos e aplicando os mesmos roteiros»...

A clarificação das práticas da inspecção e uma articulação fazendo corresponder o seu discurso à sua prática, ou melhor ainda, permitindo que o trabalho que desenvolve nas escolas, o tipo de relações que estabelece com os actores locais, bem como a forma como concebe a sua acção inspectiva, corresponda ao discurso com que se apresenta, parece-me ser recomendável. Tal como existe, na actualidade, o trabalho da IGE oscila entre um pensar-se avaliação-sentido e realizar-se avaliação-controlo.

Considerando, assim, que a acção inspectiva se aproxima mais do controlo do que da avaliação, elaborei, com base numa proposta de Michel JOLLAND, o **Quadro 17 “Do controlo ... à avaliação”** (pág. 398) que me parece poder servir de base a uma reflexão em torno dos aspectos que, de um ponto de vista formal, separam a actuação da IGE da sua intenção, mas que podem permitir interpenetrar estas duas visões que, de um ponto de vista idealizado, ganhariam em se tornarem complementares (ARDOINO; BERGER, 1989).

Quadro 17: Do controlo ... à avaliação¹³²

	Do controlo ...	... à avaliação
Características do referencial	Quadro: • aplicável a um objecto pré-existente • contendo “<i>referentes pré-determinados e normativos</i>” • assente em “<i>valores exclusivos do prescritor</i>”	Sistema de referentes: • contribuindo para o processo de construção do objecto • “<i>construído, pelo menos em parte, pela negociação</i>” • “<i>que tem em consideração os valores dos actores</i>”
Funções do referencial	Guia técnico: • “<i>para a medida</i>” • “<i>para a verificação</i>” • para a actuação do avaliador/controlador	Dispositivo: • “<i>que facilita a interpretação</i>” • destacando a globalidade, ou seja, permite uma visão holística • que facilita o estabelecimento de diálogo entre avaliadores e avaliados, sobre as acções a avaliar, e serve de base para a negociação
Efeitos da utilização do referencial	• apresenta a “<i>expressão de uma conformidade</i>”, ou de desvios • oculta os juízos de valor, sob a aparência de uma “<i>explicitação dos factos</i>” • contribui para a conformização dos actores • re-orienta a acção através de procedimentos “<i>assegurando a reprodução/adaptação de um modelo</i>”	• expressa a “<i>significação dos factos</i>” • visibiliza os juízos de valor, dando-lhes expressão • contribui para a autonomização dos actores • “<i>ajuda à pilotagem dos sistemas complexos num contexto incerto</i>”

Como já referi (cf. DEAMBULAÇÕES III), o conceito de referencial pode ser invocado e interpretado segundo dimensões diferentes: ou guia e programa, ligado, então, preferencialmente, à concepção de um dado programa de formação e deste modo, servindo de guia orientador e

¹³² Este quadro foi elaborado sob inspiração de um outro da autoria de JOLLAND, Michel (1999). Os itálicos correspondem aos contributos deste autor.

enquadrador da sua avaliação (FIGARI, 1996), ou como conjunto de elementos constitutivos de uma ordem de justificação da própria avaliação (FIGARI, *idem*). No primeiro caso, entendido enquanto um quadro de referências estáveis e pré-existente relativamente à operação de avaliação, para a qual constitui um guia, originando, deste modo, um processo de avaliação normativo, e consistindo numa operação muito racionalizada, mantida num campo estritamente técnico, permitindo-lhe, assim, escapar a qualquer hipótese de debate em torno do seu sistema de valores, firmando-se, antes, no sistema de valores do próprio avaliador (HADJI, 1994). Assim considerado, o conceito de referencial subjaz a processos de avaliação que radicam mais no registo do controlo, isto é, um registo de artefacto meramente técnico, cujas funções permitem a medida de um desvio entre uma dada realização que é suposto avaliar e a norma que o próprio quadro referencial permitiu estabilizar, aplicável a um objecto pré-existente ao trabalho de avaliação, que se vai realizando por contraponto a esse referencial.

Deste modo, e nesta acepção, o referencial tem por função permitir realizar exercícios de verificação e de medida, tendo como pressuposto garantir a manutenção da distância entre avaliadores e avaliados que permite assegurar não só a objectividade, mas também a medida dos desvios, assegurando a re-orientação da acção em termos da reprodução de um modelo. Sendo uma operação profundamente racionalizada, lucra tanto mais quanto as regras do jogo estiverem

perfeitamente fixas e estabilizadas, desdramatizando a interferência das implicações. Nesta configuração de avaliação, as relações estabelecidas repercutem-se nos modos de concretização da avaliação, de tal forma que quem tem poder para estabelecer os objectivos da avaliação, é também aquele ou aquela entidade a quem se destina a avaliação realizada, numa *“forte coerência entre as relações em que se efectua a determinação dos objectivos e as relações de avaliação”* (BARBIER, 1990: 72).

Esta caracterização aproxima-se bastante do processo descrito pela IGE, quando quer legitimar os procedimentos usados em termos de uma cientificidade comprovável e testada, numa relação des-implicada com os estabelecimentos de ensino, analisados numa lógica mimetizada da empresarial que pretende convergir em resultados facilmente equacionáveis de modo comparativo.

Por outro lado, quando reclama que a relação a estabelecer com as escolas se realize num clima de cooperação, de trabalho conjunto no sentido de atingir um conjunto de finalidades relevantes para todos e por todos desejada, até no sentido de promover a criação de hábitos de auto-regulação e de auto-avaliação, a IGE enuncia um conjunto de desidérios mais dificilmente alcançável de acordo com um tipo de trabalho desenvolvido numa ordem de ideias matizada pela construção de um referencial normativo. Numa perspectiva de cooperação e de auto-avaliação, o referencial reveste-se de características que o aproximam de

um sistema de referentes o qual, não pré-existindo ao processo de avaliação, contribui para a construção do seu objecto, através da negociação em que os actores envolvidos equacionam e problematizam os seus valores, designadamente, as propostas dos avaliadores bem como os próprias objectivos da avaliação.

Enquanto a primeira acepção invocada se organiza dentro de uma lógica de controlo, permitindo, por exemplo, que se utilize um programa de formação como sendo um referencial organizador da sua avaliação, no segundo caso, o processo de negociação, ao envolver os diversos actores, implicando-os no diálogo, facilita a visibilização dos juízos de valor propicia a reflexão em torno dos seus significados e possíveis interpretações, conduzindo, então, à autonomização dos actores, ao mesmo tempo que permite a pilotagem do sistema, que, à semelhança da monitorização em medicina, permite, através da obtenção de informações de diversa índole e da sua partilha, ir construindo o sentido das decisões a tomar, pelo sentido propriamente dito que emerge da avaliação. (cf pág. 398, **Quadro 17: Do controlo ... à avaliação**).

O cumprimento, pela IGE, do mandato que recebeu da Lei Quadro do Sistema Educativo, incumbe-a de “*avaliar e verificar a realização da educação escolar*” (Artº 53º da Lei de Bases). A interpretação que a IGE parece dar a este mandato encaminha-a em ordem a recorrer a um referencial estabilizado e com características de guia, no sentido de permitir que se compare a realização da educação

escolar nos diversos estabelecimentos de ensino; pelo contrário, a harmonização da sua acção inspectiva com o discurso que expressa, quer no Plano de Actividades, quer ao longo do Relatório Nacional, coaduna-se mais, todavia, com a existência de um referencial que possa ser construído, pelo menos parcialmente, pela negociação, ou seja, um referencial não estabilizado, aberto à interpretação e que permita uma visão global do sistema em avaliação.

Considerando que a definição jurídica das incumbências da IGE não pré-determina nem condiciona as opções que este Serviço Central do Ministério toma, parece avisado que se possam equacionar e debater diversas perspectivas de concretização da avaliação das escolas. Torna-se, pois, necessário conceber a avaliação e os seus dispositivos com espírito aberto, o mais possível isento de dogmatismos, no sentido de evitar o seu fechamento e a esclerose da sua acção. Parece evidente que deve ser plural, verdadeiramente plural, isto é, contemplar algumas exigências que lhe pedem para apresentar resultados comparáveis, mas contudo, não permitir que esses resultados sejam obtidos através do obscurecimento de aspectos de contexto, sociais, económicos e culturais, como se não fossem nem relevantes nem interferentes. Por isso, torna-se necessário adoptar referenciais com um grau de formalização que permita a troca e a fácil comunicação entre os interessados, sejam eles o Estado, as famílias, os professores, as direcções das escolas, os agentes locais, os inspectores... Esses referenciais desejavelmente permanecerão

flexíveis, disponíveis para serem alterados, articulando-se com as características da avaliação que se realiza, sob pena de, imutáveis, se tornarem em dogmas, ou melhor, ocuparem o espaço que os objectivos tiveram em tempos e, assim, proporcionarem uma avaliação de tipo normativo, sendo a norma representada pelo quadro de referências rígidas e estáveis.

Outra vantagem que recolhe o estabelecimento de um quadro de referências múltiplo e flexível reside na sua capacidade para reconhecer a diversidade dos contextos que avalia e, assim, não obrigando ao exercício de práticas de conformização.

Torna-se necessário confrontar a avaliação não enquanto um conjunto de procedimentos capazes de fornecerem dados comparáveis, justificando o maior ou menor investimento estatal em educação, como se a educação fosse um peso morto em relação ao Estado e aos contribuintes não se valorizando os custos da educação para além dos meramente financeiros e económicos. Assim, a avaliação deverá também, valorizar as componentes que não são directamente mensuráveis nem constam das estatísticas mas que são as verdadeiras influenciadoras das estatísticas: as dimensões éticas da cidadania, da solidariedade, da responsabilidade, da criatividade, dos contextos...

É neste sentido que defendo que a avaliação seja plural, porque só uma avaliação plural será capaz de desencadear todo um conjunto de reacções a que chamamos muitas vezes ‘efeitos perversos’, mas cuja

única perversão consiste em não serem tidos em consideração. Mais uma vez concordo com ARDOINO e BERGER (1986) quando se questionam sobre porque havemos de apelar de perverso tudo o que ocorre de modo diverso do que havíamos previsto. Não obstante, a nossa consideração pelos efeitos inesperados e a capacidade de os integrar enquanto efeitos que recolocam em discussão a estabilidade provisória dos princípios de actuação que defendemos(íamos), não pode ocultar a perversidade de algumas situações colocadas no decurso de uma avaliação: os efeitos poderão ser perversos sempre que eles desencadeiam um conjunto de reacções, muitas vezes defensivas, frequentemente reactivas - no sentido da manutenção do estado de coisas -, obtêm uma reversão na situação, fazendo-a recuar para posições, por vezes mesmo, mais retrógradas do que o seu próprio ponto de partida. Mais uma vez afirmo a minha confiança numa avaliação que vá sendo desenvolvida de acordo com um processo de debate e de partilha das informações recolhidas, como forma de, não só evitar o que há de perverso em algumas reacções que uma imposição hierarquizada e burocratizada provocaria, mas como forma de propiciar o seu enriquecimento pela reflexão em torno da ocorrência de alguns efeitos não previstos.

A AVALIAÇÃO DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS - CFAE

Os CFAE – das «promessas» aos «lugares comuns»

CFAE– Centro de Formação? Associação de Escolas?

Do sentido da formação ao sentido da avaliação: «... diz-me como é que eu vou desistir, por amor de Deus, como é que eu hei-de fazer para não ir!»

Avaliar e a metáfora do espelho

Os CFAE – das promessas aos lugares comuns

(...) a rigorosa tutela da Administração (...) comprometeu, decisivamente, a possibilidade de cumprimento de uma das principais promessas de que os Centros de Formação eram portadores: o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores com o concomitante desenvolvimento da autonomia das escolas.

CANÁRIO, (2001^b)

Os lugares-comuns (contribuem para a) produção e reprodução de (...) uma comunidade ilusória, na medida em que, não necessitando, por definição, de serem explicitados, eles são também, por definição, importantes instâncias de produção de ocultações e, por conseguinte, importantes instâncias de produção de ilusões partilhadas.

CORREIA, (1999)

A criação dos CFAE apenas indirectamente decorre da publicação da Lei de Bases, já que esta Lei refere, explicitamente, que a formação contínua deve complementar a formação inicial e realizar-se numa acção articulada entre os estabelecimentos de ensino e as instâncias de formação inicial de professores, não havendo, portanto, qualquer alusão à criação de entidades especificamente votadas à formação contínua de professores. A publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e de Educadores (RJFC), em 1992 ignora, todavia, aquele incentivo à articulação entre escolas e instituições de formação inicial e estabelece que a formação contínua decorrerá sediada em novas figuras

organizacionais, corporizadas nos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE), criados na sequência da publicação do referido Regime Jurídico.

Deste modo, a formação não decorre, privilegiadamente, em instituições do ensino superior, como a Lei de Bases estabeleceu mas, supostamente, entre pares e distinta da esfera de acção e de poder da tutela, porque é desencadeada a partir de associações agrupando estabelecimentos de ensino de diversos níveis de ensino, fazendo coexistir

“num mesmo modelo três definições do papel da escola no processo de formação: a escola como consumidor colectivo de formação capaz de negociar programas de formação com outras instituições de formação, a escola como mediador das relações entre a oferta e os consumidores individuais de formação e, finalmente, a escola como instância capaz de se associar para se assumir como instituição de formação.” (CORREIA; CAMELO; VAZ, 1998: 127-128).

Deste modo, os CFAE passam a ser os responsáveis pela oferta da maior parte da formação contínua, estabelecendo a ligação entre os contextos de trabalho - que, como dizem estes autores, não são considerados espaços qualificantes, mas apenas espaços onde se exercitam as competências profissionais -, e os contextos de formação dos professores. Neste quadro, os professores são remetidos para o papel de utentes de um sistema a que recorrem individual e isoladamente, pois é às escolas que cabe organizarem-se em associações. CANÁRIO (1995)

considera que os CFAE constituem uma novidade organizacional e refere que surgem sob inspiração dos *teacher's centers*, mas distinguindo-se deles “*por uma originalidade e por um paradoxo*” (2001^b: 57), consistindo a originalidade

“no facto de estes Centros terem como principais destinatários não os professores individualmente considerados, mas sim as escolas, cujo associativismo constitui o próprio fundamento da sua existência” (ibidem),

enquanto que o paradoxo reside no facto de os Centros terem sido concebidos enquanto associações onde os associados adquirem esta qualidade, não por iniciativa e vontade própria, mas por uma determinação tutelar. Quer o autor realçar o facto de os CFAE resultarem de uma iniciativa proposta pelo Estado, mantendo-se na dependência das suas determinações, sendo que uma delas consiste, precisamente, em prescrever uma dinâmica associativa entre diversos estabelecimentos de ensino de um mesmo território físico, como sendo a base essencial da sua estrutura, o que constitui uma contradição evidente.

Esta determinação de duplo sentido, tem condicionado, desde os primeiros momentos, a organização da formação contínua de professores e educadores, condicionamento que se faz sentir, tanto mais, quanto é sabido que se deve aos centros de formação o notório aumento da oferta de formação contínua verificada após a aprovação do Regime Jurídico. Desde essa altura, os professores têm tido à sua disposição uma oferta

de formação que, do ponto de vista quantitativo, nunca até aí tinha acontecido mas esta formação é fortemente condicionada, manifestando-se tal condicionamento através de formas muito diversas ainda que as razões que lhes estão subjacentes nunca sejam explicitadas, mas possam radicar, entre outras, nas seguintes:

- a institucionalização deste sistema de formação parece ter sido pensada como estratégia tendente a preparar os professores para se adaptarem da melhor forma possível às disposições impostas pela reforma implementada nos finais dos anos 80 (CORREIA; CAMELO; VAZ, 1998; CANÁRIO, 2001^b);
- o Estado português é tendencialmente centralizador, e ainda que vá produzindo discursos que apontam para a diluição desta sua característica, continua a permanecer, no campo educativo, enquanto fortemente determinante do que são os critérios de definição, designadamente, do que é ou não é legítimo para a produção das carreiras profissionais dos professores; deste modo, os sistemas de formação, se se constituem enquanto sistemas de produção de qualificações, simultaneamente ocultam qualificações, sempre que não as reconhecem enquanto legitimamente pertencentes à profissão (CORREIA; MATOS, 2001);
- o condicionamento imposto centralmente ao sistema de formação garantiria que a produção de novos actores

educativos se realizasse dentro dos limites de exercício do controlo da Administração central, mantendo a globalidade do sistema dentro da possibilidade de controlo e de regulação estatal, exercida, assim, não só em termos dos conteúdos cognitivos, mas também em termos de conteúdos relacionais e sociais. (*ibidem*);

- a formação é condicionada, no sentido de garantir uma unidade nacional ao nível da formação contínua, anulando efeitos eventualmente existentes ao nível da formação inicial dos professores e educadores, decorrentes do exercício da autonomia universitária; a uniformização fornecida pela formação contínua, permitiria então, garantir a possibilidade de fornecer um ensino segundo os mesmos princípios, acentuando os mesmos aspectos e, deste modo, susceptível de apresentar um apreciável grau de homogeneidade.

Quanto aos modos como esta oferta é condicionadora da formação a que os professores acedem, eles consubstanciam-se na subordinação a que os Centros estão sujeitos em relação a entidades que exercem uma regulação – entendida aqui no sentido de verificação e sujeição a uma regra estabelecida externamente - do ponto de vista científico e pedagógico, mas também a outro tipo de entidades que sendo as que conferem o financiamento de todo este processo, detêm um enorme poder sobre os modos como se organiza a formação. No primeiro

caso, refiro-me ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CC-PFC) e no segundo caso, ao Programa FOCO.

A formação é, pois, condicionada no que respeita às áreas de formação, às modalidades segundo as quais se realiza, ao reconhecimento de atributos que conferem a qualidade de formador, ao número e tipo de professores/destinatários de cada acção, às suas características e respectiva posição na carreira, ao número total de horas que a formação pode ter, bem como aos modos como são avaliados os professores e educadores, enquanto formandos.

Em síntese, a definição dos critérios que definem a suposta capacidade formativa de uma dada acção de formação, bem como a determinação quanto à respectiva legitimidade, quer quanto ao exercício da profissão, quer quanto à gestão da carreira profissional dos professores e educadores, escapa-lhes de uma forma bastante notória, não restando aos Centros, nem aos professores, muito mais do que a possibilidade de se irem adequando e adaptando a este conjunto de pré-disposições.

Em breve parênteses gostaria de realçar que, em alguns casos, esta adaptação e adequação pode ser mais formal do que fundamental, revestindo a forma de uma «conformização»; neste caso, os professores não se conformam com a substância, mas submetem-se aos aspectos meramente formais. Este efeito reveste a forma de uma espécie de resistência passiva e surda, gerida no isolamento em que o professor é

colocado, também, face à formação, pelas disposições do Regime Jurídico.

Assim, a formação contínua resultante da publicação do RJFC, ainda que assentando na criação de *“coisa nenhuma”*, segundo a expressão de BARROSO e de CANÁRIO, ressalta de uma construção normativa paradoxal e complicada já que, não tendo as associações de escolas *“existência jurídica, nem visibilidade organizacional, pois na maior parte dos casos não passam de um “somatório” de escolas, sem qualquer identidade de interesses comuns”* (BARROSO; CANÁRIO, 1999: 46), os CFAE congregam, segundo uma lógica espacial, estabelecimentos escolares de diversos níveis de ensino, para promoverem a territorialização das políticas de formação, isto é, a ligação entre os contextos de trabalho e os contextos de formação.

Contudo, e em resultado do carácter paradoxal do discurso legislativo que lhes dá forma, o espaço de autonomia a exercer por parte dos CFAE resulta muito diluído, porque cerceado, tal como já referi, pela necessidade de as suas decisões terem de se sujeitar, obrigatoriamente, à aprovação da instância de legitimação científico-pedagógica da formação contínua, representada no CC-PFC, mas também do Programa FOCO a quem cabe um relevante papel na orientação político-pedagógica do sistema, por lhe ter competido a definição dos critérios de atribuição de financiamento das intervenções formativas e da qual os CFAE dependem, fundamentalmente.

O âmbito de acção dos Centros fica, assim, circunscrito à possibilidade de elaborarem Planos de Formação dentro dos contornos consignados pelas determinações das entidades supra-citadas encarregues de acreditarem e creditarem, e financiarem, respectivamente, a formação e que, em contrapartida, exercem uma função de regulação da formação promovida, conduzindo-a à conformidade, quer com as determinações do legislado, quer com as suas próprias prescrições. É neste espaço de decisão que os CFAE têm de articular as imposições e as limitações com os desejos/necessidades de formação supostas ou detectadas naqueles que constituem os seus destinatários privilegiados, ou seja os docentes das escolas associadas.

Assim, a concepção dos Planos de Formação, a escolha dos formadores, a estrutura conferida às acções de formação, bem como a definição do tipo de professores susceptível de poderem ser entendidos enquanto formandos, estão balizados a montante e a jusante, transformando os CFAE na “*coisa nenhuma*” de que falam BARROSO e CANÁRIO (*idem*), que tem de enfrentar o desafio de decidir e de gerir o que está já, em grande medida, decidido.

Uma outra consideração sobre a formação que é promovida a partir da publicação do RJFC relaciona-se com as consequências resultantes de alguns dos seus condicionalismos: a formação é pensada numa separação entre trabalho e formação e entre teoria e prática, e sob forte influência da «forma escolar». Assim, a formação pressupõe alguma

simultaneidade e homogeneidade “*que conduzem à necessidade de adoptar modos de gerir os espaços, os tempos, os modos de agrupamento dos alunos e os saberes disciplinares*” (CANÁRIO, 1999: 98).

Ainda que, de um ponto de vista meramente formal, seja possível que a formação contínua escape a esta lógica inerente à «forma escolar», a verdade é que a formação está tão condicionada neste sentido e a «forma escolar» tão naturalizada que a grande maioria das acções de formação se realizam segundo a modalidade «curso de formação», sendo preteridas outras modalidades que, supostamente, ultrapassariam as dicotomias acima referidas, pela sua capacidade de se articularem intrinsecamente com o trabalho dos professores e dispensando a artificialidade da «transposição» da teoria para a prática, pois que se realizariam, desejavelmente, num registo de articulação entre uma e outra.

O que acontece é que a formação se realiza, predominantemente, segundo um modelo único e descontextualizado, assente numa separação entre espaço e tempo de formação e espaço e tempo de trabalho, entre o papel de formador-activo-ensinante e o de formando-passivo-aprendiz. CANÁRIO (2001^b) refere-se a um professor “*estudante-trabalhador*” que vive a formação “*como algo de conflitual com o desempenho profissional*” (*idem*: 56).

Quando professores-formandos foram questionados sobre o que entendiam serem as características de um bom formador, ficou

patenteada em algumas das respostas (escritas por si próprios, cf. capítulo DEAMBULAÇÕES II, página 145 a 156), a vontade de participar numa formação que se articulasse com as suas práticas:

“Transmitir os conteúdos capazes de serem úteis para a actividade do professor, sem serem repetitivos”.

“Tornar as sessões interessantes e úteis na prática lectiva”.

“Transmitir algo que nos possa ser útil no dia-a-dia, no trabalho com os nossos alunos”.

“Que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicáveis na prática pedagógica”.

“Que lança bases de um saber/conhecimento que irá depois germinar ao longo da prática de formando”.

“Dá pistas para a resolução de determinados problemas com os quais me deparo no meu dia-a-dia”.

Este desejo de articulação entre a formação e os contextos profissionais - ainda que sob a forma de uma articulação que lhes é oferecida, como se se tratasse de um produto acabado e estático, e não algo que se constrói e em que o professor é/pode ser activo - está também presente nos testemunhos em que os professores-formandos apresentam as características que consideram ser distintivas de uma boa acção de formação:

“Útil à prática docente do formando bem como, evidentemente à sua formação pessoal”.

“Permitir a discussão sobre novas estratégias a aplicar na prática pedagógica tendo em conta os tempos actuais”.

“Deve, pois, revestir-se de um cariz bastante prático, com

respostas concretas às necessidades reais/diárias dos formandos”.

“Que possa contribuir para um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas”.

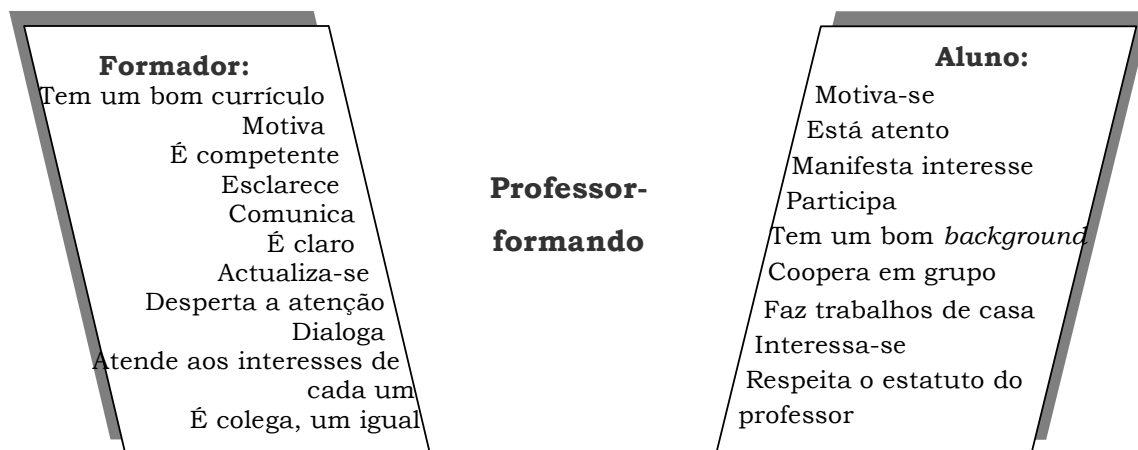
“Conter temas interessantes e compatíveis com a prática da docência, de forma a possibilitar a dinamização de projectos e actividades na escola”.

O que se torna de igual modo notório nas respostas destes professores-formandos é a existência de uma tendência bastante evidenciada no sentido de definirem o espaço de formação idealizado como sendo o melhor - isto é, resultando do cruzamento das opiniões sobre o que consideram ser uma «boa acção de formação» com o que consideram ser um «bom formador» -, como um espaço/tempo de descontração e de reduzida actividade da sua parte e onde os intervenientes directos se distinguem exactamente por essa relação diversa que mantêm com a formação: os formadores porque têm de motivar, explicar, ser claros, captar a atenção, estar atentos aos interesses, adequar os ritmos e caminhos da acção às circunstâncias do grupo de formandos, enquanto que os formandos, num estado de quase «anestesia» ou «entorpecimento», quase não dando conta de que estão em formação (*“Aquele em que não me apercebo que estou a “receber” formação”*), em que, portanto, se disporão a assistir, fruindo do envolvimento, saber e qualidade de desempenho do formador.

Apesar de as respostas serem fornecidas sem questionarem a

formação organizada e vivenciada segundo o modelo da «forma escolar», estes professores-formandos colocam os formadores no lugar dos professores, sem se colocarem a si mesmos, enquanto formandos, no lugar em que habitualmente consideram ser o adequado aos seus próprios alunos, sendo que, por contraste se pode pensar que, na relação pedagógica de formação contínua, se o formador é activo onde o formando é expectante, na relação pedagógica de sala de aula o professor é expectante onde o aluno é descrito como activo¹³³.

Figura 1: “O professor-formando: nem formador, nem aluno.”



Entre um formador-competente-activo-ensinante e um aluno-interessado-motivado-trabalhador: o professor-formando-passivo-aprendiz

É como se, ao analisarem o papel a desempenhar pelos alunos e

¹³³ Para fazer esta afirmação socorri-me de testemunhos que recolhi, junto de professores, aquando da realização da tese de mestrado, acerca do que entendiam ser «um bom aluno». (cf. Anexo 10).

pelos formadores em relação a si mesmos, se colocassem entre dois espelhos onde nunca se reflectissem, mas que lhes devolvessem, cada um deles, a imagem dos seus interlocutores profissionais, em simetria (o aluno na situação em que o formando é professor, e o formador, na situação em que o professor é formando).

Esta predisposição passiva, ‘desligada’, pouco implicada, de ser-agido, mais exigente com os outros do que consigo mesmo, perpassa ao longo de quase todos os testemunhos recolhidos (cf. Anexo 5) e pode ser apercebida em alguns exemplos que transcrevo. Nesses exemplos se expressa em que consiste um «bom formador», profissional a quem os professores exigem um conjunto de atributos que, aplicados a si próprios, consideram de grande exigência por transformarem a sua profissão numa missão impossível.

Em relação aos formadores, contudo, atribuem-lhes a obrigação de exercerem, também eles, uma missão impossível, capazes de responderem a exigências de variado tipo: serem sabedores, claros na exposição, relacionarem teoria e prática, captarem o interesse, tornarem os temas práticos, atractivos, não maçadores, e respondendo às necessidades de cada um dos formandos, não perderem de vista que estão a interagir com colegas, disponibilizarem-se a partilhar experiências, terem paciência e bom humor e serem até capazes de se sobrepor às razões menos nobres que levam os professores à formação:

“Ter formação superior aos formandos, adequar a

formação às necessidades apresentadas pelos formandos e ser bom comunicador”.

“É aquele que consegue captar o interesse dos formandos. Deve tratar dos assuntos de forma agradável e ao mesmo tempo interessante, não deve esquecer que está a tratar com colegas...”.

“Caracteriza-se pela forma como dirige a acção na medida em que tenta ir ao encontro dos interesses do grupo tornando os temas o mais prático possíveis na nossa vida diária”.

“1º Nível de conhecimentos. 2º Capacidade de transmitir conhecimentos. 3º Capacidade humana. 4º Paciência. 5º Capacidade de humor”.

“Aquele que consegue cumprir os objectivos inerentes à formação de professores, dentro de um clima agradável, sem exigências que não tomam em consideração a carga de trabalho que os professores têm durante o ano lectivo”.

“É interessado pelos formandos; gosta de dar aulas e sobretudo contactar com pessoas. Domina a matéria, mas sabe expô-la de uma forma clara, de forma não maçadora e dá oportunidade de diálogo e intervenção dos formandos”.

“É aquele capaz de fazer com que o formando se interesse mais pelo assunto da formação do que pelos créditos que vai obter”.

“Um «bom formador» é aquele que transmite o seu conhecimento através do diálogo, que faz a ponte entre a teoria e a prática, que nos liberta de ideias pré-concebidas, aquele que acorda em nós a necessidade de

procurar mais e melhor. Aquele que nos deixa com a boa sensação de que «é bom aprender» e sobretudo que, «é bom ser professor»”.

Evidentemente que não há nada que leve a crer que esta passividade que os professores parecem atribuir a si mesmos, em situação de interacção formativa com outros, seja de algum modo criada ou sequer influenciada por ‘esta’ formação. Contudo, se estes professores revelam tal postura, pode-se pelo menos afirmar que ‘esta’ formação não tem contribuído para produzir efeitos contrários aos que as expressões transcritas revelam. De facto, quase impõe que os professores a ela acedam individual e isoladamente, que estejam dissociados dos processos de construção da «oferta», a qual surge, aliás, tal como um produto consumível e relativamente descartável.

Apesar de tudo o que referi até aqui, este sistema de formação permanece uma medida de enorme relevância, até por se manter como sendo o principal contributo em termos de formação contínua, ao dispor da classe docente, em particular e do campo educativo, em geral. Assim, independentemente dos modos como esta formação tem sido realizada, bem como dos tipos de organização dos CFAE, designadamente das suas relações com as escolas, a Administração, os formandos, formadores, entre outras, ela tem desencadeado diversas manifestações de interesse, designadamente por parte da investigação que tem desenvolvido numerosos estudos a este propósito.

Rui CANÁRIO enumera e apresenta, sinteticamente, cinco desses estudos:

“Um estudo empírico (Barroso e Canário, 1999) que abrangeu o período de 1993-1996 e o universo de Centros de Formação da Região de Lisboa e Vale do Tejo”; “(...) um estudo extensivo sobre os centros da região norte, realizado por uma equipa da Universidade do Porto (Correia, Caramelo e Vaz, 1997). Um outro estudo (Ferreira da Silva, 1997), realizado na mesma região, a partir de entrevistas a uma dezena e meia de Directores de centro (...) estudos múltiplos de casos, realizados na região de Lisboa (Gonçalves, 1997; Ruela, 1997)”; “o trabalho de uma equipa da ESE de Santarém (Roldão e outros, 2000) que corresponde a uma avaliação da actividade dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo (13 Centros servindo um conjunto de 700 estabelecimentos de ensino e cerca de 5000 professores), no período temporal de 1993 a 1998” (CANÁRIO, 2001^b: 59-60).

Estes estudos empíricos têm revelado, segundo este autor, uma clara dissociação entre as Escolas e os CFAE, a centralidade da figura do Director, que surge como o principal responsável pela política de formação do respectivo Centro, a lógica semiburocrática que preside à forma como os Centros se afirmam, e a exterioridade recíproca entre escola e formação (ROLDÃO e outros, 2000, cit. In CANÁRIO, 2001^b). Partindo das conclusões destes trabalhos de investigação, que considera em tudo convergentes, CANÁRIO procura encontrar razões para a situação a que a formação chegou e considera que tal se deve ao facto de

i) a formação se manter refém da forma escolar; ii) a formação ser considerada como útil para várias entidades, tendo-se tornado num «mercado da formação»; iii) a existência de uma oferta de formação instrumental para a Administração, e exterior aos professores e escolas; iv) as escolas e seus representantes são pouco importantes no funcionamento dos CFAE, tendo-se criado uma rede de CFAE mas não uma rede de escolas a quem falta qualquer tipo de dinâmica associativa (*idem*: 60-61) Tal como diz este autor, a promessa de uma formação capaz de resolver muitos dos problemas apontados no campo da educação, falhou totalmente, como falhou a própria Reforma.

A implementação de uma formação deste tipo responde a algumas questões que CORREIA (1999) equaciona como constituindo “*lugares comuns*” por serem portadores de racionalidades e verdades tidas como inquestionáveis, em torno dos quais se construíram consensos cognitivos contribuindo para a naturalização de ideias em torno da formação; esta naturalização viabilizou a aceitação, quase tácita, de um sistema de formação considerado como um contributo, mais do que necessário, indispensável para a melhoria do sistema educativo, para aumentar o bem-estar e o sentir-se bem dos professores e para garantir o fornecimento de respostas às carências em formação, dos docentes, cuja aplicabilidade imediata no campo profissional deveria estar garantida.

Contudo, como realça este autor, um dos principais efeitos destes lugares comuns, consiste, precisamente na “*produção de ocultações*”.

Enunciando o primeiro “*lugar-comum*”¹³⁴, evidencia de que modo ele oculta toda a densa rede de relações e de mediações que se encontra entre as qualificações dos docentes e a qualidade do ensino, impedindo que se estabeleçam relações de causalidade linear entre uma e outra, leitura que acaba por ilibar o sistema e responsabilizar os sujeitos, individualmente considerados. Naturaliza-se, assim, a ideia de que será necessário apostar na formação destes últimos.

Um outro “*lugar-comum*”¹³⁵ enunciado por CORREIA (*idem*), ao articular, directamente, a formação com a revalorização profissional, obteria, como consequência, a superação do «mal-estar» docente. Contudo, segundo o autor, esta ideia assenta no pressuposto de não existir estratificação dos saberes, como se todos fossem igualmente legítimos e legitimadores das práticas profissionais docentes. Tal pressuposto arrasta a desvalorização dos saberes que não são objecto de mobilização em formação, despromovendo-os e desqualificando-os.

Por outro lado, CORREIA considera que a estruturação da formação em torno dos saberes didácticos, induz determinados modelos de profissionalidade ocultando, necessariamente a possibilidade de

¹³⁴ “A qualidade do Ensino (ou da Educação) está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do Ensino.” (CORREIA, 1999: 5).

¹³⁵ “A importância das qualificações profissionais produzidas e distribuídas pelas instituições de formação contínua na revalorização profissional dos professores é de tal forma evidente que o «mal-estar» docente resultante da complexificação da acção educativa só pode ser superado através do incremento da formação contínua.” (CORREIA, 1999: 9)

construção de outros modelos, ou de contribuir para a reconstrução e reinvenção dos saberes científicos que os professores fazem dos saberes científicos, a partir de situações educativas incertas e imprecisas (CORREIA, (coord) 1999).

No entanto, os professores-formandos que responderam ao questionário que lhes foi proposto, posicionam-se de um ponto de vista de grande exterioridade face à formação que entendem enquanto um tempo e um espaço de fruição e de relaxamento. Como formandos, parece que se representam a si mesmos como os fruidores de uma vivência leve, arredada do «dramatismo» da avaliação, partilhando um clima de informalidade, pouco exigente e lúdica.

Deste modo, apesar da formação (ou também por ela) o mal-estar docente não dá mostras de ter diminuído, e o pedido para que a formação seja divertida, agradável, espaço de conversa, de partilha, de despreocupação, servindo a formação – espaço e tempo distinto da profissão – mais de escape e de pausa, sugere que os professores desejam que ela ocupe um lugar quase-terapêutico na sua relação com a profissão. Ao formador são atribuídas algumas propriedades comuns aos terapeutas: sabe ouvir; sabe não maçar, sabe estar atento, estabelece uma boa relação, liberta da avaliação:

“Aquele que expõe, mas sabe ouvir as sugestões dos formandos; que apresenta técnicas audiovisuais diversas para não “cansar” os formandos nos vários sessões de acção; que apresente temas mais profundos, se

vir que os formandos ao longo do tempo da acção o necessitam.”.

“Um “bom formador” é aquele que consegue estabelecer uma boa relação com os colegas, é aquele que consegue fazer da acção de formação um prazer, desdramatizando-a, não fazendo da questão da avaliação “o cavalo da batalha” da acção.”.

A acção de formação não deve ser nem longa nem conter um grande grau de exigência, mas estar direccionada para as disciplinas curriculares sem menosprezo do prazer, sendo esta uma tónica evidente, como o excerto seguinte demonstra, na sequência de outros apresentados nas páginas 415 e 416:

“Uma boa acção é essencialmente prática, onde é possível aprender num clima informal e cujo conteúdo se direcciona para as disciplinas que lecciono. É uma acção onde o trabalho final exigido não é demasiado “exigente” e onde as horas da acção não são demasiado excessivas em termos de cansaço diário de formação é sempre aquela que eu procuro como pedagoga interessada em evoluir na minha carreira, uma acção em que aprendem algo de novo, que proporciona o PRAZER – lúdico - e a reflexão e aprofundamento de temas que nem sempre tenha abordado ao longo da carreira.”

Na verdade, parece que a exterioridade da formação face aos desempenhos e aos espaços profissionais, concomitantemente com a sua acumulação temporal, parecem obstaculizar o espaço-tempo da formação enquanto espaço-tempo de produção de formas novas e

criativas de se pensar a profissão.

Um terceiro “*lugar-comum*”¹³⁶, ao estabelecer uma relação íntima entre formação e superação de carências de que o formando supostamente é portador, decorrendo de uma concepção objectivista e ortopédica da formação, concorre para a ocultação, segundo CORREIA, quer das “*determinantes sócio-organizacionais do exercício do trabalho, quer (d) o processo social de produção das próprias necessidades de formação*” (*idem*: 12).

Deste modo, assiste-se à naturalização das necessidades de formação enquanto “*entidades objectivamente discerníveis*” (*idem*: 13), e entendidas como isentas de qualquer mácula produzida pelas relações de poder que contribuem para a produção das carências, assim como das “*conflitualidade(s) dos fenómenos e das «subjectividades»*”, criando a propensão para que a formação se estruture a partir da listagem das carências que, supostamente, impedem o indivíduo de se adaptar às exigências que lhe são colocadas pelo trabalho.

As ‘necessidades de formação’ seriam, então, passíveis de serem detectadas por um procedimento de análise, objectivável e ‘científico’ e constituírem-se no ponto de partida para a planificação do trabalho formativo subsequente e que se encarregaria de diminuir ou abolir as

¹³⁶ “Os efeitos da formação contínua no desempenho profissional dos professores estão de tal forma dependentes da aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho que se torna evidente admitir que as acções de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor responderem às «carências » dos destinatários.” (CORREIA, 1999: 11).

carências de que os indivíduos seriam portadores.

As declarações dos professores (cf. Anexos 8 e 9) produzidas acerca da formação e dos formadores revela bem de que modo entendem que a formação pode ter ambas ou uma das seguintes funções: exercício terapêutico combatendo as carências encaradas mais como patologias, consistir num tempo bem passado, que decorre sem se dar conta, ou fornecer contributos directos, adequados e adaptados aos contextos de sala de aula de cada docente.

Este tipo de análise de necessidades de formação, em plena coerência com uma concepção da formação a realizar no registo da acumulação de competências, corre o risco de acentuar a tendência para o campo da formação produzir, em simultâneo, quer qualificações, quer desqualificações.

Considerando, tal como CORREIA (coord., 1999) que, em alternativa, e não negando a importância de os professores adquirirem novos saberes, seria interessante que as pertinências dos conteúdos de formação, se gisassem, preferencialmente, quer no decurso dos próprios processos de formação, quer através da discussão participada e conjunta de problemas relevantes na prática profissional, mas em qualquer dos casos, nunca se suportasse na negação ou no desconhecimento dos seus saberes experienciais, mas em processos capazes de favorecerem a sua

recomposição (*ibidem*).

Por último, CORREIA enuncia o «*lugar-comum*»¹³⁷ que “*conduz a uma espécie de «naturalização» social e ética da problemática da qualidade que tende a afirmar-se como o referente privilegiado da avaliação das políticas e das práticas educativas*” (*idem*: 16), assentando essa avaliação em processos balizados em referenciais constituídos por saberes experienciais caracterizados pelo facto de serem, não só duplicáveis e transmissíveis, como pré-existentes à própria experiência e vivência, o que, de acordo com o autor a que me tenho vindo a referir, tende a caricaturá-los, relegando uma atitude pedagógica de escuta em favor de uma atitude de observação, compaginável com a “*observação e identificação das necessidades objectivas, o que desqualifica definitivamente os práticos e a prática para os colocar na dependência dos especialistas*” (*idem*: 24).

Para sintetizar, a formação contínua decorrente da publicação do RJFC parece assentar num conjunto de princípios inquestionáveis - «lugares-comuns» que arrastam, como consequência, o próprio *inquestionamento*, quer de uma formação que foi pensada e criada de modo instrumental em relação à Reforma Educativa (CANÁRIO, 2001^b), quer dos modos como se realiza e se articula com o trabalho dos profissionais. Assim, a formação, os formadores, os formandos, o mundo

¹³⁷ “A melhoria da qualidade do Ensino (ou da Educação) é de tal forma importante que toda a sociedade beneficiará dela.” (CORREIA, 1999:16).

da educação, emergem neste contexto legislativo enquanto entidades reificadas, imunes a contaminações de qualquer subjectividade, objectos sem contingência nem circunstância...

As «promessas» de que os Centros eram portadores (CANÁRIO, *idem*), ao balizarem-se nos consensos cognitivos que estão na base dos «lugares-comuns» referidos por CORREIA (1999) - mais formação permitiria um melhor funcionamento das escolas, professores cujos desempenhos seriam de melhor qualidade, e sentindo-se inseridos num grupo profissional mais re-valorizado e num sistema de maior qualidade, o que só poderia redundar em inegáveis benefícios para a sociedade – falharam redondamente, mantiveram-se incumpridas, tendo, contudo, contribuído para desgastar, quer a imagem da escola, dos professores e do sistema escolar – quase arrastando consigo o educativo – quer a própria confiança na possibilidade de sucesso de alguns princípios que, tendo-se transformado em slogans esvaziados de significado, é preciso procurar abandonar, em termos de mera terminologia, que não em termos de ideia, como refere CANÁRIO (2001^b).

Na verdade, parece indispensável revalorizar determinadas ideias, em termos de formação, cuja falência não pode ser, nem imediata nem inteiramente imputada aos CFAE, mas ao modo como foram implementadas: a formação articulada e ligada ao contexto do exercício da profissão, em vez de uma formação escolarizada e alheada da produção dos saberes profissionais; a formação contribuindo para a

construção e/ou reforço de formas identitárias docentes valorizadas e positivas; a formação assente na dinâmica associativa das escolas, ou seja, libertas da dependência da tutela.

CFAE – Centro de Formação? Associação de Escolas?

*O indivíduo alienado, desligado das
suas raízes sociais, privado dos usos sobre
os quais se fundava a confiança recíproca,
evolui no universo do todos contra todos, sem
estes “hábitos do coração” de que falava
Tocqueville e que tornam tolerável a
existência humana.*

*Para alguns, a expansão do Estado e
a institucionalização das grandes
organizações colectivas marginaliza estas
expressões menos formais do voluntariado e
tornam a sua função social pouco clara.
Segundo estas perspectivas, os organismos
públicos e os seus satélites afrontam num
combate sem misericórdia o seu inimigo
hereditário: a auto-organização dos
indivíduos*

SALAMON, Lester, 2001 (on-line)

A criação de novas figuras organizacionais enquanto espaço fulcral de consubstanciação de uma política de formação contínua, pode ser considerada uma medida bastante arrojada: tratar-se-ia de assentar uma proposta nova, a institucionalização da formação contínua de professores, numa entidade inexistente na altura – as associações de escolas -, mas a criar para permitir implementar aquela inovação.

As escolas que se associariam, tornar-se-iam nos destinatários privilegiados do sistema de formação a institucionalizar, pelo que a formação tenderia a não se desligar dos vividos e das experiências profissionais dos professores e educadores, numa interacção entre pares,

ou seja, onde professores formariam professores e num processo/movimento iterativo entre espaço da formação e espaço da profissão.

Contudo, como já referi no capítulo anterior, esta medida arrojada que CANÁRIO (2001^b) considera ter falhado totalmente, poderá dever parte do seu insucesso, eventualmente, à sua contradição matricial: as dinâmicas de associação não se compadecem com uma constituição compulsiva ou sequer induzida.

As associações, muito pelo contrário, constituem formas de participação pressupondo um acordo, livremente consentido, em que grupos de indivíduos com ideais ou com interesses comuns se organizam por forma a defendê-los, em sintonia, aliás com o seu sentido etimológico de 'ligar', 'unir', 'convergir'. Ora os CFAE resultam de uma determinação hierárquica, afirmada numa relação vertical mais própria de um sistema burocratizado em que o centro, detentor do poder, o exerce através de imposições que faz sentir às periferias, e cujo desempenho mantém sob a pressão de um controlo que tanto se exerce do ponto de vista da organização normativa, quanto por via da distribuição de financiamentos.

Numa organização deste tipo, as relações são estabelecidas em registos bem demarcados, com dependências estabelecidas verticalmente e organizadas a partir do princípio da obediência à hierarquia, onde o controlo é realizado a partir das regras estabelecidas e as relações são

determinadas pela estrutura. (BARROSO, 2001).

Este quadro jurídico, mais do que apontar para a criação de entidades marcadas por uma lógica associativa, cujas relações são definidas pelos problemas e geridas, no seu interior, através de processos de autonomização dos actores e da partilha e distribuição das responsabilidades, designadamente dos sucessos obtidos, e cuja motivação para se associar não resida em razões de ordem instrumental.

O RJFC, ao criar os CFAE enquanto associações de estabelecimentos de ensino, numa determinação vertical e hierárquica, contribuiu para a existência de entidades cuja lógica dificilmente se poderia aproximar da lógica associativa que supõe sentimento de pertença a um grupo, partilha de convicções e de vontades, em oposição a uma dominação, ou pelo menos, em prol de um atributo positivo, congregação em torno de uma causa ou de propósitos comuns, sem fins lucrativos, sem permitir que haja benefícios individuais, eventualmente instaurando formas novas de sociabilidade.

Porém, a lógica na qual assenta o modo de organização dos CFAE é, sobretudo, managerial, isto é, uma associação marcada por diversas dependências e de variada ordem, decorrendo de uma determinação por parte do Estado que, não só por esta razão, mas também por ela, desempenha um papel determinante, de tal modo que se sobrepõe, mesmo, ao carácter local que era suposto os CFAE deverem assumir. Deste modo se perde a própria noção de associação: a notória

desvinculação transparece em afirmações de alguns directores de centros entrevistados, que testemunham a constituição primordial segundo critérios estranhos a qualquer partilha de interesses, ou de projecto, mas em exclusiva obediência às determinações da Administração:

“o processo inicial foi um processo meramente administrativo. Foi geográfico, no nosso caso. O concelho (...) foi dividido pela linha do caminho de ferro e as escolas da linha oriental ficaram a pertencer a este Centro e as da linha ocidental ficaram a pertencer a outro Centro, pronto! As coisas ficaram por aí. Não houve, tanto quanto eu sei, nenhum comprometimento por parte das escolas para essa associação, portanto os direitos e os deveres dessas escolas, na altura, penso eu, não foram salvaguardados.” (DirC. A).

“Foi tudo pela situação geográfica onde a gente se inseriu, portanto a ideia começou a nascer nas Escolas da R apenas, que fizeram reuniões preparatórias e depois fez-se a proposta às escolas dos conselhos limítrofes, portanto, tanto das preparatórias e secundárias, como do primeiro ciclo do ensino básico..” (DirC G).

“O Centro iniciou todo o processo de associação (...) em 1992 e nessa altura foi um bocado impulsionada a sua concretização a nível da coordenação da área educativa e de alguns presidentes dos conselhos directivos mais próximos e de delegações escolares. Penso que estiveram implicados no processo as delegações escolares, os conselhos directivos das escolas da V e o CAE.” (DirC H).

“designava-se “Centro/Oeste”, revelando algumas das razões do tipo de associação de escolas. Há um núcleo

duro de escolas que se mantém desde o início, mas houve outros re-arranjos, já que algumas escolas pertenciam a outros centros, apesar de serem vizinhas de outras que pertenciam a este. Esta situação era sobretudo relativa a escolas do 1º CEB e a alguns Jardins de Infância.” (DirC D).

Os CFAE constituem um tipo de Associação em que os associados estão à mercê das determinações de quem superintende a... Associação. Na verdade, este é um contra-senso não apenas inaceitável do ponto de vista da consideração das pessoas, como completamente paradoxal do ponto de vista do entendimento do que é uma associação: como é que se pode compreender que a associação admita e não admita determinado tipo de pessoas como representantes de associados, conforme as determinações dos regulamentos gizados noutros espaços de decisão que não os da própria associação. Para explicar melhor o que pretendo dizer, recorro ao testemunho de dois membros de uma Comissão Pedagógica de um CFAE:

“Eu sou xxx Sou presidente do CD da escola xxx Sou professora de xxx, e eu já nem sei desde quando é que faço parte desta CP, porque depende do Regime Jurídico (...) tanto pertenço como não pertenço à medida que o Regime Jurídico vai alterando. (...) como sou presidente do CD há xx anos, tanto pertenço como não pertenço, à medida que o Regime jurídico vai alternado, era o que eu estava a dizer, primeiro éramos nós, depois era um elemento do pedagógico...” (Membro de Comissão Pedagógica Declaração recolhida no decurso de uma reunião).

A Comissão Pedagógica é um órgão nuclear do CFAE, constitui, juntamente com o lugar do Director do Centro a sua Direcção. É portanto vital, que ela tenha alguma estabilidade, que os seus elementos possam sentir-se membros, realmente, em vez de peças de jogo que ora são colocadas no tabuleiro, ora são de lá retiradas, em função das necessidades ou das imposições de outro jogo a que não pertencem...

Nesta posição fragilizada, não deverá ser muito fácil que os sujeitos possam assumir uma postura de membro, no sentido etnometodológico do conceito, supondo uma relação existencial e formas sociais de pertença concreta a um determinado grupo de pessoas (LECERF, 1986), e a possibilidade de realizar aquele pôr em comum de objectos usuais de que fala LECERF (*idem*) e que é condição de negociação e de partilha de sentido.

Ser associado nestas condições há-de constituir-se em empresa difícil de concretizar, pela ausência de pré-disposições formais viabilizadoras das condições que propiciem o debate e a partilha, enquanto sujeito implicado; frequentemente, esta ausência de pré-disposições formais alia-se a predisposições pessoais pouco propícias ao envolvimento pessoal:

“Chamo-me xxx cá de pára-quedas aqui hoje, visto que não pertenço à CP, pertenço ao CD da escola e vim substituir...”; “Sou xxx, representante do 1º ciclo. É a primeira vez que estou na CP.”; “Eu sou xxx e sou presidente da CEI da escola B 2/3 xxx, e já estou nesta CP

há três mandatos, para aí...” (Membros de Comissão Pedagógica. Declarações recolhidas no decurso de uma reunião).

Num órgão de direcção que deveria assumir o seu papel enquanto conceptor e facilitador do desenvolvimento de um projecto, a conjugação destas duas ordens de factores, a primeira das quais não pode ser imputada à responsabilidade individual dos sujeitos, contribui para a transformação da participação e da deliberação em gestão casuística das urgências colocadas à direcção.

A agravar este cenário pouco favorável à associação efectiva, das escolas, está ainda a inexistência de experiências duráveis ou significativas, ou até mesmo ou de exemplos de ligações entre escolas com um mínimo de estabilidade: os exemplos conhecidos de estabelecimentos que convivessem segundo modos partilhados de assumirem a sua função formativa eram esporádicos, pouco duradouros e quase sempre a propósito de iniciativas de carácter pontual, sobretudo, raramente abrangiam a escola como um todo, circunscreviam-se a iniciativas limitadas no tempo e nos intervenientes directos. Portanto, no início da década de 90, não existia, em relação à formação de alguns dos seus actores – os professores – uma vivência de associação que permitisse fornecer alguma base experiencial à criação de associações de escolas. Esta medida é executada contrariando os modos habituais de organização das escolas em si mesmas, dos professores entre si e das escolas umas com as outras.

Por outro lado, do ponto de vista histórico, a emergência de associações liga-se a posicionamentos conjuntos, em favor de iniciativas voluntárias e beneficentes, comuns, ou em defesa de interesses sociais, culturais e políticos partilhados. No caso dos CFAE, que conjunto de interesses mobilizaria as escolas? Seguramente não seria o reconhecimento tácito de que os seus professores seriam profissionais carenciados, do ponto de vista da sua competência científica e pedagógica. Por sua vez, nas escolas, quem corporizaria a instituição, no sentido de accionar o movimento associativo? A ausência de finalidades comuns, ou de pensamento voluntário, beneficente comum entre o estabelecimento de ensino e o professor individualmente considerado, a falta de vínculo comum entre o interesse do estabelecimento e o interesse do professor é bastante frágil. O professor é instado a progredir na carreira, através de um emaranhado de regras atinentes com os tempos, as datas de início e de fim de etapa – diversa caso a caso – e tem de se confrontar com a desqualificação dos seus saberes profissionais específicos, tal como é evidenciado nos excertos de diferentes professores do Ensino Secundário, formandos de um mesmo CFAE (CFAE D) localizado em contexto urbano:

“é bom que a nível do Secundário sejam mais gerais, mais generalistas, chamemos-lhes assim, visto que a preparação, a parte científica a gente prefere, normalmente, fazê-la, se puder, na Universidade”.

“É aquele preconceito de em termos científicos se calhar o Ensino Superior está mais apetrechado... [...] até para estratégias, materiais novos que... eu, por exemplo,

tenho tido acesso agora a coisas sobre Didáctica das Línguas que aqui de certeza não é recebido, e que eu nunca saberia da existência, enquanto que uma Universidade...”.

“acções de índole científica, em princípio vou à Faculdade. [...] Porque me sinto mais à vontade. Porque eu sinto uma certa dificuldade em estar a ser-me ministrada uma questão científica por um colega que tem, por exemplo, menos anos de prática do que eu”.

No entanto, ainda quando as opiniões divergem sobre o interesse de formação propiciada pelos CFAE ou organizadas por instituições de Ensino Superior, é a distância, a falta de à-vontade, o esmagamento face à sabedoria – que se supõe existir em quantidade, mas inatingível –, muitas vezes na posse de formadores que poderiam ter sido seus alunos, ou uma aparente rejeição da memória de si, desempenhando o papel de aluno, que perpassa nas palavras dos docentes:

“Mas sinto-me muito mais em clube aqui do que ir para a Faculdade onde.. é diferente o convívio, não quer dizer que eu chegasse lá e tivesse algum complexo... mas faz-me um bocado de confusão estar ali assim e ver gente muito mais nova do que eu, que podiam ter sido meus alunos ali assim a fazer [...] de professores...”.

“É a... mentalidade... há de tudo evidentemente, mas a mentalidade é sempre diferente e eu... já lá fui aluna na faculdade e aqui sinto-me mais à vontade...”.

“Aqui são mais práticos, mais pragmáticos e têm mais a visão do que é que o aluno... do que é que nós

precisamos para dar ao aluno, enquanto na Faculdade há cursos muito interessantes, mas são teóricos”.

“Eu por acaso tive uma amiga que fez uma acção na Faculdade e gostou, quer dizer, ela aprendeu, viu-se que o formador sabia muito, mas não sabia transmitir, não tinha conhecimento das práticas pedagógicas, não era pragmático”.

Não só os professores se sentem impelidos para a realização de uma formação que os desvaloriza, nos seus saberes específicos, expondo-os às críticas de outros, por vezes outros significativos por poderem ter sido seus alunos. Esta formação conflitua, permanentemente, com a gestão da sua vida privada e da vida profissional, e procura-se que seja realizada tão tardiamente quanto possível, sem que se abandonem as tentativas de se eximir a esse exercício, tal como é referido por um elemento de uma Comissão Pedagógica, no decurso de uma reunião, procurando aproveitar nas linhas e nas entrelinhas das regras que lhes são impostas, as que os possam libertar da formação, espécie de ritual de passagem:

“É um problema de como está a formação no nosso país, em que eu não acredito, já disse aqui muitas vezes, acredito em acções de formação dentro da escola, porque também o tempo... muita gente dentro da escola faz o enorme sacrifício para vir às acções que tem porque tem de ter créditos e é uma obrigação, mas inscrevem-se em congressos, em acções de outra natureza... por isso, não é falta de... (...) «diz-me como é que eu vou desistir, por amor

de Deus, como é que eu hei-de fazer para não ir!»”.

Nada no quadro traçado por estes breves depoimentos é muito compatível com a ideia de acordo, de participação, de se sentir membro, integrando um grupo de pertença mais alargado; nada se aproxima do que poderia ser a vivência numa associação, entendida como processo de participação social livre em que as pessoas/entidades directamente envolvidas são sujeitos dos seus próprios ‘agires’, dos modos de pensar e de transformar, em que a sua actividade é entendida como processo de participação e de organização social consensualizada. Pelo contrário, a ordenação vertical da constituição dos CFAE enquanto associação, a dependência financeira em que se encontram, a dependência organizacional, já que as suas iniciativas não são de sua livre iniciativa, mas têm de se circunscrever às determinações da tutela, a forma de participação é, neste caso constrangida, em motivo da sua subalternidade económica política e até ideológica, pelo menos no que a um pensamento sobre a educação escolar pode o termo ser aplicado.

Os CFAE foram, assim, sentenciados a serem associações estranhas, nem estabelecimentos de ensino e/ou formação, nem associações, organizados segundo uma lógica managerial que os obriga a pensarem a sua intervenção em termos dos professores das escolas associadas, mas também em termos de professores de outras escolas, entrando assim numa lógica de competição em que é a sua sobrevivência que marca as regras, muito mais do que as finalidades que lhes foram

atribuídas.

A experiência relatada por Directores de Centros é bem testemunho desta estranheza face a associações que não passam por um processo de criação negociado, responsabilizador e em que as partes se ouvem, se inter-conhecem (cf. excertos a)); dão, também, conta de como os seus associados estão na condição de não poderem fruir (e de não lhes poderem ser disponibilizados) igualmente dos recursos da associação (cf. excertos b)); explicitam, ainda, como no fim de contas, acaba por ser pouco relevante a pertença ou não ao grupo de associados, quando se trata de adoptar estratégias que permitam a sobrevivência da Associação (cf. excertos c)):

EXCERTOS a):

“Nomeadamente porque as próprias escolas que estão associadas esquecem-se um bocado dos deveres que têm perante a associação. E dentro do novo regime de gestão e administração das escolas, o conselho pedagógico é responsável pela formação de todo o pessoal docente e não docente, é... seria correcto que a instituição também assumisse a sua cota parte de responsabilidade na formação desse... do seu pessoal docente.” (DirC A).

“Da mesma forma que quando aderimos a uma associação, pagamos a cota e a jóia e levamos um livrinho com os estatutos e aquilo ficava metido dentro duma gaveta, ninguém lia os estatutos... e se calhar é o que está a acontecer com determinadas escolas associadas. Se calhar estão a esquecer um pouco.” (DirC A).

“Para dar créditos, isso é a primeira coisa. Pronto o Centro presta esse serviço e procura criar uma dinâmica de associativismo entre as escolas associadas. E esta dinâmica está por exemplo aqui, há sinais dela mesma, quando eu destino diferentes preços é para mostrar que vale a pena ser sócio, tira-se daí algumas vantagens e próprios professores sintam «sim senhor, a minha escola é sócia desta associação e por isso eu usufruo de alguns benefícios como pertencente a uma instituição associada do Centro...” (DirC C).

“A revista para mim tem um triplo objectivo: primeiro, aprofundar o associativismo entre as escolas, isto é, ser um elo de ligação e comunicação entre as escolas” (DirC C).

EXCERTOS b):

“Sim, sim, embora em regra geral sejam só praticamente os professores da Escola sede, mas também é porque os outros professores não querem. (utilização do Centro de Recursos)” (DirC G).

“Neste sentido, todos os professores de escolas associadas podem aproveitar das instalações do centro, embora para os que são desta escola torna-se mais fácil...” (DirC D).

EXCERTOS c):

“por essa razão nós temos formandos que vêm de V., de O., e este é um traço que sempre característico do nosso Centro também. É um Centro cujos destinatários da sua oferta de formação vai muito para além do conjunto das escolas associadas (...) termos iniciativas que se

restringem às escolas associadas e temos iniciativas que vão para além das escolas associadas..” (DirC C)

“não quer dizer que não haja um ou outro formando que vá para outro Centro que seja mais perto da sua residência... porque é mais perto, porque não quer sair à noite, mas em principio...” (DirC G).

Na verdade, existe uma grande diferença entre a determinação jurídica de uma existência autónoma e a sua autonomia propriamente dita, pelo que a partilha e a participação efectiva dos actores implicados nas reformas é indispensável para que estas possam ser debatidas e questionadas e assim, a sua generalização, que certamente encontrará sempre obstáculos e contrariedades, se realize de modo mais implicado e mais capaz de se renovar.

PERRENOUD (1998), a propósito dos estabelecimentos escolares, dos seus projectos educativos e das possibilidades de independência de que podem gozar, refere que, se por um lado não é possível um processo de autonomização unilateral das escolas, por outro lado, mesmo quando os estabelecimentos são juridicamente autónomos, nunca são totalmente independentes, considerando que, em última análise precisam de alunos para sobreviverem, o que os coloca numa posição de sujeição face ao mercado, e necessitam de apoios de diversa ordem, designadamente, de ajudas financeiras.

Este autor considera diversas hipóteses para que os governos apostem na concessão de autonomia às escolas, considerando que

estamos numa época especialmente difícil, pela recessão económica e necessidade de recurso a cortes financeiros. Entre essas hipóteses, apresenta algumas que reputa de optimistas e que consideram que esta atribuição de autonomia se torna inevitável, quer porque consiste numa forma de estimular processos inovadores, quer porque decorre, naturalmente, do acréscimo de profissionalização da profissão docente, quer, ainda, porque é uma forma de tornar os estabelecimentos de ensino mais eficazes ou, por último, por se considerar que só a atribuição de responsabilidades mais alargadas aos professores permitirá que ocorra um desenvolvimento organizacional e profissional durável.

Entre as hipótese que PERRENOUD (*idem*) tem por mais pessimistas, refere a própria estratégia dos “*novos directores de escola*” (*idem*: 5) que se perspectivam como directores de empresa, sendo eles próprios a estimularem e a pressionarem no sentido de aumentarem a sua própria autonomia e poder. Uma outra hipótese consiste no facto de o campo educativo poder estar a ser considerado “*como um simples campo de aplicação das doutrinas gerais de management que prevalecem na nossa época*” (*ibidem*), ou ainda, esta tendência aproxima-se dos novos modos de regulação da educação em que o estado ocupa o lugar de garante muito mais do que de gestor do sistema. Por fim, a sua última hipótese pessimista explicativa desta aposta crescente em autonomizar crescentemente as escolas, reside na possibilidade de “a

gestão por projectos ser uma forma de descentralizar as contradições e os impasses do sistema educativo, remete(r) para os estabelecimentos um poder de decisão que parece um presente envenenado.” (idem: 6).

Estas reflexões de PERRENOUD relativas aos estabelecimentos de ensino, não podem ser, por esta razão, transpostas directamente para outro tipo de organização, mas servem de apoio a uma reflexão em torno da questão da participação dos actores, nomeadamente dos directores dos Centros de Formação, na atribuição e na assunção de autonomia. Na verdade, os directores de CFAE, desde a criação destas entidades, têm assumido um protagonismo muito para além daquilo que lhes estava destinado, a confiarmos no espírito, mas sobretudo, na letra do RJFC, texto que, apresentando uma distinção entre direcção e gestão dos CFAE, rapidamente foi ultrapassado pela realidade, tal como constatei nos CFAE com os quais trabalhei, enquanto avaliadora externa e que alguns estudos confirmam: *“o modo como o trabalho daquelas entidades foi estruturado, conduziu à concentração, numa só pessoa, das atribuições que deviam estar distribuídas por um leque diversificado de actores.”* segundo diz SILVA, (2001: 317), acrescentando que *“os centros de formação são os seus directores.” (ibidem).*

O protagonismo dos Directores de CFAE foi promovido, tanto pelas características do percurso e experiência profissional e académica das pessoas que assumiram estas funções (SILVA, 2001: 139), quer induzido pela construção jurídica, quer deste órgão, quer da Comissão

Pedagógica. Na verdade, ao estabelecer o tipo de competências relativas ao Director do Centro e à Comissão Pedagógica, o RJFC atribui ao Director as iniciativas cruciais para o funcionamento do Centro, ao mesmo tempo que também o responsabiliza pelas políticas delineadas já que ele tem de propor, à aprovação da Comissão Pedagógica, um plano de acção; a este órgão, o texto legislativo reserva funções de controlo, verificação e acompanhamento, diminuindo, segundo julgo entender, as possibilidades de colaboração e de partilha de pontos de vista assim como de debate aprofundado e crítico.

A própria forma como é concebida a constituição da Comissão Pedagógica não é facilitadora de uma representatividade efectiva dos estabelecimentos de ensino e respectivos docentes, enquanto membros associados, na Comissão Pedagógica do CFAE. De acordo com o nº 2 do Artigo 24º do Decreto-Lei nº 207/96 determina-se:

“A Comissão Pedagógica é composta pelo director do centro de formação, pelos presidentes dos conselhos pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e pelo presidente do conselho directivo ou director executivo da escola que funcione como sede.”

Através desta determinação legal, ao contrário das escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, que são representadas por inerência de funções, as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e as da Educação Pré-escolar podem não estar directamente representadas naquele órgão, mas

serem representadas através de alguém que, mais do que o estabelecimento de ensino, represente o grupo profissional, com dificuldades acrescidas, em termos da criação e manutenção de relações e de circulação das informações, que tal situação cria.

O protagonismo dos directores resulta, por isso, também, das dificuldades de funcionamento com que se deparam os membros das Comissões Pedagógicas, quer porque se sentem sobrecarregados de trabalho constituído por tarefas muito diversas, e uma grande dispersão de funções, implicando que assumam uma multiplicidade de papéis nem sempre fácil de sustentar, quer porque não possuem reais condições¹³⁸ de assegurar a delegação de que supostamente são investidos ao representar diversos estabelecimentos de ensino, cujos meios de contacto são extremamente dificultados.

¹³⁸ O quadro seguinte, exemplifica de que modo um CFAE estabelece a constituição da sua Comissão Pedagógica (CFAE D).

Tipo de Estabelecimento de Ensino	Nº de representantes	Nº de estabelecimentos	Nº de professores
Ensino Pré-Escolar	1	10	61
Escola do 1º CEB	1	9	106
EB 2,3	3	3	216
Escola Secundária	3	3	667
Conservatório	1	1	-
Ensino Particular e Cooperativo	1	19	-
Ensino Especial	1	2	11

Este tipo de constituição da Comissão Pedagógica é justificado do seguinte modo: “As frequentes ausências de representantes do ensino particular e também dos representantes das escolas de 1º CEB, que levantavam problemas de quorum, levaram à aprovação da actual constituição, em que há um único elemento que representa estes organismos” (DirC D).

Não deve ser devido a simples acaso que as Comissões Pedagógicas de diversos CFAE de cuja avaliação externa participei, parecerem sobretudo órgãos com um certo grau de inactividade, limitando-se a não obstaculizar o desenvolvimento da vida do CFAE e permitindo que o quotidiano do CFAE decorresse sem grandes sobressaltos. Para isso, limita a sua actuação (quando o número de presenças constitui o indispensável *quorum* para assumir certas decisões...) a tomar decisões sobre a calendarização das acções, os processos de inscrição dos docentes, os mecanismos de controlo dos diferentes actores, pouco ou quase nada se detendo em aspectos que tenham a ver com a criação de qualquer plano estratégico de formação que dê identidade ao Centro.

No entanto, a existência de boas relações e de confiança mútua entre Directores do Centro e Comissão Pedagógica, situação que é vulgarmente apresentada como retratando as efectivamente existentes¹³⁹, pode, por um lado, criar o clima propício à desculpabilização de um menor envolvimento deste órgão, pelo excesso de competências e de funções que lhes são cometidas nas suas respectivas escolas mas, por outro lado, propicia a ocasião para ‘transferir’ para a figura eleita pelo texto legal como sendo a central - o

¹³⁹ Nenhum Director de Centro entrevistado revelou, de forma explícita, uma relação que não se pautasse pela cordialidade e pelo envolvimento. No entanto, socorrem-se, frequentemente, de frases de adversativas: «Sim, há boas relações mas...» e desfiam, em seguida, uma série de argumentos atenuantes de uma intervenção menos implicada por parte dos elementos que constituem a Comissão Pedagógica.

Director do Centro - a carga principal da responsabilidade e do trabalho, deixando-lhe a fatia mais relevante nas decisões a assumir e no desenvolvimento da vida do Centro:

“não tenho razão de queixa da Comissão Pedagógica, embora... também às vezes é preciso... pronto... acomodam-se um pouco e às vezes há necessidade de... Eu penso que a Comissão Pedagógica devia intervir mais na vida do Centro, mas por vezes não... Pronto, vão às reuniões, quando são convocados, participam nas reuniões, quando estão nas reuniões participam, mas depois morreu ali e quase que só voltam a participar quando há próxima reunião, quando eu penso que poderiam... (...) Julgo que deveria haver um pouco mais de responsabilização, mas também trabalham, têm as suas aulas e têm a sua vida familiar, penso que pouco mais podem dar ao Centro.” (DirC G);

“houve uma primeira época em que a Comissão Pedagógica esteve activa: Depois houve uma parte em que passou tudo para o director, não é, e o director é que ia orientando, organizando...” (DirC H).

“Temos os bons elementos que estão na comissão pedagógica e temos os outros elementos que estão lá porque..., e se puderem faltar, se tiverem outras actividades também... A Comissão Pedagógica não vai alterar o Centro de Formação, não é?” (DirC A-1).

“Eu... o Director do Centro tem excepcionais relações com todos os membros da Comissão Pedagógica, nós somos de facto um grupo, uma verdadeira família, não tem havido o mínimo desentendimento (...) Mas é

importante que eles confiando, apresentam as suas ideias, comungam com as minhas preocupações". (DirC C).

As dificuldades sentidas por membros de Comissões Pedagógicas, no exercício do seu papel neste órgão resulta, também, de aspectos inerentes ao papel de representante que é atribuído a cada membro, ainda que esta dificuldade tenha intensidades diversas, como já acima referi. No decurso de uma reunião de Comissão Pedagógica em que participei na qualidade de avaliadora externa, e no quadro de um processo de avaliação e de acompanhamento da actividade formativa desenvolvida pelo CFAE (H), um dos elementos presentes testemunhou bem a posição delicada em que é colocada qualquer pessoa quando assume o papel de 'representante': por um lado vinculado ao grupo que representa e o mandatou, por outro lado, sentindo a necessidade de se solidarizar com as decisões tomadas e a tomar pelo grupo que o acolhe, e em que participa activamente: "*decidimos avançar com uma proposta (...) no fundo, a negociação... nem sempre é muito fácil trazer [as acções] para contexto de escola (...) então tinha assumido a responsabilidade e depois não tinha inscritos...*". (CFAE H).

Esta separação real, ainda que não exista no plano meramente relacional e interpessoal, entre Director e Comissão Pedagógica, pode significar a aceitação da figura do Director enquanto elemento crucial do desenvolvimento do Centro, contribuindo para a construção do seu completo isolamento (SILVA, *idem*), correndo-se, além do mais, o risco

anunciado por BROCH e CROS (1990) relativamente aos projectos de escola:

“Convém ter em atenção que o projecto seja sustentado pela maioria dos parceiros e que a falta de uma ou duas peças não o façam desabar, ainda que se trate de peças mestras. A saída de um líder pode ser uma catástrofe para um projecto cujo peso não é partilhado por todos” (idem: 1990: 80).

Os CFAE têm quase uma década de vida e nesta sua breve história muitos deles viveram situações aparentadas com a ‘catástrofe’ anunciada pelos autores acima citados. De acordo com testemunhos recolhidos junto dos Directores de CFAE, mas sobretudo com base em SILVA (1997), alguns dos primeiros Directores de Centros ocuparam esta função pressionados por outros professores, tendo realizado uma «candidatura» meramente formal, pois que não possuíam projecto nem uma ideia aproximada de qual deveria ou poderia ser o perfil de um Director de CFAE.

A urgência da constituição dos Centros as exigências burocráticas conduzindo à formalização da candidatura a financiamento ajudaram à criação de situações, num prazo relativamente curto, de situações em que o Director desiste, demite-se ou, exausto, termina o mandato, e o CFAE entra em crise, superada pela Comissão Pedagógica que, em alerta, reúne alguns elementos mais activos; logo que a situação

estabiliza, todo o trabalho e responsabilização é, de novo, depositado num novo e único elemento.

Todavia, nem sempre o ciclo recomeça, pois que, conforme o tempo vai passando e as pessoas vão adquirindo um saber acrescido resultante da experiência adquirida, vão mudando as estratégias pessoais dos que assumem a direcção de um CFAE, bem como as suas lógicas de acção.

“*A autonomia jurídica não é garantia de independência*”, diz PERRENOUD (1998: 7), recordando-nos que não podem ser ignorados os inúmeros constrangimentos colocados às organizações, apesar de definidas juridicamente como independentes. Acrescenta que confiar a direcção de um estabelecimento de ensino pode contribuir para a desregulação do sistema educativo e para o aumento de desigualdades, preferindo recomendar que o estabelecimento possua um “*projecto ambicioso, coerente e concertado*” (*idem*: 12) por constituir uma resposta ao desafio da autonomia outorgada e permitindo, após uma fase inicial de debates e de controvérsias, criar, após ser adoptado,

“*um relativo consenso sobre as prioridades da acção educativa, ou, no mínimo, uma referência comum para enfrentar os problemas a resolver e as decisões a tomar*” (*idem*: 12-13).

Assim, este autor realça o facto de a questão da autonomia não ser uma questão exclusivamente jurídica, mas decorrer,

principalmente, da natureza dessa autonomia, do modo como os actores a tomam para si, e assim, do sentido atribuído/construído pelos projectos de escola.

Transpondo esta reflexão para os CFAE, também neste caso a sua definição jurídica estabelece que os Centros de Formação gozam de “*Autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação*” (Decreto-Lei n.º 249/92, art. 21º, 1) explicitando que um dos princípios da formação contínua consiste na “*Associação entre escolas a inserção comunitária, concretizando a sua autonomia*” (Decreto-Lei n.º 249/92, art. 4º, g)), ainda que, como atrás ficou expresso, esta definição se tenha mostrado pouco importante, até por ter sido imposta a «contra-corrente».

Na verdade, a letra do Decreto-Lei contraria algumas lógicas instaladas, designadamente o tradicional - até por ser ancestral - isolamento em que os estabelecimentos de ensino subsistem, de tal modo que, CANÁRIO (2001^b: 60) considera que uma das razões que explicam que a “*formação "centrada na escola" (sempre presente nos discursos) tenha dado lugar à formação "sentada na escola" (sempre presente nas práticas)*” esteja relacionada com o facto de, nem as escolas nem os seus órgãos, terem assumido qualquer protagonismo neste processo, havendo, assim, segundo este autor, «*redes de centros*» mas não «*redes de escolas*» que, tendo participado na construção meramente formal dos CFAE, nunca desencadearam uma dinâmica efectivamente

associativa, o que, na opinião de CANÁRIO,

“permitiu identificar os centros com a pessoa do seu director. (...) As escolas demitiram-se de construir um projecto de formação para o seu pessoal, aspecto essencial da afirmação da sua autonomia.” (ibidem).

Ou seja, no que aos CFAE respeita, não se verifica, nem a promoção da autonomia, nem do associativismo entre escolas, nem tão pouco a aproximação da formação aos contextos de trabalho.

CORREIA, CAMELO e VAZ (1997), sublinham que, enquanto estruturas de formação, os CFAE, muito mais do que desenvolverem redes de dependência em relação, nomeadamente, aos estabelecimentos de ensino,

“reforçaram a sua dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação e a acreditação das acções de formação (...). Mais do que Centros que estruturam a sua intervenção em torno de uma lógica de projecto capaz de promover o associativismo entre escolas, contribuindo para o reforço das relações entre escolas e docentes dos diferentes níveis de ensino, os CFAE’s tendem a instituir-se num mercado local de formação profundamente permeável às inflexões de uma política de formação definida centralmente que se confunde com uma política de gestão de carreiras e permeável às lógicas que estruturam os interesses tanto de formadores como dos potenciais formandos.”. (idem: 223).

Há que reconhecer que são (têm sido) enormes os obstáculos

colocados à existência dos CFAE enquanto entidades capazes de serem consideradas associações, num entendimento «socio-comunitário» de associação:

“A associação não pode ser considerada unicamente como um processo que agrupa indivíduos unidos por valores ou interesses comuns, ela implica uma adesão voluntária supondo um horizonte de inteligibilidade, de significação, que é necessariamente de ordem inter-subjectiva. (...) Para lá da abordagem em termos puramente contratuais pode dizer-se que a associação pertence também à ordem da construção comunitária. (...)” (cit. in BARROSO, 2001: 334)

Nas actuais condições, compreende-se que a tendência para a criação de um movimento associativo relacionado com a formação contínua de professores e de educadores, se encontre mais ao nível dos próprios CFAE, do que entre as escolas ditas associadas.

São bastantes os exemplos de tomadas de iniciativa conjunta, no sentido de promoverem a realização de formação para a qual um único CFAE teria dificuldades em se situar dentro dos normativos exigíveis pelas entidades financiadoras. Refiro-me, concretamente, à formação de pessoal não docente, que proporcionou a realização de protocolos entre diversos centros, no sentido, não só de «especializarem» a sua oferta de formação, mas também de rentabilizarem recursos materiais e humanos, de acordo com as características mais distintivas dos respectivos Centros de Recursos, ou das disponibilidades materiais das

suas Escolas Sede...

É também elucidativo desta capacidade de se agregarem, a realização de seminários, colóquios e encontros de diversa espécie, promovidos por um ou mais CFAE¹⁴⁰ e onde, entre debates concernindo especificamente a formação contínua, se discutem aspectos relativos às diversas exigências, desafios, dificuldades e outros aspectos relativos à vida dos CFAE e dos seus Directores.

Contudo, este associativismo incipiente (provavelmente nunca revestirá esta forma nem esta designação, pois que o movimento a que assistimos tem mais contornos de reivindicação quer de um estatuto profissional, quer de negociação identitária...) toma a forma de uma espécie de instrumento de luta, em que o elo de união se estabelece em defesa de ideias e de interesses (LENOIR, 1999, *on-line*), estando muito mais perto de perspectivas “*utilitaristas, normativas ou estritamente comunitaristas do movimento associativo*” (BARROSO, *ibidem*), do que da perspectiva «socio-comunitária», já que não parece que o tipo de

¹⁴⁰ Em Abril de 2001, realizou-se o IV Congresso Nacional de Centros de Formação de Associações de Escolas: “Formação Contínua: das Realidades aos Desafios”. A partir de um documento-síntese do encontro, é possível destacar um conjunto de preocupações que indiciam a existência de uma tendência para consolidar os CFAE, quer através de criação de Centros de Recursos de Formação e Inovação que os complementem, quer pela reivindicação de uma revisão geral do RJFC, para a qual este tipo de encontros e de realizações tem contribuído constituindo-se como uma espécie de pressão no sentido de transformar os CFAE e suas Direcções em parceiros incontornáveis... inequivocamente, porque a reclamação da atribuição do “*estatuto de instituições e de uma estrutura organizacional verdadeiramente adequada a uma dinâmica de formação, de apoio à inovação e aos projectos educativos das escolas, bem como à dinâmica da territorialização educativa*” (Documento Policopiado).

reivindicação que têm vindo a protagonizar se dirija para um modelo que se caracterize pela possibilidade de os CFAE e seus representantes se ligarem livremente reunindo *“um feixe de vontades individuais com o fim de constituírem um colectivo operativo em torno de um objectivo comum”*. (LAVILLE; SAINSAULIEU, cit in BARROSO, 2001: 341).

Do sentido da formação ao sentido da avaliação: «... diz-me como é que eu vou desistir, por amor de Deus, como é que eu hei-de fazer para não ir!»

*Ele chegou assim ao conhecimento da sua fragilidade
e à percepção de uma nulidade irreduzível
O ser não se opunha ao não ser nem o vazio ao pleno
Toda a construção agora era um equilíbrio de contrários
E a coluna que cada um levanta para alcançar o cimo
Poderia ser tão compacta como um tronco
Ou tão graciosamente leve como uma barca aérea*

ANTÓNIO RAMOS ROSA (2001) *Deambulações Oblíquas*

A formação que se desenvolve nos CFAE, ainda que não exclusivamente, mas também pela sua ligação intrínseca com o desenvolvimento da carreira dos professores, não parece ser vivida por estes profissionais como momentos de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional de grande relevância. Parece, antes, ser sentida como um peso nas suas vidas profissionais, um espaço e um tempo retirado às suas vivências pessoais, o que desloca a questão dos critérios a equacionar no momento de fazer escolhas acerca da formação, dos aspectos que têm a ver com a relevância profissional ou com a articulação com o trabalho realizado na escola, para opções que assentam em aspectos subsidiários, cuja importância não é central, mas que, ainda assim, preenchem o espaço das possíveis opções: os professores escolhem

o horário, o local de realização, as companhias, para compatibilizar facilidades de deslocação, ou o tema, para poderem recorrer à internet... No decurso da reunião da Comissão Pedagógica, o testemunho dos presentes, falando em nome próprio ou no de outros de quem talvez se sentissem representantes, é disso demonstrativo:

“É uma questão muito prática, mas é uma questão muito real, que é esta, é o horário das acções, porque a maior parte das professoras são mulheres, como nós sabemos e é extremamente incómodo, como todos nós sabemos, é profundamente incómodo, para nós e para a família, ter que sair das sete às dez ou das sete às onze, ou coisa do género”;

“Eu falo por mim, inscrevo-me conforme as datas me interessam ou não”;

“estou inscrita na acção de comunicação de dados porque se há coisa que quero saber é como é que se manda um e-mail, como é que se recebe, como é que se vai à net, não preciso de créditos mas quero saber aquilo”.

A passagem dos professores por esta formação, saída do RJFC, tem promovido diversos efeitos, a meu ver, pouco interessantes: o deixar de se considerar como sendo formação momentos de encontro, de reunião, de realização de actividades educativas¹⁴¹, por não serem creditáveis e, assim, não reconhecidas; uma ténue ligação à formação,

¹⁴¹ As reuniões na escola; a formação em exercício com a mobilização dos docentes, dos alunos, do contexto mais lato...; os projectos de animação de espaços e tempos da escola, entre outros momentos de encontro entre professores que eram aproveitados enquanto momentos de reflexão a propósito do seu trabalho...

como os testemunhos transcritos indiciam, mas uma forte formalização da formação; o estreitamento do entendimento do que é formação que parece estar a circunscrever-se, cada vez mais, a momentos formalizados de encontro entre adultos com estatutos e funções diferenciadas: de um lado o(s) que sabe(m) e forma(m) e do outro os que têm necessidades de formação e são (estão a ser) formados.

Contudo, a retórica oficial proclama a formação em ligação/articulação com os contextos de trabalho, a formação correspondendo às necessidades de formação... Este discurso raramente é operacionalizado, já que a sua consecução parece mais dificilmente realizável quando, como acontece muito frequentemente, os formandos são individualmente considerados, retirados temporariamente do seu contexto de trabalho e cuja articulação com este depende das disposições individuais para o fazer. Ainda quando um CFAE se organiza no sentido de promover formação que contemple as especificidades dos contextos de trabalho dos docentes, os obstáculos decorrentes do controlo das instâncias de tutela, encarregam-se de impedir aquilo que os seus próprios discursos tutelares haviam recomendado:

“porque para haver um curso de... foi feita, foi feita essa proposta, só que para haver um curso são necessárias 20 pessoas interessadas, não é... (...) E aliás tem havido uma descentralização das acções para permitir de facto isso, não é, que os professores de uma determinadas escola, ou do TEIP...” (Membro da Comissão Pedagógica).

É também a própria determinação normativa que, simultanea e paradoxalmente, anunciando esta formação como sendo passível de se realizar inter-pares, ao mesmo tempo cria regulamentação mais específica colocando exigências em termos da definição de quem pode ou não ser formador, desqualificando os saberes profissionais e experienciais dos professores, ainda que esses saberes tenham sido aceites e reconhecidos inter-pares:

“No Plano de Actividades, uma acção “Organização Escolar/Lançamento de um novo ano lectivo”, veio indeferida porque um dos formadores não tem Licenciatura, apesar de muitos anos de experiência em gestão” (DirC A).

No centro de determinações de sentidos diversos, frequentemente antagónicos, por vezes difundidas com espaços de tempo entre si que, propositadamente ou não, deixam os professores numa expectativa aumentando a sua dependência face ao poder - que ditará o que «há-de vir» -, os professores naturalizam, tal como já referi, esta comunicação paradoxal e, deste modo, deixam de estranhar o paradoxo e as contradições das informações de que são meros receptores. Compreende-se, pois, que CANÁRIO (2001: 57) afirme que a interrogação que convém colocar à formação contínua de professores seja a de saber se ela contribui para a autonomia dos professores ou *“se, pelo contrário, reforça a sua sujeição, reforçando a sua aproximação ao modelo do assalariado”*, acrescentando que se for este o caso, se torna, então,

“compreensível que a formação (“esta” formação) tenha, ao nível identitário, um efeito perverso.” (ibidem).

Também em relação a esta afirmação de CANÁRIO os testemunhos dos professores-formandos são elucidativos: a passividade do formando face à formação é notória, em contraponto com a actividade que é exigida ao formador (cf. Figura 1, pág. 416), ou que, pelo menos, estes professores-formandos desejam que constituam traços característicos de um bom formador¹⁴².

Na formação, a implicação do professor-formando é muito reduzida, sobretudo, muito diversa da implicação de si. Para René BARBIER (1993) estar implicado é entrar no sentimento, é poder desligar-se, ou seja, é o oposto da insensibilidade. É esta possibilidade de se poder desligar que corresponde à capacidade de realizar escolhas, escolhas essas que *“corresponde[m] a uma inserção total na complexidade do mundo, concebido como um campo de elementos com interacção e em interdependência.” (idem: 165).*

‘Esta’ formação, como diz CANÁRIO (2001^b: 52), tende a ser encarada pelos professores como exterior à sua profissão, circunscrita num tempo que não obrigue o seu extravasar para além dos momentos que lhe são formalmente destinados, apreciando, sobretudo, os aspectos que relevem de uma aplicabilidade imediata nas suas práticas, na sala de

¹⁴² Cf. Anexo nº 9: “Dimensões caracterizadoras de um «bom» formador”.

aula, com os seus alunos, sem necessidade de «transposição didáctica», rejeitando, no entanto, sentirem-se colocados na situação de aluno, sobretudo nos momentos de testagem e de avaliação. Deste modo, nas dimensões características de um «bom» formador¹⁴³ destaca-se:

“este trabalho, que deveria ser realizado unicamente no tempo útil das acções.”

“sem exigências que não tomam em consideração a carga de trabalho que os professores têm durante o ano lectivo”

“Acessível aos formandos; bom explicador dos temas propostos; que não exija trabalhos extra horas da acção.”

“Um “bom formador” é aquele que não passa as horas a ler fotocópias ou a mandar fazer trabalhos escritos. Passa da teoria à prática, rapidamente.”

“É uma acção onde o trabalho final exigido não é demasiado “exigente” e onde as horas da acção não são demasiado excessivas em termos de cansaço diário.”

Numa ligação tão pouco intensa com a formação, também a avaliação se revela frágil, sobretudo considerando que, em si mesma, a avaliação não recolhe a maior das simpatias por parte dos professores. PERRENOUD (1994) diz mesmo que a avaliação pode ser encarada como ameaçadora para aqueles actores que têm algo a esconder, acrescentando que, individual ou colectivamente, nenhum actor tem interesse na total transparência... e que ninguém está livre de um

¹⁴³ Cf. o Anexo nº 9.

processo de avaliação se voltar contra si próprio.

Na verdade, a escassa vinculação que os professores têm vindo a demonstrar ter com esta formação, reflecte-se, também, na forma como se referem à avaliação, demonstrando pouca vontade em se submeterem a processos de avaliação em que se sintam alunizados, os questionem sobre os conteúdos da formação ou os envolvam na construção de trabalhos de pesquisa em que se ocupem para além do tempo estritamente cronometrado da formação.

É assim que o «bom» formador, no que diz respeito à avaliação, é aquele que: sabe *“avaliar de forma correcta os formandos”*; *“avalia com justeza”*; *“orienta(r) a sua avaliação para pequenos trabalhos práticos e em grupo”*; *“desdramatiza as situações de avaliação não fazendo da questão da avaliação «o cavalo da batalha» da acção”*; *“sobretudo (que) é capaz de repensar e reavaliar constantemente a sua acção”*¹⁴⁴, enquanto que uma «boa» acção de formação é *“aquela que não nos deixa angustiados com a realização de um trabalho escrito que não nos diz nada”*.

No que respeita à avaliação das acções, a exigência de dossiers técnico-pedagógicos organizados e completos, contendo a avaliação dos formandos e das acções, vulgarizou o recurso, em diversos Centros, a instrumentos quase estandardizados, já que são bastante semelhantes,

¹⁴⁴ Depoimentos retirados de “Dimensões caracterizadoras de um bom formador”, Anexo nº 9

centrados em torno do mesmo tipo de dimensões de análise e facilmente analisados segundo procedimentos estatísticos.

Como o RJFC determina, é da responsabilidade da direcção do CFAE a elaboração e análise da avaliação interna, o que confere ao Director um poder real, mas sobretudo simbólico, crucial em termos de reforço da sua imagem e em termos do uso das relações de poder, que são elementos fundamentais nas organizações, porque aumenta a importância da sua zona de influência:

“Para além da avaliação feita pelo formador de cada uma das acções, a ficha de avaliação da acção pelos formandos, distribuída no final das acções, é da responsabilidade do Director, e foi aprovada pela Comissão Pedagógica.” (DirC A-1).

“Para nós é importante sabermos se as pessoas gostaram ou não gostaram e, na avaliação que aparece nas fichas, sobretudo são importantes os comentários que as pessoas fazem, porque a parte das cruces as pessoas têm tendência para (responder mais...) valorizar os níveis atribuídos.” (DirC C).

“Eles preenchem duas fichas: uma referente à avaliação interna e outra à avaliação externa. Nós temos isso autonomizado. E como sabes têm que preencher também a referente à avaliação interna porque obrigatoriamente tem que existir um pequeno ou grande relatório respondendo à exigência da avaliação interna.” (DirC C).

“o formador faz uma análise à avaliação realizada pelos formandos e depois faz a sua própria análise da

acção que desenvolveu, tendo em conta os objectivos da acção, se foram cumpridos se não foram cumpridos e também a qualidade da avaliação.” (DirC B).

Ainda assim, algumas direcções de CFAE manifestam interesse em realizar a avaliação através de formas diversificadas. O CFAE F, por exemplo, ao negociar a avaliação externa com a equipa que a iria desenvolver, estabeleceu que fosse feita uma análise dos instrumentos de avaliação usados, no sentido de orientar futuros processos de avaliação interna do CFAE.

O CFAE H, por sua vez, decidiu implementar modos de acompanhamento da formação que permitissem ir recolhendo informações relevantes quer para os formandos, quer para os formadores, quer mesmo para a direcção do próprio CFAE. Esta iniciativa não surtiu, totalmente, os efeitos desejados, e que a direcção do CFAE previra, já que alguns formadores sentiram que essa situação de acompanhamento, sendo organizada a partir do exterior da própria acção de formação, lhes retirava a eles próprios poder de iniciativa, autoridade, autonomia e reconhecimento face à sua capacidade formativa: *“por amor de Deus, nós estamos acreditados pelo Conselho Científico de Braga”* (Formador e membro da Comissão Pedagógica).

Parece-me de notório interesse reflectir sobre o facto de uma direcção de um CFAE, ao procurar introduzir alterações nos procedimentos de avaliação usados, tenha optado por um procedimento

cujo carácter de exterioridade, entre outros aspectos, o aproxima mais de um exercício de controlo e de uma verificação, do que de uma avaliação reguladora e que permita a construção de sentido...

O processo de «acompanhamento» é também invocado pelo Director de um outro CFAE, como sendo uma forma de organizar as relações entre diversos tipos de actores, no seu interior, sobretudo como forma de regular as relações entre a direcção e os diversos formadores. Neste caso, o CFAE organiza-se de acordo com uma racionalidade organizacional, onde nem falta a referência ao “espírito da casa” (FRIEDBERG, 1972: 51), ainda que sob a forma, algo diferente, mas mais elaborada, eventualmente, mais subtil, de «imagem de marca»:

“hoje o marketing tem um papel fundamental na venda do produto, e muitas das nossas iniciativas (...) [têm] um segundo objectivo de marketing, de criar-se nas pessoas a imagem do CFAE C. (...) o Centro está a comprar placards para colocar nas suas escolas associadas. São algumas técnicas, na medida que muitas vezes a pessoa entra e vê uma floresta de informação. A técnica é destacar a nossa informação. Isto são alguns exemplos que nós utilizamos para promoção dos produtos CFAE C.”. (DirC C).

Assim, alguns CFAE tendem a autonomizar-se em relação aos seus associados, exercendo sobre eles (não directamente, já que não são os professores que se associam) um controlo que permite que todos os aspectos organizacionais decorram da melhor forma possível, mas que não são senão o resultado do exercício de um poder que, tanto se exerce

através das regras explícitas - as que decorrem da juridificação do funcionamento dos CFAE -, como também através de regras do jogo não explicitadas, que se vão imiscuindo lentamente, até serem de todos conhecidas e incorporadas na naturalização dos procedimentos. Creio que a introdução dos mecanismos de «acompanhamento» nos CFAE onde tal se verificou, não foge a esta imposição subtil e tácita de regras que controlam, complicam o funcionamento, burocratizando-o, tornando o poder menos impositivo, mas mais simbólico, menos passível de gerar oposições.

Tal é o caso do CFAE C, onde o acompanhamento é já uma prática mais vulgarizada que serve, primordialmente, como mecanismo de controlo do trabalho dos formadores, sob a capa da resposta às obrigações e imposições legais:

“Têm que nos entregar a documentação que distribui aos formandos, tem que nos entregar as fichas de registo de presenças, de registo de sumários para que nós façamos o controle de se a acção está a cumprir os seus objectivos ou não, se está a cumprir os conteúdos previstos nela, etc portanto este acompanhamento que fazemos, é certamente um controle para verificar se a acção está a ser cumprida nos termos em que foi acreditada.” (DirC C).

Este acompanhamento-controlo é, aliás, encarado como um dever, uma obrigação do CFAE:

“E este acompanhamento tem que ser feito pela própria instituição/Centro de formação. E também este

acompanhamento para nós é importante porque nós, destes contactos vamos recolhendo dados e intuindo até como a acção está a ser recebida negativa ou positivamente por parte dos formandos. Naturalmente com muita cautela porque nós de maneira nenhuma, nestes contactos, queremos introduzir clivagens ou farpas entre elementos da acção, formador e formando. Sempre com muito cuidado!”
(DirC C).

Parece-me assistir-se a uma tendência para estes CFAE - que se assumem como tendencialmente inovadores, recusando submeter-se às normatividades gerais que decorrem do RJFC, substituindo-as por outras, mais adequadas, na sua perspectiva - procurarem a afirmação da sua identidade como estratégia de diferenciação, a qual é construída tendo como base um referente de excelência que é condicionado pelas próprias práticas de avaliação e, sem dúvida alguma, também as condiciona.

Nesta perspectiva, o que mais fica realçado é o contributo que a avaliação poderá dar para, em vez de exacerbar estas estratégias selectivas, permitir, pelo contrário, problematizar as lógicas de acção dos CFAE que os possam conduzir a reflectir em torno de diversas formas de se afirmarem como associações, respondendo a problemas de formação e educativos concretos. Poder-se-á, assim, evitar a exclusividade da fórmula mercantilista e competitiva que em alguns casos se desenha, em que os professores e os formandos são entendidos como consumidores que é preciso «conquistar».

Avaliar e a metáfora do espelho

Durante várias vezes, ao longo deste texto, recorro a uma metáfora que identifica a avaliação com um espelho que devolve uma imagem fiel aos protagonistas da acção, cabendo ao(s) avaliador(es) a responsabilidade de cuidarem que essa imagem recolhida e reenviada seja límpida, transparente e clara, para que os protagonistas da acção possam ter uma compreensão nítida da acção que desenvolvem e, assim, possam tomar decisões. Também já tive oportunidade de pronunciar a minha discordância face a esta metáfora: há diversos tipos de espelhos, os seus usos frequentemente têm a evidente função de manipular a imagem, muitas vezes alteram o reflexo que reenviam, de forma menos evidente, dissimulada até, pelo que não creio que se possam imputar características de transparência e de fidedignidade à imagem que um espelho devolve.

O uso desta metáfora assenta, aliás, numa concepção da realidade social dominada por um pensamento simplificador, redutor e linear, independente dos sujeitos e dos contextos, como se fosse uma realidade neutra, impermeável aos jogos de poder, à influência dos sujeitos. Deste ponto de vista, a metáfora do espelho só me parece

adequada se a plasticidade da nossa visão do mundo puder aceitar que a imagem devolvida pelo espelho representado por MAGRITTE é uma imagem exacta, límpida, reproduzindo fielmente a imagem que o pintor vê reflectida no espelho, ou a imagem que o espelho reflecte para o pintor. Como diz PERRENOUD (1994: 97)

“...a gestão de um estabelecimento é feita de decisões, de lutas de poder, de alianças e de concorrência, de projectos e de balanços. De cada vez, trata-se de construir uma representação dos objectivos, dos meios a accionar, dos resultados obtidos (...) a avaliação está no centro da fabricação de representações sociais (...)”.

Esta questão tem a ver, não apenas com o valor mais ou menos poético, mais ou menos explicativo do uso de uma metáfora, mas com a recusa de uma simplicidade linear entre análise de uma dada realidade e acesso a essa realidade. É a ausência desta linearidade nos processos de avaliação que recomenda o estabelecimento de contratos (HOUSE, 1994) entre as partes envolvidas, de tal modo que fique claro quais as competências que incumbe a avaliados, a avaliadores, aos modos como se processa a avaliação, à forma como, no final do processo, o relatório de avaliação é partilhado e/ou debatido.

O processo de negociação, no caso de uma avaliação externa, é fulcral pois que é através dele que as equipas podem explicitar os aspectos que devem/podem ser tornados visíveis a partir do processo de avaliação. Nas primeiras avaliações externas de CFAE, após um primeiro

momento em que havia algumas hesitações e indecisões, passou-se a uma fase em que os CFAE passaram a demonstrar-se bem mais determinados em relação ao que pretendiam com as avaliações externas que encomendavam, encetando processos de negociação explicitadores das pertinências da formação.

Como exemplo, cito um excerto do Relatório de avaliação externa do CFAE F, em que, inicialmente, o pedido formulado pela respectiva direcção pretendia uma avaliação *“que não precisa de ser exhaustiva (...) mas que fornecesse indicadores de interesse para o centro na prossecução dos seus planos de formação (...)”* (CFAE F: 5) prosseguindo o texto com a explicitação dos interesses relativos à verificação do cumprimento dos objectivos, à identificação de aspectos relevantes para a avaliação e a avaliação do impacto das acções nos planos pessoal e profissional.

O processo de negociação que se seguiu, influenciado por alterações importantes ao nível da direcção do CFAE, entre outras razões, permitiu que a formulação do pedido de avaliação externa fosse evoluindo, se tornasse bastante mais específica, eventualmente mais capaz de responder a questões que no CFAE surgiam como questões problemáticas a necessitarem de serem explicitadas:

“(...) ficou acordado com a equipa de avaliação, que a análise desses instrumentos seria o objecto privilegiado da avaliação externa, no entendimento de que tal se poderia tornar relevante para procedimentos futuros de

auto-regulação interna do trabalho de formação (...)” (CFAE

F: 6).

Assim, o processo de negociação constitui-se num processo de comunicação e, por essa mesma razão, vai permitir que vá emergindo a explicitação de prioridades, de circunstâncias relevantes, isto é, que o objecto de avaliação vá ganhando forma, ao mesmo tempo que se reconhece a relativização de qualquer avaliação *“porque se constrói num universo de múltiplas significações (...) embora não pré-exista ao processo de avaliação, pois ele constrói-se no próprio processo (...)”* (idem: 8-9).

A avaliação é, então, em si mesma, um processo profunda e intensamente comunicacional, ainda que, frequentemente, a comunicação se torne opaca, pouco explícita e até mesmo silenciada, pelo recurso a artefactos, explicitados através de linguagens técnicas cuja especificidade é mais própria e mais significativa noutros campos disciplinares, como o da contabilidade¹⁴⁵ ou o dos estudos estatísticos que lidam com grandes números.

Este tipo de procedimentos nem sempre reverte a favor de uma comunicação fluida e facilitada, pois que a nomenclatura técnica, cerrada, nem sempre é passível de se tornar acessível às diversas audiências a quem a avaliação interessa e diz respeito, para além de, por vezes, os

¹⁴⁵ Cf. pág. 345, excerto relativo a um Relatório elaborado por uma equipa da IGE.

dados tratados não acrescentarem informações relevantes àquilo sobre o que as pessoas já tinham um conhecimento. De entre os Relatórios de CFAE que analisei, realço um que sujeita a tratamento estatístico e apresenta sob a forma de gráficos de diversas formas, informações que a direcção do centro já possuía (Cf. Anexo 13).

A análise de relatórios de avaliação externa de CFAE que realizei, pôs em destaque que a metodologia desenvolvida pelas respectivas equipas, bem como os princípios orientadores da avaliação que se desenvolve, não são aspectos que ocupem um lugar relevante no conteúdo global de grande parte desses relatórios.

Tal facto leva-me a colocar a possibilidade de os respectivos autores não terem a expectativa de que esses aspectos sejam interessantes para os destinatários dos relatórios. Pode também acontecer que os próprios autores do relatório e responsáveis pela avaliação valorizem o trabalho que desenvolvem mais pelos produtos que eles podem destacar, do que pela compreensão de uma articulação entre processos e produtos que permita, melhor, atribuir significado a estes. Por outro lado, a análise também realça o facto de a avaliação realizada não se ancorar numa recolha de dados variada, na medida em que não recorre a fontes diversificadas nem ausculta actores diversos.

O Anexo 4 apresenta, de forma sintética, o trabalho metodológico realizado nos 23 Relatórios de Avaliação externa de CFAE que analisei.

Nos CFAE numerados de 1 a 12, é evidente a incipiente explicitação dos processos de que se serviu a avaliação para se realizar, sendo a linha mais assinalada a que se refere à análise estatística/quantitativa de dados. As informações recolhidas junto dos diversos actores são em número limitado e ocorrem, sobretudo, em situação de encontro informal, não registado magneticamente, ou são obtidas através de contacto telefónico. Não é explicitado de que modo estes registos são tratados.

Num dos Relatórios, numa situação em que a relação entre equipa de avaliação e CFAE se estabelece, pelo menos, pela segunda vez, nem sequer os objectivos da avaliação são expressos, pois que, segundo avisa o texto do relatório, tais objectivos vêm na sequência de outros já traçados em anos anteriores (Cf. Anexo 1, Relatório CF 7). É interessante esta observação, pois pode significar que a relação entre equipa de avaliação externa e CFAE se faz pessoalmente, não se colocando a hipótese de nos CFAE haver mudanças todos os anos, tal como realça o registo de uma reunião de uma Comissão Pedagógica: o Director de CFAE pode manter-se, mas há membros da Comissão Pedagógica que por razões várias, não se mantêm ano após ano. Além do mais, dever-se-ia colocar a hipótese de os destinatários dos relatórios de avaliação dos CFAE não serem exclusivamente as pessoas da sua direcção, mas muitos outros actores que deveriam constituir a comunidade educativa.

Os relatórios de avaliação revestem-se de um complicado instrumental técnico cujo uso aprimorado, frequentemente, desvia a

atenção do avaliador da necessidade de problematizar os aspectos complexos, concentrando as suas atenções e energias na resolução dos complicados procedimentos técnicos. Por sua vez, estes atribuem uma aparência de cientificidade e de rigor que confere sentimentos de segurança às audiências e satisfaz públicos variados, especialmente os que têm o poder de se pronunciar em meios de comunicação social. A adesão que este tipo de procedimentos recolhe, é, de certa forma, reflectida nas inúmeras publicações que se dedicam a versar sobre esses procedimentos, com o objectivo de exporem os modos tecnica e cientificamente correctos de se realizarem diversos tipos de avaliação¹⁴⁶.

Sem qualquer dúvida que, os saberes-fazer relativos a estes procedimentos, são de grande importância e, frequentemente, influentes na qualidade dos próprios resultados obtidos. No entanto, a quase exclusiva preocupação com a fiabilidade de recolha de informações, designadamente, a propósito das aquisições realizadas pelos alunos, ou que estes são capazes de mostrar ter aprendido, ou são capazes de devolver, relativamente ao ensino a que estiveram expostos, legitima que a avaliação se centre exclusivamente no produto, tornando-se, assim,

¹⁴⁶ Refiro-me às que dedicam uma parte substancial do seu conteúdo à explicitação dos preceitos técnicos relativos à elaboração de questões, aos cuidados com a fiabilidade e a validade dos instrumentos, numa preocupação com a desocultação de todos os aspectos susceptíveis de interferirem com a capacidade de os instrumentos recolherem informação com a maior objectividade e precisão possível: M^a Emília Catela e outros, *Guia da Avaliação do Rendimento Escolar*, editado em Lisboa, em 1979, pela Didáctica Editora; J. Carrasco, *Como Avaliar a Aprendizagem*, editado no Porto, pela ASA, em 1989. Em Lisboa e na Texto Editora, as obras de V. Lemos, *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem* e a de L. Carrilho Ribeiro, *Avaliação da Aprendizagem*, ambas editadas em 1989.

exterior e independente de todo o processo. É neste tipo de convicção que assenta, fundamentalmente, a importação de modelos empresariais para o campo educativo e a persistência (o recrudescimento?) da ancestral forma de classificar os estudantes através da classificação das respostas a provas estandardizadas, iguais para todos e centradas nos conteúdos que é suposto terem aprendido na escola e retido durante um determinado período de tempo.

Também para a avaliação de programas ou de projectos existe o mesmo tipo de preocupações com o aparato técnico a usar no decurso do processo de avaliação, no sentido de esta permitir reflectir o que se passa no programa em avaliação ou avaliado, ou no interior da entidade ou conjunto de entidades avaliadas. É neste registo de pensamento que a metáfora do espelho tem lugar: torna-se responsabilidade do avaliador devolver, aos interessados, a imagem límpida, transparente e sem mácula da instituição/acção avaliada.

Situados, fundamentalmente, num paradigma quantitativo e experimental¹⁴⁷, os defensores de uma postura que releva, como sendo fundamental na avaliação, a preocupação com as condições de aplicabilidade dos artefactos técnico-metodológicos - assegurando-se que as informações recolhidas permitem construir a limpidez da imagem que se pretende devolver - apostam na capacidade que esses artefactos têm,

¹⁴⁷ Em que se destacam autores como TYLER, CRONBACH, STAKE.

ou podem ter, para realizar essa restituição com objectividade.

Acontece que a forma como a realidade é captada está marcada pela nossa própria contingência. E até mesmo os espelhos têm todos, em maior ou menor grau, uma capacidade transformadora da realidade que reflectem ou, visto de outra perspectiva, estão limitados pela incapacidade de ‘nos’ devolverem a realidade tal como se supõe que ela seja. Aliás, a devolução e a sua qualidade, isto é, as suas características, não dependem unicamente do espelho, mas também de nós mesmos, das nossas próprias «lentes».

A UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO - UPP

**Ideário político-cultural da 1ª República - uma herança
marcante na criação da UPP**

Da perspectiva biográfica aos sentidos da instituição

**Universidade Popular? Associação Cultural? – que identidade
para a UPP?**

A UPP - UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO

*As ilusões nunca são perdidas. Elas
significam o que há de melhor na vida dos
homens e dos povos. Perdidos são os cépticos
que escondem sob uma ironia fácil a sua
impotência para compreender e agir; (...)
Benditas as ilusões, a adesão firme e total a
qualquer coisa de grande, que nos ultrapassa
e nos requer. Sem ilusão nada de sublime teria
sido realizado, nem a catedral de Estrasburgo,
nem as sinfonias de Beethoven. Nem a obra
imortal de Galileo.*
CARAÇA, B. (1978)

Neste capítulo, apresento a Universidade Popular do Porto, tal como ela emerge de um trabalho de investigação/avaliação que procura restituir, a esta instituição, informação relativa ao trabalho que tem desenvolvido, aos públicos que abrange, aos cursos que promove, aos objectivos que estabelece, problematizando todos estes aspectos para compreender como subsiste/vive uma instituição que se afirma como «não sendo de mercado», que concepção de formação e de cultura possui e promove. Esta restituição visa ir ao encontro da solicitação apresentada pela própria Universidade Popular do Porto, manifestando a preocupação com a elucidação e afirmação da sua identidade, no sentido de fundamentar opções relativas ao desenvolvimento de trabalho futuro.

Os Estatutos da UPP definem-na como uma Associação Cultural, isto é, uma realidade social e culturalmente construída e, como tal, possuindo uma história, uma biografia institucional que pode constituir objecto de estudo e revelar o saber experiencial acumulado, que tenha permanecido num registo tácito, não expresso e, assim, a necessitar de ser explicitado para poder ser reflectido e contextualizado, no sentido de permitir que a instituição aprenda, também, a partir da sua história passada, e elucide a sua identidade, no pressuposto de que reflexão em torno da sua história e da história da sua génese ajuda a melhor conhecer e compreender a sua situação actual.

Assim, o estudo realizado propôs-se analisar os discursos produzidos pelos fundadores da UPP, no decurso de entrevistas realizadas expressamente para o efeito, pretendendo configurar uma visão holística do actual trabalho de formação realizado, bem como destacar princípios subjacentes ao seu pensamento político-educativo, procurando, em instituições suas antecessoras e influenciadoras - mas entretanto desaparecidas, por não terem conseguido vencer a erosão provocada pela marcha do tempo, pelas alterações políticas ou pelas mudanças nas predisposições pessoais e/ou grupais, ou seja, instituições congéneres que, no início do século vinte, foram inovadoras nos princípios culturais e sociais defendidos - a inspiração para a fundação da própria UPP, isto é, o enquadramento político-ideológico que terá favorecido a sua criação.

Procurou-se, assim, evidenciar a matriz que subjaz à sua criação, bem como os princípios que justificam e fortalecem a sua existência num estatuto de “marginalidade central”, pois que consiste num estar à margem exemplar, sem vinculações ao sistema político-administrativo, mas legitimando-se pela fidelidade a um conjunto de princípios político-ideológicos e de ideais socio-culturais cuja coesão parece conferir estrutura e alicerces a toda a actividade da UPP e aos laços de união entre os seus membros.

Adoptando uma perspectiva coerente com esses princípios e ideais, e assim, alimentando a ilusão de que fala Bento de Jesus CARAÇA na epígrafe, e prosseguindo no labor de a irem materializando, porque *“(s)em ilusão nada de sublime teria sido realizado”*, os fundadores desta instituição defendem que a cultura e a educação ao longo da vida assumem uma importância notória contribuindo para aumentar a capacidade de percepção do mundo, de questionamento da realidade social, de desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas e de consciencialização do papel dos cidadãos na transformação e na mudança social. É este o papel que atribuem à UPP e que afirmam desejar que ela continue a cumprir, entendendo, não obstante, que os princípios e os ideais que a regem não se lhe impõem independentemente das realidades sociais existentes, mas em função delas, possibilitam a mudança, ou seja, um processo pelo qual a identidade da instituição se recompõe.

Ideário político-cultural da Primeira República - uma herança marcante na criação da UPP

Ser-se culto não implica ser-se sábio; há sábios que não são homens cultos e homens cultos que não são sábios; mas o que o ser culto implica, é um certo grau de saber, aquele precisamente que fornece uma base mínima para a satisfação das três condições enunciadas¹⁴⁸. (...) A aquisição da cultura (...) significa, numa palavra, a conquista da liberdade.
CARAÇA, B. (1978)

A UPP é um sistema que funciona “à margem do sistema educativo” (PACHECO e outros, 2001: 1) e subsiste e se organiza segundo um conjunto de princípios orientadores que lhe são próprios, criados de dentro, para si mesmo, sem constrangimentos orientadores e/ou reguladores que não sejam as suas próprias disposições e convicções ideológicas em termos do que é a formação, a educação, a cultura e as responsabilidades de formação de determinadas pessoas que possuem um saber e sentem como uma sua incumbência indeclinável divulgá-lo e partilhá-lo, tal como diz Emílio Peres, um dos

¹⁴⁸ Tais condições são: ter consciência da sua posição no cosmos; ter consciência da própria personalidade e da dignidade inerente à condição humana; ter como fim último da vida e principal preocupação o aperfeiçoamento do seu ser interior. (CARAÇA, 1978).

seus formadores e sócio fundador:

“um local onde as pessoas de saber - é uma expressão um bocado chata mas é a verdade - onde as pessoas de saber possam transmitir informações a outros e possam desenvolver noutros entusiasmo por aprenderem (...) pôr as pessoas a pensar em muita coisa, levar as pessoas a saber mais...” (Emílio Peres).

O estilo da sua intervenção matricia-se nos ideais educativos da Primeira República, partilhando do pensamento de Bento de Jesus Caraça (1978), quando afirma que a cultura não pode ser o *“monopólio de uma elite”*, mas deve antes identificar-se com a liberdade. A UPP é criada numa época em que, ao nível do sistema educativo, estava já consolidado o período de *“normalização”* que Stephen STOER caracteriza como *“um período de definição dos limites do Estado e da sociedade civil, com o restabelecimento do domínio do primeiro sobre a última.”* (STOER 1986: 70).

Concretamente, a UPP foi fundada, no Porto em 1979, por personalidades ligadas à vida académica e cultural da cidade - entre as quais se destacam Armando de Castro, Ruy Luís Gomes, Cassiano Abreu e Lima, António Macedo Varela, José Morgado, Óscar Lopes, Emílio Peres, Eduardo Pinheiro, Rui Leal, tendo como seus desígnios principais democratizar o acesso ao saber e à cultura, num processo de intervenção social *“com uma componente ideológica importante”* (Eduardo Pinheiro) que passava por, designadamente,

“organizar trabalhos na área da cultura e do conhecimento, a serem divulgados de forma acessível (...) naquela perspectiva de que a educação, o ensino, a cultura, tinham sido muito afastadas das pessoas (...) naquela perspectiva das Universidades Populares, lá do nosso patrono” (Rui Leal),

como afirma Eduardo Pinheiro, referindo-se a Bento de Jesus Caraça, para quem a Universidade Popular Portuguesa deveria ter uma acção essencialmente de desenvolvimento e de propagação da cultura, não a encarando de modo instrumental:

“Cultura, sempre cultura, e, se é necessário adjectivá-la, direi cultura revolucionária. Revolucionária, em que sentido? No sentido de que ela deve tender a dar a cada homem a consciência integral da sua própria dignidade, o conhecimento completo de todos os seus direitos e todos os seus deveres. Sejamos homens livres e criemos homens livres, dentro do mais belo e nobre conceito de liberdade – o reconhecimento a cada um do direito ao completo e amplo desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, morais e materiais.”¹⁴⁹ (CARAÇA, 1978: 211).

Armando de Castro, um dos principais impulsionadores da criação da Universidade Popular do Porto refere que era necessário

“manter, desenvolver e actualizar a velha herança cultural (...) herança de tanta gente que é preciso retomar

¹⁴⁹ O sublinhado é proposta do autor.

actualizadamente (...) não somos arquivistas, somos promotores da cultura” (Armando de Castro)¹⁵⁰,

numa perspectiva de combate ao analfabetismo e ao desprezo pela cultura que se tinham instalado no país ao longo de boa parte do século XX, como fruto de uma persistente política desincentivadora da participação livre, activa e responsabilizada da população na vida pública, pois considerava ser mais urgente promover “a *construção de vastas elites do que ensinar o povo a ler*”¹⁵¹ já que lhes competiria a elas resolver os grandes problemas do país.

Durante toda a vigência do Estado Novo, poucas foram as preocupações com o alargamento da escolarização a vastas camadas da população, já que a cultura e a educação do povo não pareciam ser imperativos da acção política. Neste período histórico de governação ditatorial, manifestou-se, bem pelo contrário, um certo menosprezo pelo incentivo e difusão cultural e pelo alargamento da educação, relegando-se para planos secundários estes âmbitos de intervenção social e

¹⁵⁰ Em entrevista vídeo-gravada, concedida ao canal 2 da RTP e que foi transcrita no âmbito do desenvolvimento do Projecto de avaliação da UPP.

¹⁵¹ Salazar, em entrevista a António Ferro, cit. in MORGADO, José (s/d). No decurso da entrevista que concedeu à equipa de investigação do projecto “A Avaliação de Percursos e de Estratégias de Formação de Adultos numa Instituição à Margem do Sistema de Ensino - A Universidade Popular do Porto”, o Professor José Morgado referiu-se profusamente a um interessantíssimo texto de sua autoria, não datado e não publicado, intitulado “NOTA SOBRE A UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO”. É desejo e intenção da equipa deste Projecto promover a publicação deste e de outros textos da autoria do Professor José Morgado que, apesar do seu indelével interesse e da sua impressionante actualidade, permanecem inéditos. O presente sub-capítulo tem como base este texto de José Morgado e as diversas entrevistas realizadas a fundadores da UPP, tendo sido construído com recurso aos dados resultantes da análise de conteúdo que realizei a estes dois tipos de texto (cf. anexos 2 e 3).

política.

Muitas das iniciativas valorizadoras da educação e da cultura que haviam sido tomadas no decurso da Primeira República, tais como a criação do ensino pré-primário e a gratuidade deste e de outros níveis de ensino, bem como o aumento do vencimento dos professores primários e o investimento na sua formação, sofreram um importante revés.

Na conferência “Aspectos do problema cultural português”, proferida em 1946, em A Voz do Operário, Bento de Jesus CARAÇA fala mesmo da existência de uma profunda Contra-reforma operada pelo Estado Novo, em vez da vasta reforma prometida, consubstanciada aquela *“num conjunto de medidas pequenas, espaçadas, sem nexo aparente, mas não obedecendo menos a uma acção metódicamente planeada, tenazmente executada”*. (1978: 199). Para concretizar esta afirmação, exemplifica-a com a extinção das escolas oficiais infantis, em 1937, e o encerramento das Escolas Normais, em 1936, tendo-se mantido fechadas até 1942.

Critica, ainda, a curta duração da instrução pública obrigatória que era de apenas quatro anos, referindo ser Portugal *“o país da Europa com o mais baixo esquema de instrução pública”*. CARAÇA realça a criação dos «postos escolares», em 1936, para retratar o grau de atraso e o retrocesso a que o seu tempo assistia:

“Neles (postos escolares) se limita o ensino primário

de 4 a 3 anos, dando-lhes, por meio de professores reduzidos, os chamados regentes, às vezes semi-analfabetos, e com vencimentos reduzidos, a função reduzida de ensinar a ler, escrever e contar.” (CARAÇA, 1978: 200).

Refere, também, a elevada taxa de analfabetismo e o facto de muitos de entre os poucos alfabetizados se poderem transformar em analfabetos totais graças à rudimentar instrução adquirida nos postos escolares ou em ensino doméstico, concluindo que existia, na época em que apresenta a conferência, 86% “*de iletrados reais*” (*idem*: 202). Argumenta que a escola portuguesa é endoutrinadora, pois que ensina matérias tendenciosas, através, designadamente do livro único – grotesco, refere - usado na escola primária; é, também, antidemocrática porque impede os estudantes de se associarem, e porque instaura o medo entre professores e investigadores, para cujo recrutamento é chamada a Polícia política, acto que, do seu ponto de vista, também revela que:

“o próprio Estado foi vítima do seu jogo e acabou por ser tomado de medo dos cidadãos (...) Porque é senão por medo, que se gasta mais com a segurança do que com a instrução primária?” (idem: 203).

Alega, ainda, que o diminuto investimento orçamental na instrução pública é vergonhoso, acrescentando outros aspectos que contribuem para denegrir a educação, e a fazem retroceder em vez de evoluir, realçando, nomeadamente, a degradação das condições de vida

dos professores que os tornavam material e mentalmente dependentes: *“deficiência de meios pedagógicos, deficiência de meios materiais da vida do professor; limitação das condições de independência mental dos agentes educativos.” (ibidem).*

Mas este desinvestimento na educação aqui realçado por Bento de Jesus Caraça não se registou apenas ao nível do sistema de ensino formal; também ao nível da educação não formal, o regime instaurado em 28 de Maio de 1926 arrastou a desactivação de inúmeras iniciativas de promoção da educação e cultura populares surgidas durante a Primeira República. Este período tinha sido bastante enriquecedor, deste ponto de vista, tendo sido criados diversos laboratórios, museus e bibliotecas populares, assim como associações dedicadas à educação popular.

José MORGADO, fundador da UPP refere concretamente a “Liga Popular Contra o Analfabetismo”, que tinha sido criada em 1914 e recebeu um *“subsídio ministerial para instalar seis escolas móveis e subsidiar sete centros escolares”*, bem como para criar seis cursos nocturnos para adultos analfabetos e um curso diurno para crianças pobres. Esta Liga desenvolveu, em sintonia com os seus propósitos expressos, diversas actividades educativas e culturais tais como palestras, cursos nocturnos de aperfeiçoamento dos que haviam frequentado cursos de alfabetização.

MORGADO (s/d) enuncia os seguintes organismos de educação

popular: “Liga nacional de instrução”; “Liga Popular contra o analfabetismo”; “Academia de Estudos Livres de Lisboa”; “Sociedade Promotora de escolas”; “Universidade Popular Portuguesa”; “Universidade Livre de Lisboa”; “Universidade Popular de Setúbal”. A Universidade Popular Portuguesa foi mesmo considerada, através de um decreto publicado em 10 de Maio de 1919, como sendo de utilidade nacional, funcionando em diversas associações tais como a Associação dos caixeiros de Lisboa, a dos metalúrgicos, a dos chapeleiros (MORGADO, s/d; CORTESÃO, 1982).

Numa evidente exemplificação da disposição política no sentido de estrangular o desenvolvimento cultural do povo e a promoção da sua educação, José MORGADO cita Alfredo Pimenta, escritor e historiador, o qual, fazendo-se porta-voz oficioso daquele medo - que anos depois CARAÇA denunciou (cf. pág. 490) - que o Estado totalitário tem da existência de um povo culto e esclarecido, declarou no jornal “A Voz” que *“abrir uma escola é abrir dez cadeias”* defendendo que o povo português não devia aprender a ler e escrever, como forma de se evitar que tomasse *“conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos”*, concluindo que *“para a péssima educação que possui e para a natureza da educação que lhe vão dar – o povo português já sabe demais”* (PIMENTA, cit. in MORGADO, s/d).

Estas ideias estão declaradamente em oposição ao pensamento republicano que defendia que o incentivo da educação escolar e da

alfabetização e instrução do povo lhe trariam benefícios diversos e ao país, e que a dignidade humana deveria ser preservada, conferindo às pessoas condições de fruição da cultura como condição prévia à fruição da liberdade.

Em 1929 o historiador João Ameal também afirmava que “*Portugal não necessita de escolas (...) Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça*” (AMEAL, cit. in MORGADO, s/d). Na verdade, esse atavismo fora bem preservado, já que na primeira metade do século XX Portugal estava muito atrasado em relação aos outros países da Europa. A permanência do Estado Novo, ao longo de quase cinco décadas, não proporcionou uma inversão desta situação, antes permitiu que ela se agravasse e se perpetuasse.

Rui Grácio traça da seguinte forma o panorama português durante a década de 60:

“(...) *uma direcção política que apostava, com flutuações, embora, na estagnação económica, na estabilidade social, no maltusianismo escolar e cultural, no autoritarismo do Estado, no isolamento internacional (...)*” (GRÁCIO, 1981: 653),

realçando a existência de uma tensão entre, por um lado, pressões designadamente do contexto internacional, no sentido de se operarem mudanças, e por outro, a descrença nos benefícios que essa mudança poderia trazer: “*cujas vantagens Salazar dissera um dia não estarem demonstradas.*” (*ibidem*). Deste modo, nem as tentativas de Veiga Simão

no sentido de implementar mudanças, democratizar o ensino e colocar a educação ao serviço do desenvolvimento, foi capaz de vencer o princípio da «evolução na continuidade» marcelista, impedindo, assim, a recuperação “*de atrasos de quase duas décadas*” (Veiga SIMÃO, cit in GRÁCIO, *idem*: 665).

A repentina alteração política, provocada pela Revolução de Abril, que vem exigir que o país se democratize, descolonize e desenvolva, inaugura um período de vivência revolucionária, de forte participação popular e esmaecimento de modos de funcionamento fortemente hierarquizados e controlados que haviam sido vividos até então. Estabilizada a vida política do país, dentro de um funcionamento democrático, regula-se, também os modos de participação cívica, através da aprovação da Constituição da República e com a eleição do primeiro Governo Constitucional, dando-se início ao período de «normalização» consolidando

“uma definição política da contribuição da educação para a democracia que já não se referencia à complexidade do social, mas sustenta-se numa formalização jurídica vocacionada para garantir uma ordem estável consolidada no respeito de um conjunto de referenciais preestabelecidos” (CORREIA, 2000: 10).

E ainda, organizando, através da publicação de legislação regulamentadora, os modos de participação no governo dos estabelecimentos de ensino, procurando promover uma maior

neutralidade ideológica, bem como a subordinação das subjectividades “à codificação jurídica das colectividades que as integram (...) e que possam ser regulamentadas em textos legais que lhes definem os direitos e os deveres.” (CORREIA, *ibidem*), temperando os fervores revolucionários que se viviam nas escolas portuguesas de diversos níveis, e fazendo “*depende a legitimidade da intervenção no campo educativo de uma autorização prévia ou de uma constituição legal que permite distinguir o educativo do não-educativo*” (*ibidem*), dando assim fim ao «período revolucionário».

Stephen STOER caracteriza a normalização como sendo “*um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que se poderia considerar como ensino*”, admitindo que este processo “*foi impulsionado por um desejo de substituir a política pelo planeamento*” (STOER, 1982: 82).

É neste contexto de «normalização», já irreversivelmente assumida, e que, nomeadamente, implicou a desactivação e mesmo o desaparecimento de iniciativas populares de alfabetização e de formas de ensino associativo, que diversas personalidades¹⁵² portuguesas se

¹⁵² “a UPP ... nasce como, objectivamente? Há quem arraste e quem seja arrastado, mesmo que depois funcione muito bem. Quem arrasta é o Armando Castro. Quer dizer, é de facto o homem que tem esta ideia luminosa.” (Eduardo Pinheiro).

“O Prof. Ruy Luís Gomes foi um dos fundadores da Universidade Popular. (...) aqui estão os estatutos (...) constituição da associação, no dia 25 de Junho (...) e os outorgantes foram então, Ruy Luís Gomes, Armando Castro, terceiro, Cassiano Abreu e Lima, o quarto, José Cardoso Morgado Júnior, portanto, fui eu, o quinto, António Macedo Varela, advogado. De maneira que constituiu-se assim o grupo fundador da Universidade Popular.” (José Morgado).

reúnem para dar forma a ideias cuja inspiração vinha do tempo da Primeira República, protagonizadas por figuras como António Sérgio, Jaime Cortesão, Bento de Jesus Caraça, Bernardino Machado, Sidónio Pais, e que se traduziam em ideais defendendo princípios de democratização do saber e da cultura, e a valorização da cultura popular: “(...) *a nossa Universidade Popular retoma em 1979 uma velha tradição que nos primeiros anos do nosso século foi bem vinda aqui no Porto*” (Armando de Castro). Muitas dessas figuras notáveis tinham-se já destacado, anteriormente a Abril de 1974, pelo papel de oposição crítica que tinham desempenhado no panorama político e cultural português, tendo, muitas delas, por isso, sido perseguidas, expulsas das Universidades e Escolas secundárias onde leccionavam, algumas exiladas no estrangeiro.

Deste modo, a criação da Universidade Popular, cinco anos depois do derrube do regime ditatorial, surge como uma reacção, quer à política obscurantista que aquele havia instaurado, quer em oposição à tendência para centralizar e regar a acção pública e domesticar a participação popular, que o período de “normalização”, subsequente aos primeiros momentos de tentativa de democratização da sociedade através da democratização da educação e da cultura, veio impor.

Assim, a fundação da UPP beneficia de uma conjuntura que, paradoxalmente, lhe veio a ser favorável a qual ligava a existência desse grupo de pessoas defensoras da necessidade da “*formação cultural*

integral da pessoa (...) (para proporcionar uma) visão integrada do mundo” (Sérgio Vinagre) e que assumiam como um dever a sua participação cívica e intervenção social, com uma época que se manteve especialmente inspiradora: “*aquilo que marcava mais era a natureza das pessoas e a natureza da época. Porque a época era uma época muito sequiosa, era uma época de grande entusiasmo por estas coisas.*” (Emílio Peres). Beneficia, também, dos ideais da Primeira República, defendidos, nomeadamente, por Bento de Jesus CARAÇA, para quem “*sem cultura não pode haver liberdade, sem liberdade não pode haver cultura*” (CARAÇA, 1978: 8)¹⁵³.

Segundo Rogério FERNANDES (1993), as primeiras Universidades Populares foram criadas ainda sob o regime monárquico, a partir de sectores republicanos e anarquistas, defendendo uma educação não elitista. Com a implantação da república, o contexto cultural e educativo nacional era propício à emergência de ideias de difusão do saber e da cultura, quer porque se admitia, como afirmou Teixeira Gomes, em 1918, numa Conferência na Academia das Ciências que “*nada há mais prejudicial para a ciência de um povo do que o seu isolamento no meio da ciência de outros povos*” (cit. in MORGADO, s/d), ideias que surgiam na

¹⁵³ Ainda na fase final da monarquia e durante a primeira república, têm lugar um conjunto de iniciativas tendentes à criação de Institutos, Associações, Academias, Ligas e Universidades livres e/ou populares, criadas por sectores religiosos, republicanos, maçónicos ou anarquistas, com o intuito de proporcionarem a divulgação da cultura, o suplemento de formações proporcionadas pela escola e a valorização dos saberes populares (FERNANDES, 1993).

senda de movimentos que, já em 1871, proclamavam que *“não pode viver e desenvolver-se um povo, isolado das preocupações intelectuais do seu tempo”* quer assumindo-se claramente em oposição e luta contra o obscurantismo e a decadência acentuada que se registava, como resultado do isolamento que o país sofreu depois do séc. XVI, *“não apenas em relação a outros países, mas também isolamento de uns portugueses em relação a outros portugueses”* (MORGADO, s/d).

No início do século passado, ainda sob o regime monárquico, se bem que já no final da sua vigência, mais propriamente em 1907, foi criada a “Liga Nacional da Instrução” com claros propósitos de promoção e difusão da cultura e do saber, e de irradicação do analfabetismo, em contraste com a posição da Universidade estatal que defendendo uma postura elitista da educação, se mantinha afastada da educação popular, ainda que não fosse esta a disposição de muitos dos seus alunos e professores, favoráveis à ideia de um ensino com uma função social, valorizando a cultura popular (FERNANDES, 1993).

Os objectivos da “Liga” revelam uma notável preocupação com a valorização da qualidade da educação proporcionada ao nível dos primeiros anos de escolaridade, vincando a necessidade de melhorar, prioritariamente, esses níveis de ensino, bem como a formação dos respectivos profissionais, defendendo a transformação radical da escola primária e, para além das respostas de tipo assistencial a necessidades decorrentes da existência de crianças pobres, ressalto, por mais

inovadores e criativos, os objectivos que se propõem desenvolver a educação física, promover a co-educação e difundir a educação através da criação de escolas móveis. Também José MORGADO quando se refere aos objectivos da “Liga” considera que são, ainda nos dias de hoje, merecedores de atenção e de desenvolvimento, e consistem, de acordo com a citação que faz, a partir de Salvado Sampaio, nos seguintes:

- *“promover o melhoramento da instrução nacional em todos os ramos, principalmente no primário e popular;*
- *fazer o cadastro do analfabetismo em Portugal;*
- *conseguir subsídios de roupa e alimentos às crianças pobres, para que possam frequentar a escola;*
- *conseguir a formação de bons professores primários, para as escolas fundadas ou auxiliadas pela Liga;*
- *criar escolas primárias modelo para os dois sexos;*
- *promover uma transformação radical da actual escola primária;*
- *promover o desenvolvimento da educação física nas escolas;*
- *promover a criação, junto das escolas, de cantinas escolares, caixas escolares e caixas económicas;*
- *fornecer aos núcleos escolares material pedagógico;*
- *promover a fundação de escolas móveis de instrução primária, de ensino agrícola e de educação geral e doméstica.”*

Após a criação desta primeira Universidade Popular, outras foram criadas em Setúbal, Coimbra, Vila Real e no Porto. Este tipo de

instituições assume também a incumbência de editar revistas de divulgação e promoção da cultura popular, em sintonia com um contexto político em que era grande a atenção dedicada à educação do povo e em que a detenção da cultura e a capacidade de aprender e de conhecer não eram consideradas ameaças ao poder político nem nocivas para o povo.

No entanto, este período de optimismo e de crescimento foi de breve duração e após o final da Primeira República os incentivos e apoios dados à educação começaram a decair, já que o pensamento e o discurso oficial mudaram radicalmente, dando lugar ao ressurgimento de um modo de encarar a educação propiciador de um pensamento submisso e acrítico. Esta perspectiva da educação vai encontrá-la J. MORGADO num "Parecer da Câmara Corporativa", onde se pergunta *"se valerá a pena ensinar o povo a ler mesmo contra a sua vontade"*, o que leva este mesmo autor a considerar que *"os que defendem a classe economicamente dominante, defendem um ensino de submissão ou, em alternativa, o não ensino (...)".* E os exemplos, quer do menosprezo relativamente ao alargamento da educação do povo, quer do cuidado posto na formação de elites, aparecem de forma explícita em diversos documentos referenciados por diversos autores (nomeadamente BÍVAR, 1975; MÓNICA, 1978; CORTESÃO, 1982).

Perante esta atitude de despreço, por parte do Estado, pela educação do povo e pela cultura popular, diversos movimentos foram surgindo, como já atrás ficou referido, em forte oposição. De entre as

personalidades que se destacaram nestes movimentos, Bento de Jesus Caraça ocupa um lugar relevante pela intervenção cultural, cívica e política que vai desenvolvendo.

Foi presidente da Universidade Popular Portuguesa, onde proferiu memoráveis conferências, num importante trabalho de difusão da cultura e de defesa da liberdade, valores que, de acordo com a sua perspectiva, se identificavam, não podendo a segunda existir sem a presença da primeira. É neste sentido que, pressupondo o ser humano como *“indefinidamente aperfeiçoável e a cultura (é) exactamente a condição indispensável desse aperfeiçoamento progressivo e constante”* (CARAÇA, 1978: 8), considera fundamental ampliar e intensificar cada vez mais a cultura, devendo *“tender ao desenvolvimento do espírito de solidariedade. (...) do homem com todos os outros homens de todo o mundo.”* (*ibidem*), numa concepção una e internacionalista da cultura.

Numa conferência intitulada “As Universidades Populares e a Cultura”, que proferiu em 1931 na Universidade Popular de Setúbal, afirmava a sua profunda crença na capacidade do Homem para, através do conhecimento, satisfazer necessidades de ordem material, mas também objectivos de ordem moral. Adota uma concepção marxista de cultura em que esta é, simultaneamente, um meio e um fim, contemplando o desenvolvimento máximo de todas as capacidades do ser humano, sejam intelectuais, artísticas e materiais e condena a detenção da cultura como monopólio de uma elite, argumentando com a

“experiência histórica (que) ensina que sempre que um grupo se diferencia da massa geral da humanidade, por qualquer título, estabelecendo um monopólio de qualquer coisa” (idem: 6) o faz em interesse próprio e ignorando o interesse geral da massa. Traçados estes contornos e objectivos para que a cultura seja cada vez mais intensificada e desenvolvida, a escola deveria, na sua perspectiva, ser gratuita e acessível a todos, bem como renovada quanto a pessoas e métodos.

CARAÇA propõe que estes objectivos sejam desenvolvidos pelas Universidades Populares já que

“por enquanto, como a Escola não é entre nós nada do que deveria ser, é preciso fazer um grande esforço e uma grande campanha no sentido da radical modificação do actual estado de coisas.” (idem: 9).

Em coerência com esta sua linha de pensamento, defende para as Universidades populares o papel de se assumirem como as impulsionadoras de um movimento de transformação e de renovação:

“(...) A sua acção é mais livre que a da Escola Oficial visto não terem as peias que esta tem e não terem a obrigação do cumprimento de certos programas previamente fixados. A sua liberdade na escolha das matérias do seu ensino é completa e podem, ainda, proporcionar a adultos que têm a sua vida de trabalho, e sem que a interrompam, a aquisição de conhecimentos que não poderiam ir buscar, dadas as condições da sua vida, à

Escola Oficial.” (idem: 10).

O trabalho realizado na UPP permite confirmar que estas concepções de cultura enquanto bem a democratizar e distribuir, mantêm, nos dias de hoje, nesta instituição, uma relevância assinalável, permanecendo uma grande meta, como fica patenteado no artigo 3º dos seus Estatutos, onde se pode ler “*A associação tem por fim promover o conhecimento e a formação cultural, científica e técnica nas diversas áreas do saber e da actividade social*”.

Também a análise das entrevistas realizadas a diversos sócios-fundadores da UPP, evidencia que continua muito presente a consciência da necessidade de:

"permitir o acesso ao saber e à cultura, procurar, digamos, tanto quanto conseguíssemos, democratizar isso. (...) o poder não gosta de quem sabe, porque a consequência natural do saber é ensinar, e portanto... nós estamos do outro lado, que quer que as pessoas saibam."
(Eduardo Pinheiro).

Outro aspecto de salientar, e que especifica a natureza da actividade que a UPP desenvolve, consiste na definição estatutária do tipo de sócios que admite: “*Só podem ser associados (...) as pessoas individuais ou colectivas que defendam a importância da cultura para o enriquecimento do homem e o progresso social*” (Artigo 4º).

De acordo com o seu discurso de apresentação de si, estes princípios e objectivos animam algumas das actividades de formação e

de intervenção que a UPP empreende, designadamente o projecto “A UPP e a educação ao longo da vida – uma resposta a novos desafios” cujo objectivo principal consiste em reforçar “*a intervenção cultural da UPP no âmbito da educação ao longo da vida*”, considerando o papel que esta educação pode desempenhar “*no aumento da capacidade de cada um perceber o mundo, questionar a realidade e desenvolver o espírito crítico, consciencializando o papel do homem na transformação e na mudança social.*” (UPP, 2000, on-line).

Do mesmo passo, permanece a vertente de intervenção social, visível, nomeadamente, na (re)activação de contactos com sindicatos, associações locais e colectividades, no sentido de se promover a formação dos respectivos dirigentes, associados e activistas, numa clara aposta em termos de multiplicar os efeitos da formação, activando as mediações, e promovendo a formação de membros associados e sindicalizados.

Se, como também declarou Emílio Peres, a criação da UPP correspondeu a

“um desejo muito grande de melhorar as condições para que as pessoas usufruam da sua cidadania. Nem é para criá-la, é para usufruir da cidadania, porque na altura nem se discutia que ninguém deixasse de ser cidadão” (Emílio Peres),

parece claro que, pelo menos ao nível do discurso produzido sobre as actividades que desenvolve, a UPP continua a promover aquelas que lhe

permitem ir respondendo às novas realidades sociais- como acontece actualmente com a organização de cursos promovendo o ensino de português a imigrantes -, mantendo a ideia de que é preciso defender a importância e o papel emancipatório que a cultura e a educação ao longo da vida podem desempenhar numa perspectiva de desenvolvimento humano.

Da abordagem biográfica ao(s) sentido(s) da instituição

A perspectiva biográfica dá-nos um contributo relevante para se chegar à compreensão de uma dimensão que facilmente escapa noutros procedimentos metodológicos (...) o sentido do vivido, (...) descobrir os aspectos subjectivos da organização e compreender melhor os interstícios do seu funcionamento captando as percepções/conceptualizações globais e particulares dos indivíduos.”

DOMINGO SEGOVIA, J. (1997)

Se uma instituição se afirma, enquanto tal, mais pela especificidade e pelas características das relações que, entre si, os membros que a integram e a constituem, entretecem, do que por uma normatividade que lhe retira a alma e lhe confere e conforma o esqueleto organizacional que a suporta, então a análise dessa instituição tida como um conhecimento crítico de si, terá de procurar apreender o sentido dos vividos pessoais e/ou colectivos, o que necessariamente implica ter em consideração a dimensão temporal que os constitui, os transforma e evidencia, já que eles não se confinam a um momento único, estático, vão-se construindo e ganhando significado num *continuum* onde se vão sucedendo os modos como os indivíduos experienciam subjectivamente a

instituição que eles, em si mesmos, consubstanciam.

É a valorização desta dimensão temporal que vai permitir que os vividos ganhem sentido, se o tempo considerado não for esse tempo homogéneo, cadenciado, cronometrável e sincopado, que fatia a experiência, mas o tempo humanizado, heterogéneo, dessincronizado, sujeito ao ritmo desigual conferido pela vinculação mais ou menos intensa do sujeito às suas vivências. Não se trata, pois, de uma mera operação de contextualização temporal do vivido, mas de o re-interpretar, situando-o numa dada ordenação e segundo uma tal configuração que os sentimentos e as experiências narradas do sujeito se articulam e sequenciam, perdendo a característica casual e passageira de episódios, e assim, inscrever o vivido no curso do tempo.

Sendo uma instituição um lugar de encontro e de partilha de experiências particulares e de situações específicas, cuja interpretação conduz a significados socialmente construídos, a intenção de melhor conhecer a instituição, de clarificar o seu percurso e de reforçar a sua identidade presente - tal como consta do pedido expresso pela direcção da UPP - justifica o recurso à construção das narrativas biográficas, pois que

“recuperar a historia institucional a partir das histórias de vida institucional, é um instrumento poderoso (...) para conhecer a cultura, as relações micropolíticas e o processo de desenvolvimento dessa cultura” (BOLÍVAR BOTÍA; DOMINGO SEGOVIA, 1998: 277).

O projecto de avaliação que se desenvolve na UPP tem como

preocupações centrais, por um lado, tornar mais visível e claro os sentidos do tempo presente desta instituição, sendo que o acto de rememorar a história institucional permite, também, criar um sentido comunitário para a acção colectiva da instituição e dar uma maior coerência ao momento presente, possibilitando, então, melhor fundamentar as propostas de desenvolvimento futuro.

Por outro lado, com este projecto, e ao verbalizar a história da UPP, pretende-se reconstruir o passado e rememorar as lógicas que o justificaram, não com uma função meramente descritiva, mas articulando visões parcelares e particulares com a memória colectiva, socialmente partilhada; ao recolher a memória institucional - que não está explícita e que é fruto do seu desenvolvimento enquanto organização - através das histórias de vida associativa, pretende-se que esta conjugação pode configurar a «história biográfico-institucional», para que se possa enriquecer e complementar a história que vai ficando arquivada nos seus documentos formais, já que estes, tal como refere LIMA, falando a propósito das escolas, são incapazes de revelar “*que a acção organizacional escolar é marcada por uma pluralidade de orientações e de práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais*” (LIMA, 1996: 7).

Assim, a recolha e análise das narrativas pessoais tornou-se bastante importante, não tanto como complemento à análise dos documentos formais, cujo carácter formalizado e ‘formatado’ torna um

tanto ou quanto opacos, mais propícios a operações de verificação e controlo do que a um trabalho em torno da apreensão do sentido das actividades desenvolvidas, mas porque, referindo-se aos vividos colectivos e aos contributos pessoais que os construíram, relevam a implicação dos entrevistados, e o seu sentimento de pertença, à medida que estes enunciam a génese e o desenvolvimento da instituição.

Redizer a história que é subjectivamente narrada nos discursos de alguns dos fundadores, de professores e alunos¹⁵⁴ da UPP, sobre os vividos da sua fundação e desenvolvimento, isto é, sobre o caminho conjuntamente percorrido e sobre o tempo colectivamente vivido pressupõe encarar, diacronicamente, a instituição ou seja, no seu desenvolvimento, valorizando, assim, a dimensão temporal, que é fundamental na construção social da realidade, permitindo, também, que a partilha colectiva de vozes individuais, constituindo um relato polifónico (BOLÍVAR BOTÍA; DOMINGO SEGOVIA, 1998), contribua para gerar prospectivamente o horizonte de expectativas em termos do presente e do futuro da instituição.

Essencialmente, a UPP é o que são as pessoas que a constituem, e a vão constituindo, e a forma como a vão experienciando subjectivamente. Assim, a reconstrução da história institucional através de uma diversidade de relatos pessoais, não só permite uma reflexão

¹⁵⁴ ‘Professores’ e ‘alunos’ são as designações atribuídas, na UPP, aos que animam e que experienciam a formação.

grupal, como permite, simultaneamente, uma aprendizagem conjunta, pela partilha dessas narrativas. A propósito da construção da identidade profissional, CIFALI realça que a narrativa, como condição da memória, contribui para a sua construção, lembrando que *“quer seja ao nível de um povo ou de um indivíduo, estas histórias contribuem para forjar as suas identidades. Não há povos sem histórias nas quais se reconheçam.”* (CIFALI, 1996: 132).

Mas também a instituição tem uma memória institucional que não está explícita, que é fruto do seu desenvolvimento enquanto organização e cuja explicitação é, deste modo, uma necessidade, sobretudo quando, como é o caso da UPP, a instituição se quer questionar, quer assumir o presente e se quer projectar no futuro a partir da reflexão em torno das virtualidades e das especificidades do seu próprio percurso de vida, não perecendo, deste modo, que queira recusar a possibilidade de aprender apreendendo-se, isto é, dando conta das suas rotinas e da ‘gramática’ que possa construir a sua cultura organizativa, mas disponibilizando-se a continuar a aprender em conjunto, expandindo a capacidade de criar o seu futuro.

Considerando que não existem instituições contemporâneas da UPP com o mesmo tipo de intervenção e que recubram o mesmo tipo de espaço cultural, formativo e social, mais premente parece tornar-se a necessidade de se repensar a partir do seu próprio percurso, do qual se orgulha e que parece desejar manter nas suas linhas fundamentais. Na

UPP o projecto de acção futura traduz-se pela vontade de reafirmar e de reforçar o seu projecto matricial.

Contrariamente a outros relatos institucionais, a histórias institucionais e narrativas biográficas de outras instituições, na UPP não surgem testemunhos nem desabaços que apontem para um desejo de melhorar ou de mudar a instituição. O que emerge é o desejo de manter uma vigilância crítica no sentido de assegurar que a instituição permaneça vinculada aos princípios ideológicos e políticos que os seus inspiradores defenderam e que os seus fundadores corporizaram no acto da sua fundação:

“As pessoas que fundaram a Universidade, naquela altura, não queriam de maneira nenhuma que este ensino fosse um ensino que servisse às pessoas para ter um papel, a dizer que tinham uma formação pela UPP (...) quando isso acontecer a filosofia desta casa muda. Passaremos a ter professores pagos, passaremos a ter toda uma mexida que se insere na lógica dos rendimentos. (...) Nesse dia está tudo estragado, penso eu. Prefiro que se atravessem épocas cinzentas, cinzentas em termos de visibilidade, mas muito luminosas do ponto de vista da coerência das pessoas que aqui estão” (Emílio Peres).

“... e dadas as dificuldades de funcionamento disto, se a gente mete para coisas deste tipo, cursos PRODEP e não sei quê, aquilo absorve tanto trabalho que deixa de se fazer o que realmente nos interessa. (...) Mas agora acho que isto deve continuar marginal, isto se calhar é assim, pronto. (...) Agora, a direcção que discute projectos, e que

faz andar, eu pessoalmente penso que não tem nada que ser profissionalizada, era o que faltava. Isto tem que continuar uma associação cultural sem fins lucrativos...” (Eduardo Pinheiro).

“... se vamos enveredar, se nos vamos meter, portanto, por perspectivas de formação, e entrarmos nesse negócio, que no fundo é um negócio que se anda para aí a fazer, porque nós vemos a formação que é dada por aí e também sabemos, e aquilo é tudo a fingir, ou a maior parte dos casos são a fingir. Portanto, entrar por esses campos nós não podemos entrar. Isso seria matar a UPP, não é? Torná-la igual, e nós queríamos... o nosso projecto era sermos diferentes. Sempre.” (Rui Leal).

“... os cursos de dia têm de facto um conteúdo social e ideológico muito forte, e ninguém está só no inglês e no alemão. (...) Mesmo o francês, é um francês a partir da leitura do “Le Monde Diplomatique”, da leitura e discussão do “Le Monde Diplomatique”, é assim que são dadas as aulas de francês, em francês, claro, portanto, é discussão de toda a temática, em francês.” (Teresa Medina).

A manifestação e, principalmente, o reconhecimento destes modos de sentir são possíveis e tornam-se visíveis num trabalho de investigação que valoriza e opera de acordo com princípios epistemológicos tendentes a recuperar a subjectividade, isto é, a valorizar as vivências e os sentimentos, e a destacar, pela narrativa, o eu dialógico, aquele que privilegia a natureza comunitária, relacional e afectiva do ser humano, que noutras abordagens é abafado, se não mesmo ignorado, em

favor de um eu epistémico e racional (BOLÍVAR, 1997).

Este modo específico de investigar, enformado, também, pelos princípios teóricos da abordagem narrativa, requer o accionar de um dispositivo teórico-metodológico que seja sensível ao carácter polifónico deste discurso narrativo, à sua complexidade e a uma sequência temporal que privilegie, mais a dinâmica dos eventos do que a sua sequenciação, e as interacções que o fluxo do tempo e o encadeamento dos episódios da história travam com as pessoas e com os acontecimentos. De certo modo, reabilita-se, através da narratividade, o sujeito, já não como objecto de conhecimento, mas enquanto sujeito desse conhecimento, que tem de agir e de interagir para conhecer, ao mesmo tempo que se reage contra a tradicional visão exógena do saber e do sujeito do saber. No fundo, e de acordo com BOLÍVAR (1997), qualquer investigação qualitativa é, de facto uma investigação narrativa: os dados recolhidos são sempre constituídos por narrativas, sejam eles narrativas de observações, narrativas dos entrevistados e questionados, narrativas escutadas pelos investigadores.

Fundamentalmente, corporiza-se aqui a tão sobejamente conhecida, quanto interminável dicotomia conflituante entre racionalidades opostas, presentes nas ciências sociais e humanas: por um lado uma racionalidade tecnocrática construída num registo de instrumentalidade da investigação, de uma suposta homogeneidade do seu objecto, de necessidade de distância a criar e a manter entre

investigador e objecto(s) de investigação, na defesa da objectividade que é suposto ser corolário da cientificidade do trabalho do investigador. Por outro lado, uma racionalidade marcada pela atenção e pela importância conferida aos sujeitos, às suas experiências singulares, aos seus saberes experienciais e às suas narrativas subjectivas, isto é uma racionalidade que aceita e valoriza a implicação, a imprevisibilidade, a heterogeneidade, a subjectividade e a ausência de distância entre investigadores e sujeitos de investigação.

Actualmente, e desde a década de setenta que se assiste à reabilitação desta metodologia que tinha sofrido um certo esmorecimento entre os finais da segunda guerra mundial e o início dos anos setenta, em parte devido à crise que o positivismo, que havia conhecido um certo recrudescimento no pós-guerra, entretanto sofre, mas também graças ao aperfeiçoamento tecnológico que facilitou as recolhas de testemunhos, os trabalhos de campo pela vulgarização do registo magnético (BOLÍVAR, 1997), permitindo a manifestação, pelos sujeitos, das suas experiências subjectivamente narradas, ao mesmo tempo que lhes confere o poder de se expressarem.

O acto de narrar organiza sequencialmente a memória dos vividos – num enredo articulado e em que os diversos momentos, episódios e eventos ganham uma coerência própria a essa mesma sequencialidade rememorada, eventualmente diversa da sequencialidade ocorrida – sem necessitar de se conformar a uma verdade que fica inscrita no passado,

já que o que importa na narrativa biográfica é a atribuição de sentido que o sujeito opera relativamente ao encadeamento dos episódios que subjectivamente narra. A esta narrativa não interessa a “*reposição da verdade factual da história*” (CORREIA, 1998: 150), trabalho que importaria ao arqueólogo e ao historiador que “*procuram observar e registar as marcas e as experiências passadas para as contextualizar no espaço e no tempo da sua produção*” (*idem*, 151); o que aqui é relevante, é a possibilidade daquele que narra as suas histórias e marcas do passado o fazer

“*selecciona(ndo) e articula(ndo) as suas experiências em função de um presente ou em função dos traços ainda difusos de um projecto. É esta dimensão projectual que importa aprofundar na interpretação e na análise das histórias de vida*” (*idem*, 150).

Assim, o que torna inteligível a acção e lhe atribui um sentido é o relato que dela faz o actor – no sentido que ARDOINO (1996; 2000) dá a este conceito, atribuindo-lhe iniciativa própria e conjugando-o com a noção de responsabilidade – contendo as suas intenções, os seus propósitos, captando detalhes, sentimentos, objectivos, motivações, que se expõem narrativamente, de modo próximo, em que actor e autor se aproximam de tal modo que acabam por coincidir (BOLÍVAR, 1997). Assim, a investigação narrativa anula a distância investigador-investigado que o pensamento lógico-formal se esforça por aumentar na sua incessante, insaciável e sempre insatisfeita busca de objectividade.

A explicitação destas características não evita que se corra o risco de a narrativa biográfica poder ser interpretada/usada de modo instrumental, como acontece, por vezes, em espaços de formação, onde é encarada, tal como adverte José A. CORREIA:

“como mais um instrumento a integrar no conjunto de instrumentos que os formadores accionam para melhor observarem os formandos sem se darem a observar, ou para melhor os motivar sem lhes reconhecer o direito de intervir na produção de situações de formação que subentendam essa motivação” (CORREIA, 1998: 142).

Este investigador refere-se à possibilidade de instrumentalização do método autobiográfico, quando ele próprio defende que este método *“apela para uma ruptura pedagógica, para uma relativização da pertinência dos saberes sábios, para uma reconceptualização do trabalho de formação”* (*ibidem*), já que a defesa da centralidade do indivíduo na formação, ou a valorização dos seus saberes experienciais como ponto de partida, *“não significa uma opção definitiva por uma lógica emancipatória”* (*idem*: 143).

Outra questão que se coloca à realização da biografia da instituição, através das narrativas dos seus membros, consiste na atribuição da autoria desse relato biográfico, considerando que a instituição é narrada por aqueles que a constituem e que, constituindo-a, a consubstanciam. A participação da UPP no desenvolvimento do projecto desdramatiza esta confrontação com questões éticas que alguns

autores, nomeadamente LE GRAND (2001) colocam, quanto à autoria e à reificação, isto é, a transformação em objecto, dos sujeitos que se sujeitam à realização de histórias de vida...

Na investigação acerca da UPP, as questões relativas ao sistema de valores do investigador aparecem bastante diluídas, já que, o que o investigador – e aqui trata-se de um colectivo de investigadores – pretende desvelar e publicar, em relação à UPP, é a resultante de uma iniciativa própria da instituição realizada, também, com o contributo das pessoas que a corporizam. Dado que a investigação é realizada de um modo, por assim dizer, meio-interno, torna-se importante que todos os que colaboram no percurso da investigação e os que concedem as suas vozes, as suas perspectivas e os seus vividos, ao projecto, analisem as suas implicações na investigação em curso, ainda que

“(n)o meio intelectual a implicação do outro serve, em muitos casos, para produzir imagens desvalorizadoras. Revelar certos elementos de implicação corresponde, frequentemente, em termos de representação, a lançar o descrédito sobre uma produção intelectual, despi-la, «pô-la a nu»” (LE GRAND 2000: 10).

Contudo, este descrédito só teria alguma validade e importância, se fosse possível acreditar que o investigador é neutro, a realidade decomponível, estática, simples e objectiva, e que entre sujeito e objecto existe uma separação nítida. Mas tal não acontece com esta equipa de avaliação, para quem o conhecimento é, sobretudo, inter-conhecimento,

constrói-se no jogo das intersubjectividades, o investigador não é nunca neutro e não pode não estar implicado, tal como já disse no primeiro capítulo deste trabalho, retomando LE GRAND. Apoiando-se em ARDOINO, esta equipa recusa o

*“dogma clássico da pureza, da simplicidade e da
transparência possíveis de factos ou de estados,
idealmente invariáveis ou cujas variações eventuais
poderiam sempre ser estritamente controladas”
(ARDOINO, 2000: 206),*

considerando que a implicação não consiste num ruído que parasita o ideal de objectividade (ARDOINO, *ibidem*). É neste sentido que não se pretende deixar de ter um olhar de complexidade sobre a realidade que estudamos e avaliamos, e deixar de considerar a subjectividade como uma componente essencial do processo de investigação.

Universidade Popular? Associação Cultural? – que identidade para a UPP?

A contradição no seio da instituição científica é a de deslocar a ficção. Assim, a exposição científica está dotada de atributos mágicos tais como a publicação, a publicação numa revista institucional, uma codificação muito ritualizada do discurso (...) Pelo contrário, o processo de pesquisa, a série de actos falhados, de bricolages, de encontros nocturnos no canto do bosque, lugar das implicações materiais, existenciais, lugar do real da pesquisa, é abandonado a vagas narrativas autobiográficas extra textuais (...) O desconhecimento é relegado, com a actividade nocturna, para o nada. [...] A parte nocturna no acto de pesquisa não é um ‘detalhe’. O mesmo se passa com a implicação.

LOURAU (1997: 16).

O projecto que se desenvolve na UPP resulta de uma vontade expressamente assumida de, por um lado, avivar a memória no que respeita aos primeiros tempos, mais próximos da sua criação, quando os seus sócios fundadores e outros elementos que se foram associando, compartilhando os ideais de uma cidadania enraizada, se colocavam questões sobre os modos de a usufruir, isto é, assumindo que a criação da cidadania era um dado adquirido, por isso, completamente fora de discussão. Como também já referi, manter viva a memória dos vividos da instituição constitui outra das razões que terão influenciado a decisão de

desenvolver um projecto de avaliação da sua actividade, bem como re-afirmar a sua identidade, questionando as relações que vai estabelecendo com o espaço social e cultural em que se situa, e cuja iniciativa é única e exclusivamente imputável à Universidade Popular, já que esta instituição não tem qualquer tipo de vínculo que a sujeite aos ditames de outra que a superintenda, condicione ou influencie directamente. Evidentemente que esta é uma forma muito optimista de equacionar a situação, visto que, provavelmente, nunca os sentidos e as possibilidades de agir da acção humana foram tão cerceados, tão constrangidos, tão manipulados e tão vigiados como na actual era da consagração das liberdades e direitos para todos os cidadãos.

Em todo o caso, a vontade de realizar um trabalho de avaliação pouco se coaduna com a visão mais académica e tradicional, de uma avaliação «sumativa», que encontre um produto, chegue a um certo resultado, relativo exclusivamente ao passado. Essa ideia aparece expressa de uma forma muito clara por um dos fundadores entrevistados:

“... não era para falar disto, mas como estavam a falar... Pronto, para que serve isto de fazer a avaliação? E de facto, isto tem que servir para encontrar os novos espaços, os novos públicos, as novas direcções de trabalho. Se não servir para isso acho que adianta pouco, ou seja, é um trabalho académico sobre avaliação (...) Quando eu digo que isto se deve virar muito para a juventude, actualmente, não sei se isto é verdade, ou se

tem...(...) Portanto, definir os espaços em que, socialmente, actualmente a gente pode andar sem perder essas marcas.” (Eduardo Pinheiro).

Compreende-se, assim, que mais do que procurar conhecer a sua identidade, parece ser a reafirmação e o reforço dos traços que caracterizam a sua identidade que norteia o pedido de uma avaliação com as características com que esta se assume (cf. pág. 175 a 185).

Essas características específicas decorrem de a UPP ser uma Associação e, como tal, gozar de um conjunto de características que, do ponto de vista da sua vivência inter-realcional, lhe conferir formas de participação, agregando pessoas com interesses comuns – à data da sua fundação consistiam em permitir que as pessoas usufruíssem da sua cidadania e do seu direito a acederem à cultura e ao saber – em favor dos quais podem desenvolver acções organizadas.

Enquanto Associação, a UPP define-se com alguma especificidade, pela forma como se organiza internamente, como são geridas as relações entre os seus órgãos estatutários, como se relaciona com sócios e não sócios, bem como em relação ao tipo de actividade que desenvolve e serviço que presta. A UPP sempre tem contado com a colaboração de diversas pessoas que, não sendo associadas, com ela mantêm uma relativa regularidade de contacto: por um lado aquelas pessoas que se constituem como os “alunos”, forma como são designados os que se inscrevem e participam nos cursos de formação e

outras iniciativas promovidas; também aqueles que leccionam esses cursos de formação. Nem todos são associados, ainda que o trabalho de orientação e de animação da formação seja sempre um trabalho voluntário. Sócios ou não sócios, todos os que, em algum momento, são “professores”, colaboram com a UPP de forma amadora, com todos os sentidos que este termo tem tido, e a que se podem retirar os depreciativos que ultimamente, de forma imerecida, tem ganho.

Também há pessoas, ligadas a diversos sectores de actividade, designadamente da educação e da cultura, que são convidadas a participar do Conselho Pedagógico e Científico da UPP, órgão sobretudo consultivo, onde são debatidas questões relativas às actividades desenvolvidas e a desenvolver pela Associação, tomando a forma de sugestões à Direcção.

Deste modo, a Associação UPP, tem uma forma de organização bastante específica, correspondendo com as obrigações mínimas legalmente impostas a uma Associação, mas no seu quotidiano estruturando a sua actividade de forma bem diversa da que é característica de uma organização pois que as estratégias dos seus actores se diferenciam das organizacionais, tais como as descreve FRIEDBERG (1972) em que o actor - em situações da trabalho, numa organização, já que este autor faz uma ressalva para o caso da estratégia dos actores em instituições humanitárias -, assume uma estratégia egoísta defendendo-se de se constituir num meio para atingir os fins da

organização.

No entanto, MORIN (2001, *on-line*) não tem esta visão estratégica – egoísta da participação do indivíduo na sociedade, onde tudo deve ser ocultado, para aumentar a zona de incerteza e assim, a possibilidade de uso e de manipulação da margem de arbitrariedade. Pelo contrário, MORIN (*idem*) defende a transparência, a necessidade de “Ensinar a condição humana”, numa época em que o ensino através das disciplinas desintegra por completo a unidade da complexidade humana, dificultando a compreensão do que é ser-se humano. É neste sentido que defende que se tome consciência da nossa identidade própria mas comum a todos os outros humanos. A educação, hoje, “*deveria incitar ao respeito pelo outro e à procura de uma ética comum ao género humano*” (*ibidem*), ética essa onde a relação entre o indivíduo e a sociedade seria regida pela compreensão e pela solidariedade.

Estes princípios éticos aproximam-se dos que estão na raiz do surgimento das Universidades Populares e Livres e que ainda hoje estão presentes nos seus estatutos, onde é dito que a UPP visa:

“promover o conhecimento e a formação cultural, científica e técnica nas diversas áreas do saber e da actividade social, mediante a criação de grupos e centros de estudo e a realização de cursos, seminários, e outras acções de estudo e de trabalho, bem como a edição de publicações periódicas e não periódicas” (Estatutos da Universidade Popular do Porto).

A UPP persiste numa direcção, em termos do caminho que considera ser o mais interessante e que melhor lhe permitirá reconhecer nas acções futuras, marcas da história do seu envolvimento passado.

O facto de ter optado pelo tipo de avaliação que, de facto, escolheu ou seja, um estudo de caso, recorrendo a uma entidade particular legitimada do ponto de vista académico, e contemplando a intervenção de elementos da própria Associação e outros externos, revela que, ao mesmo tempo que aceita estabelecer o debate, recusa realizá-lo de acordo com uma *expertise* convencional. Deste modo, acentua as suas características de instituição, disponível para a realização de uma análise institucional, relevando da interlocução, de certo modo recusando uma abordagem mais clássica, atomizadora, estruturalista e descritiva.

A análise holística mas simultaneamente aprofundada que o estudo de caso permite, proporciona à UPP questionar-se sobre a sua identidade real e vivida, já que as designações oficiais e jurídicas funcionam de modo um pouco despersonalizante: em termos de Associação, já procurei explicitar que lhe cabem os aspectos de cooperação, solidariedade, defesa de ideal comum; quanto a Universidade Popular, como também já referi, é uma designação que tem uma matriz histórica de que não quer adubar

“Discutimos muitas coisas, até o nome (...) ficou Universidade Popular. Houve bastantes pressões porque sabia-se que havia certas resistências por parte dos Reitores e dos meios universitários (...) nós teimámos e

mantivemos o título” (Óscar Lopes).

Ao nível da sua definição identitária, é significativo que não seja fácil (talvez nem seja possível) tipificar o tipo de intervenção que a UPP realiza, já que não é enquadrável, nem nos princípios da educação de adultos, nem nos da animação sociocultural (PACHECO; MEDINA; TERRASÊCA, 2000), constituindo uma oferta relativamente híbrida, ou que, pelo menos, se pode considerar muito diversificada, ao longo da sua existência, tal como comprovam alguns excertos das entrevistas e relatos de episódios ocorridos em situações/lugares onde habitualmente não ocorriam situações de formação ou eventos de natureza cultural e formativa:

“As pessoas que se dispõem a dar cursos e que nós contactámos são pessoas que de facto procuram fazer um enquadramento social destas coisas, e dar a volta, e não explicar em termos tecnocráticos...” (Eduardo Pinheiro).

“Aquilo era um bairro social que tinha um centro convívio daqueles, tinha um balcão com uns copos, um tabique, e depois era o curso, com umas cadeiras que a gente andou a pôr. E então as pessoas estavam, os habitantes do bairro estavam ali no balcão, nos copos, vinham fazer... então as pessoas estavam.. os habitantes do bairro estavam ali no balcão, com comentários à lição de alimentação do Emílio Peres.” (Eduardo Pinheiro).

“mas nestes bairros fizemos um curso de alimentação num bairro, fizemos um curso sobre doenças infecciosas noutro bairro, ou em dois bairros, com outra médica, aquilo

foi interessante, e foi útil para aquela gente” (Eduardo Pinheiro).

“aliás o primeiro trabalho que se fez, que foi até na União de Sindicatos, havia lugar... o Peres queria 25 pessoas, como máximo, e nós metemos lá 50 ou 53, e ficaram outras 50 cá fora, que não conseguiram entrar, porque não havia lugar” (Rui Leal).

“Procurávamos áreas de intervenção social, ou que dessem origem, como a alimentação, como o jornalismo, em que, por exemplo, nos sindicatos as pessoas têm que fazer jornais, nas escolas também, e não sabiam nada de jornalismo” (Eduardo Pinheiro).

“Por outro lado, também agora estão-se a fazer coisas interessantes, há projectos interessantes para o Porto 2001, a História do movimento operário, etc, que a UPP devia fazer, tenha ou não tenha subsídios do 2001, devia arranjar maneira do movimento sindical se organizar junto com a UPP para fazer isto.... as inscrições eram na UNICEPE, os cursos funcionavam no Sindicato do Calçado ... houve uns prévios contactos com algum do movimento sindical para a realização dos cursos” (Eduardo Pinheiro).

A dificuldade de definição das características da intervenção da UPP, tanto pode ser lida como a existência de uma hibridez ocultadora de uma identidade afirmada, quanto pode ser entendida como os claros e evidentes contornos de definição da identidade de uma instituição que se quer nas margens das organizações estruturadas, isto é, *“à margem, mas não alienada graças à sua função crítica, interventiva e questionadora.”* (PACHECO; MEDINA; TERRASÊCA, 2000).

CONCRETIZAR O INACABAMENTO

A ESCRITA COMO DOMÍNIO DE UMA ORDEM TEMPORAL OUTRA

DO ROTEIRO DA AVALIAÇÃO À AVALIAÇÃO COM SENTIDO

AVALIAR E COMUNICAR – A FUNÇÃO DO RELATÓRIO

O PODER DE AVALIAR - AVALIAR E SENTIDO

TANTA INQUIETAÇÃO... DEPOIS DE AQUI CHEGAR...

“CONCRETIZAR O INACABAMENTO”¹⁵⁵

A escrita como domínio de uma ordem temporal outra

*Passou a diligência pela estrada, e foi-se;
E a estrada não ficou mais bela, nem sequer mais feia.
Assim é a acção humana pelo mundo fora.
Nada tiramos e nada pomos; passamos e esquecemos;
E o sol é sempre pontual todos os dias.*

ALBERTO CAEIRO, *O Guardador de Rebanhos*

A primeira parte desta dissertação é constituída por umas DEAMBULAÇÕES, espécie de desejo de deriva não concretizado: num trabalho académico, com prazos implacáveis e exigências múltiplas (as que os outros nos merecem e as que a nós mesmos nos impomos, ingênuos e inconscientes das nossas limitações) a deriva é um perigo que nos apela, tal como o abismo... Resistir, tanto quanto pude, à deriva, e obrigar-me a umas DEAMBULAÇÕES em torno das ideias, dos conceitos, das suas ligações e articulações, confrontar as suas ambivalências e paradoxos, consistiu num esforço que espero ter

¹⁵⁵ Entre os meus inúmeros apontamentos e folhas soltas com notas importantes, uma anotação acompanhou-me quase desde o primeiro momento da escrita: “Concretizar o Inacabamento”, HESS; LOURAU. Agora, no momento em que desejo usá-la não consigo localizar a expressão. Sei que está lá, nesse livro encantatório que é o *Implication Transduction* de René LOURAU. Suponho que está lá, no Prefácio da autoria de Rémy HESS. Mas, onde, se o li e reli e não a consigo encontrar? Mas *Concretizar o Inacabamento* é demasiado belo e significativo para ficar escondido por culpa da minha incúria. HESS ou LOURAU não-de desculpar-me.

realizado sem, no entanto, ter obtido êxito total. E isto, pela aversão que sinto pela «tarefa acabada», pelo vazio que me fica de cada vez que tento convencer-me que está tudo feito e terminado, de cada vez que procuro certificar-me de que os objectivos foram atingidos. Também porque a deambulação permite “*movimentos contrários / um avança abrindo-se / outro recua e recolhe-se / (...) / Assim a mais subtil ciência é saber deter o curso / dessa água e levantá-la sem esforço / mantendo a fluidez na imobilidade/*” (*Deambulações Oblíquas*, António Ramos Rosa, 2001: 14).

Aprecio esses movimentos contrários, pois são eles que me inspiram, são eles que me permitem ousar ler, na história do “*Cavalo marinho que juntou sete libras de ouro e foi à aventura*”, contada por MAGER (1975)¹⁵⁶, todos os benefícios de que o Cavalo marinho pôde usufruir pelo facto de se disponibilizar a partir, em busca de aventuras, e tudo o que ele poderia ter perdido se tivesse partido seguindo uma trajectória. Muitas histórias (quase todas...) têm mais do que uma versão, podem ser narradas a partir de mais do que um ponto de vista, tornando-se-me difícil aceitar que haja “*A moral da fábula*”.

A escrita deste trabalho impôs-me uma segunda ordem de violência: sincronizar o que foi não-síncrono, o que ocorreu segundo uma ordem temporal própria do/ao encadeamento natural dos fenómenos/acontecimentos; fazer passar os acontecimentos, a minha ligação a eles, o modo como se interligaram, a um plano (propriamente

¹⁵⁶ Cf. Anexo 14.

dito), desdobrá-los, esticá-los, aplainá-los e torná-los ligados, coerentes e articulados segundo um vínculo e um nexos diversos das vivências, mas mais próximos do que julgo academicamente aceitável e do que me parece retratar melhor a minha relação existencial e as formas sociais de pertença concreta a um determinado grupo de pessoas (LECERF, 1986); se isto pode trazer alguma valorização em termos de pensar de outro modo, em reflectir a partir de outro ponto de vista, não está nada perto de um eventualmente mais produtivo e mais criativo “pensar ao contrário”. Aqui apenas me permiti (consegui) pensar numa ordem diferente.

Se o que acima deixo dito pode ser entendido enquanto uma crítica a alguma formatação que o trabalho académico me exigiu (não que ele o tenha exigido, de facto, mas eu vivi-o assim...) deverá, antes, ser considerado como uma auto-crítica por não ter conseguido desligar-me, no momento da escrita, de uma certa formatação e de uma consciência aguda das fronteiras que eu me permitiria, a mim mesma, quebrar ou forçar...

Assim sendo, apresento aos leitores e destinatários deste texto um duplo pedido de desculpas: pelos limites que terei forçado, indevidamente, e por aqueles outros com que me conformizei, desnecessariamente...

Do roteiro da avaliação à avaliação com sentido

Ao longo do texto que tenho vindo a apresentar, a avaliação tem emergido enquanto um conceito ambíguo, por vezes mesmo paradoxal. Seria interessante reflectir sobre o facto de muitos dos conceitos ligados e/ou articulados com a avaliação serem polissémicos, ou ambíguos... Será que há uma impossível definição, ou uma indesejada definição conceptual dentro deste campo?

No entanto, a avaliação permite uma análise e proporciona uma reflexão que faculta aos que nela se envolvem uma perspectiva mais elucidada dos processos de que participam, ou nos quais intervêm, isto é, permite que se coloquem questões em torno dos valores que, de um ponto de vista etimológico, a avaliação sempre admite que existem.

É nesta perspectiva que a avaliação se pode constituir numa questão de procura/atribuição de sentido, pelo que o seu desenvolvimento pressupõe que as relações de poder que sempre estão presentes não sejam iludidas, e que nas relações estabelecidas entre os diversos actores intervenientes no processo se estabeleça um intenso e participado processo de debate e de negociação.

É preciso não esquecer que a avaliação é, eminentemente, um acto

político, porque implica uma visão sobre o mundo (ARDOINO, BERGER, 1986; 1989; AFONSO, 1998), desenvolve-se em torno da interrogação a propósito dos valores que ela supõe, em torno de escolhas, isto é, de definições pessoais e/ou grupais de posturas perante o mundo.

Por esta razão se torna muito interessante a reflexão que ROUBAN (1993) desenvolve a propósito do exemplo francês e relativo à avaliação. Considera este autor que a avaliação se tem desenvolvido como um produto institucional de importação, designadamente a partir dos Estados Unidos, cujas *“especificidades e exigências funcionais foram mal calculadas”* (*idem*: 44). Acrescenta que as atenções sobre os modos de, naquele país, se desenvolverem avaliações de programas sociais de grande envergadura *“contribuiu para ocultar as práticas de avaliação tal como se desenvolviam no seio do sistema político-administrativo”* (*ibidem*), apesar de a institucionalização da avaliação colocar, de modo muito incisivo, a questão da sua relação com o sistema normativo.

Parecem-me estas reflexões particularmente pertinentes, especificamente em relação à avaliação integrada de escolas, embora igualmente pertinentes para pensar questões de avaliação em geral. Todavia, a minha adesão às reflexões de ROUBAN não deve ser entendida como uma defesa de uma desvinculação teórica, ou qualquer espécie de orfandade ideológica. Parece-me bastante sensato que as “importações” se realizem com a maior das prudências, isto é, que se cuide mais de preservar e considerar a especificidade, ou seja, as

questões das identidades culturais, sociais, e as questões económicas do importador, mais do que as especificidades, ou até mesmo a qualidade e o gabarito, dos produtos do exportador.

É também neste sentido que defendo que, mais do que uma avaliação única para todos os estabelecimentos de ensino, independentemente das suas circunstâncias, num registo de normatividade que, não só cria as regularidades e as “normalidades”, mas também assinala os desvios e as “anormalidades”, importa desenvolver uma avaliação que não impeça a natural e, suponho que ‘ecológica’, forma de desenvolvimento das instituições, que permita uma organização auto-regulada, a partir das suas idiossincrasias e dos seus entendimentos próprios de como se organizarem, de como gerirem os seus recursos, sem estarem obrigados a vincular-se a pressupostos de partida rígidos.

Relembro aqui uma fábula que BAROUCH (1989) retoma de Fisher e Ury (1982), a propósito da forma como duas pessoas, para quem a divisão de uma laranja constituía um problema, o resolveram. Partindo de um pensamento a-priorístico recorreram ao tipo de solução «pré-fabricada», aparentemente, também a solução mais evidente e mais simples: decidiram partir a laranja em duas partes rigorosamente iguais. Uma das pessoas guardou a casca da sua metade para fazer um bolo e deitou a polpa fora enquanto a outra comeu a polpa e deitou a casca fora.

Nas avaliações pré-pensadas, pré-formatadas, em que tudo está previsto, em que os procedimentos das pessoas estão regulados sob a forma de roteiros e em que até as relações interpessoais se transformam em relações burocratizadas, corremos sérios riscos de desperdiçar imensas laranjas... de oferecer polpas suculentas a quem prefere compota de casca de laranja...

Na avaliação quase todos os aspectos são determinantes, na medida em que as diversas opções condicionam o percurso de avaliação e o seu sentido: não é indiferente, como já referi, quem toma a iniciativa de propor/impôr a realização da avaliação, nem quem estabelece as finalidades, ou para que se realiza a avaliação, quais os princípios metodológicos seguidos, ou os usos a que se presta a avaliação realizada, entre alguns outros aspectos que procuro aclarar num quadro que elaborei (**Quadro 18: Avaliação: entidades diversas... diversas questões colocadas...**, pág. 535) e em que coloco estas questões e a forma como as encaro, considerando cada uma das formas de avaliação sobre as quais o meu trabalho se debruçou.

Tal como a análise que realizei a propósito da avaliação das entidades em causa, o **Quadro 18** realça a maior dependência que a avaliação das escolas tem de um quadro pré-formatado, no pressuposto que uma maior semelhança e uma maior capacidade de repetição dos procedimentos concebidos pelo organismo central será uma garantia de realização da avaliação com mais qualidade, objectividade, neutralidade

e comparabilidade.

Quadro 18: Avaliação: entidades diversas... diversas questões colocadas...

	ESCOLAS	CFAE	UPP
De quem é a iniciativa	Imposição (iniciativa da IGE)	Encomenda ¹⁵⁷ (iniciativa dos CFAE, sob influência da entidade financiadora)	Pedido ¹⁵⁸
Quem estabelece as finalidades	Estabelecidas pela IGE e impostas às escolas	Estabelecidas pela equipa de avaliação ou dos órgãos de direcção Constituem objecto de negociação	Estabelecidas pela UPP Partilhadas e negociadas com a equipa de avaliação
O que é avaliado?	Desempenho	Desempenho	O percurso – processo de desenvolvimento da instituição
Quem avalia?	A IGE, serviço central do M E, de que também dependem as entidades avaliadas Avaliação externa	Entidades particulares escolhidas pelos CFAE e «aprovadas» pela entidade financiadora Avaliação externa	Entidade particular escolhida pela UPP e legitimada do ponto de vista académico, pelo protocolo estabelecido com um Centro de Investigação Avaliação externa com participação de membros da Associação
A quem se presta contas/se informa	Às escolas e seus diversos parceiros: famílias, empregadores, alunos, autarquias, poderes políticos nacionais e supranacionais	À direcção do CFAE Entidade financiadora. Às escolas associadas, aos professores	À própria UPP (Direcção). Aos associados singulares e colectivos.
A quem é destinado o relatório	À IGE; ao publico em geral	Ao CFAE; À entidade financiadora	À UPP
Usos da avaliação	Produção de recomendações ao nível da escola Avaliação e regulação do Sistema Educativo Estabelecimento de listas classificadas de escolas	Legitimação face às entidades financiadoras Legitimação face aos associados (Re)orientação da intervenção formativa do CFAE	Re-orientar re-confirmar a sua identidade Afirmar publicamente a especificidade da sua intervenção formativa e cultural
Tipo de regulação	Regulação jurídica	Regulação jurídica	Regulação comunicacional entre a negociação metodológica e a vinculação ideológica
Princípios metodológicos	Avaliação integrada – avaliam-se diversas vertentes, diversos actores...	Diversidade de princípios metodológicos – avaliação sumativa; estudo de caso; avaliação institucional; ...	Estudo de caso
Que relações avaliadores - avaliados	Hierarquizada Juridico-administrativa Burocratizada De exterioridade Instituída	Contratualizada Burocratizada De exterioridade Instituída Prestação de serviços	Contratualizada Cooperação/parceria inter-institucional Tendencialmente simétrica Instituinte

¹⁵⁷ Ardoino (1980) distingue encomenda de pedido, considerando que a encomenda é o produto de uma negociação entre o cliente e aquele que intervém.

¹⁵⁸ Para ARDOINO (*idem*), o pedido emana do cliente e corresponde a um desejo seu.

Se pensarmos que o principal interessado na avaliação, que o principal destinatário dos Relatórios e que a entidade a quem se presta contas em primeira instância é o Estado, compreende-se essa pré-formatação e a preocupação com a execução da avaliação segundo o princípio da total semelhança de procedimentos. Mas se considerarmos que a Escola, os parceiros locais, os alunos, as famílias, os professores, o público em geral, são destinatários e elementos interessados na avaliação, nas suas finalidades, nos relatórios produzidos, entre outros aspectos, provavelmente terão de se procurar modos de realizar a avaliação que sejam capazes de compatibilizar as necessidades de regulação do Sistema, com as necessidades de auto-regulação e de interdeterminação dos actores locais.

A avaliação integrada das escolas, protagonizada pela IGE, repõe o Estado no centro da responsabilidade de exercer o trabalho de regulação do Sistema, função que não pode ser alienada, até pelas necessidade de se evitar a fragmentação do Sistema Educativo e, até, de conferir confiança aos diplomas a atribuir (BARROSO, 2001). É também importante que o Sistema possa enviar à sociedade em geral e ao mercado de trabalho – sistema mais complexificado pela integração na União Europeia -, em particular, sinais securizantes sobre o Sistema Educativo.

Todavia, há que equacionar que a constante exposição pública

das escolas, do trabalho docente, sobretudo a «aparente evidência» criada sobre a sua fraca capacidade de determinar a própria profissão, constituem sinais cuja descodificação pode apontar para uma desvalorização da escola, uma desqualificação dos docentes, retirando-lhes a autoridade simbólica – no sentido de autoria da sua profissão – que passa assim, a ser uma profissão vigiada, dependente e desqualificada.

Há, portanto, que ponderar as necessidades de afirmação do Estado, as da Escola e as dos professores, a quem esta situação que lhes está a ser criada, de se sentirem permanentemente colocados no centro de todas as atenções e de todas as avaliações, vem agravar a vivência de uma crise dos referenciais securizantes da profissão, quer no plano cognitivo, quer jurídico, quer relacional¹⁵⁹.

Pelo contrário, a maior independência das avaliações realizadas a propósito dos CFAE e da UPP, ainda que efectuadas segundo tipos de regulação muito diferentes – regulação jurídica, no caso dos CFAE e regulação comunicacional, isto é, entre a negociação metodológica e a vinculação ideológica, no caso da UPP -, tendem a valorizar as entidades avaliadas. Esta valorização resulta de serem avaliações com mais amplas possibilidades de realçar as suas especificidades para poderem

¹⁵⁹ É de registar que as escolas em geral e os professores em particular têm sido alvo de uma saturação legislativa, já que constantemente são alvo de produções legislativas ambíguas e paradoxais, podendo uma produção legislativa desmentir/alterar parte da anterior...

aprofundar os seus sentidos, designadamente, num e noutro caso, a sua emergência enquanto Associação, problematizar as respectivas consequências bem como equacionar as vantagens e os modos de actuar face a esta condição estatutária.

Como tento explicitar, também através do Quadro 18 (pág. 535), a avaliação dos CFAE, podendo ter as suas finalidades estabelecidas através de um processo de negociação e podendo diversificar os seus princípios metodológicos, nomeadamente, recorrer ao estudo de caso - cujo interesse reside na visão simultaneamente aprofundada e holística - tem maiores possibilidades de oferecer à entidade contratante, a que realiza a encomenda, indicações que lhe permitam (re)orientar a sua intervenção formativa.

Do ponto de vista metodológico a avaliação realizada a propósito da UPP, configurando um estudo de caso e uma avaliação onde a relação entre avaliadores e avaliados é de cooperação inter-institucional e tendencialmente simétrica, permite conhecer mais e melhor os sentidos atribuídos, a raiz ideológica, a partilha dessa raiz, a relação entre membros e a emergência da associação, enquanto tal, bem como conceber os caminhos que deseja e considera mais pertinente percorrer, considerando os desafios que se lhe colocam actualmente, bem diversos dos que foram o seu ponto de partida.

Esta possibilidade de a avaliação se flexibilizar do ponto de vista metodológico, mantendo o rigor dos seus procedimentos e,

simultaneamente, recusando qualquer tentativa de standardização dos mesmos - que sob a capa de cientificidade faria cedências ao facilitismo -, é uma das características que julgo ser mais defensável em termos de avaliação de instituições.

Ainda em relação às avaliações desenvolvidas junto dos estabelecimentos de ensino e dos CFAE, sendo avaliações em que coexistem interesses do Estado e interesses individuais colocam-se, inevitavelmente, questões de ética tal como nos recorda CIFALI (2000, *on-line*). As dimensões éticas não são dissociáveis das questões da avaliação, na medida em que, por um lado, esta conduz a decisões que implicam a vida das pessoas, a diversos níveis, mas ao mesmo tempo, a avaliação não se dissocia de outras decisões e de outras influências, que sobre ela imperam: quer as suas articulações com a investigação e o estado dos saberes, quer com o político e a influência determinante que esta instância exerce sobre a avaliação.

Na verdade, actualmente, a avaliação concentra sobre si inúmeras atenções, não só porque polariza as expectativas criadas em torno dos sistemas educativos, mas também porque é suposto que ela forneça as respostas que permitam tomar as decisões acertadas em termos de definição – reforço – das políticas em educação, e que, designadamente, resolva os dilemas entre o controlo central e a autonomia local (WEILER, 1999).

O poder de avaliar – domínio do sentido

O mundo da educação escolar é um mundo tradicionalmente organizado em torno de hierarquias, ainda que não sejam designadas nem entendidas enquanto tal. Frequentemente, estas hierarquias são pouco visíveis pois que ocultadas, não só pela naturalização dos diversos tipos de relações interpessoais, na escola, mas porque os implícitos dessas inter-relações, por frequentemente aceites, ainda que de modo tácito¹⁶⁰, são, por isso mesmo, raramente explicitados e, assim, não confrontados. Quero com isto dizer que me parece haver uma tendência para que, nos processos de negociação, os aspectos implícitos não sejam tidos em consideração, pelo que os acordos resultantes de tais processos são, frequentemente, constituídos por ideias implícitas e outras

¹⁶⁰ Pensando no processo de avaliação das aquisições realizadas pelos alunos, não é muito difícil constatar que todo o complicado e burocratizado esquema de comunicação dessas avaliações aos encarregados de educação, é fortemente regulado segundo normas estabelecidas numa linguagem distante, fria e jurídica, de onde está afastada a relação próxima, sensível e pedagógica que seria de esperar num contexto educativo e escolar. Esse código relacional, estranho ao mundo da escola, pode ser visto com um olhar ingénuo e benevolente, como constituindo uma intenção sincera de estabelecimento de comunicação, no sentido de promover uma inter-ajuda, um relacionamento de colaboração entre a escola e os pais... Um olhar eventualmente mais atento, certamente menos benevolente, encontrará os imperceptíveis fios com que se tece uma sólida rede defensiva da escola face às famílias e aos alunos. Encontrará também uma relação estabelecida de acordo com as regras demarcadas pela escola, a maior parte das vezes de modo completamente unilateral e, assim, a subordinação de uns às propostas de negociação dos outros, ou seja, a complacência, o consenso traduzido num acordo tácito, a profunda sensação de não participar e, muito frequentemente também, a não participação.

explicitadas. Muitas vezes, estas ideias implícitas, naturalizadas como sendo evidentes, perduram no tempo e, à falta de questionamento, adquirem o valor de normas. Assumem o valor consuetudinário que o rigor do discurso jurídico consagrou como um direito.

BAROUCH (1989) considera que a negociação consiste num processo passível de ser definido de modo relativamente subjectivo. Neste caso, a ideia de negociação torna-se quase sinónima de conflito e de cooperação, repercute-se no próprio processo de negociação consistindo num quadro relacional condicionador da comunicação entre os indivíduos. Quando definida de modo mais objectivo, a negociação opõe-se a conflito e a cooperação e consiste num procedimento assente em regras socialmente codificadas, para permitir resolver problemas comuns a diversas pessoas.

Muitas vezes, a avaliação assume uma outra perspectiva, diversa da que enunciei primeiramente. Trata-se da avaliação-controlo, considerada objectiva, objectivante, decorrendo segundo procedimentos marcados por grande rigor e adoptando modos de fazer predominantemente quantitativos, sempre de modo externo aos indivíduos, isto é, o controlo não conhece uma modalidade ‘auto’, é quase sempre desenvolvido por uns indivíduos sobre outros, pelo que as relações entre os intervenientes no exercício de controlo têm funções muito diferentes, assumindo, também funções diversas, onde as questões de hierarquização e de subordinação não causam qualquer

problema, são assumidamente assim, as relações estabelecidas decorrem segundo regras explícitas e claras, e ainda que sejam constrangedoras para alguns dos sujeitos - os avaliados - a sua clareza e pré-definição permitem elucidar de modo evidente as regras do jogo.

No entanto, a clareza das regras não contribui para tornar o processo mais democrático: as regras são estabelecidas unilateralmente e impostas de modo hierárquico e, portanto, impositivo. Por outro lado, a sua clareza não se traduz, necessariamente, em acessibilidade e lisibilidade: os processos burocráticos caracterizam-se pela existência de muitas regras, cuja justificação dispensam, pois que são regras impostas, o que dispensa a adesão do outro, que tem de se lhes submeter, sob pena de ser sancionado, encontrando-se, assim,

“despojado(s) do seu poder humano essencial: o de decidir, de se auto-organizar(em), de escolher, de comunicar, etc. Estão reduzidos a «coisas»: executantes mais ou menos passivos, engrenagens de uma máquina, instrumentos materiais.” (LOBROT, 1966:103).

Frequentemente, aquelas regras do jogo, como diz HADJI (1994), são as que se jogam quando se estabelece uma comparação entre um referente e um referido, e quando se mede esse desvio, no sentido da informação acerca da medida do desvio ser entregue a alguém ou a alguma entidade que poderá decidir sobre que providências tomar face ao resultado assim obtido.

Neste procedimento é consumado o exercício do poder que sempre

se liga ao controlo, quer o poder se defina enquanto atributo que se possui decorrentemente do lugar que se ocupa, quer se defina enquanto marcado por uma natureza não transitiva, relacional (FRIEDBERG, 1993) e cuja existência – não armazenável – se afirma pelo seu exercício, em condições de relação assimétrica (*idem*):

“em qualquer campo de acção, o poder pode definir-se como a troca desequilibrada de possibilidades de acção, quer dizer de comportamentos entre um conjunto de actores individuais e/ou colectivos.” (FRIEDBERG, 1993: 113).

O poder estabelece-se e joga-se de modo eminentemente relacional – o poder insinua-se, de mansinho, muitas vezes bem disfarçado de concordância, simula a negociação, manipula e estabelece regras consensualizadas, adormecendo as consciências. FRIEDBERG (1993) considera mesmo que o poder não é um fenómeno anormal,

“patológico e insano, mas pelo contrário a manifestação natural e, para dizer tudo, normal da cooperação humana que supõe sempre uma dependência mútua e desequilibrada dos actores. O poder está em todo o lado, faz parte das coisas que todos nós fazemos todos os dias e de que também quotidianamente somos objecto”. (FRIEDBERG, 1993: 116).

O poder é eminentemente relacional, não se impõe unilateralmente... é inseparável de um processo de troca negociada, pelo que o estabelecimento de contratos ou a realização de negociações,

quando as partes envolvidas são estatutária e hierarquicamente diversas, isto é, se situam em níveis de decisão e de possibilidade de acção muito diferentes, conjugam-se as condições favoráveis para o exercício de uma democracia aparente e de uma participação fictícia. Considerando o peso e o espaço simbólico que a avaliação ocupa nos dias de hoje, sobretudo no mundo da educação, há que ponderar todas as condições favorecedoras desse exercício dissimulado de poder. Daí, a importância dos processos que conduzem aos contratos e daqueles outros que culminam nos relatórios. Como diz ARDOINO (1980), os resultados de pouco interessarão aos estabelecimentos e àqueles que deveriam estar *implicados*, se não foram *implicados* na concepção e aplicação do dispositivo de intervenção/avaliação. Em diversas áreas científicas, desde as ciências sociais, passando pela linguística, que se aceita o pressuposto de que o sentido não é um dado à partida, mas se constrói. É nesta acepção que a avaliação pode ganhar uma relevância determinante, ainda que não todo e qualquer tipo de avaliação, ou seja, apenas a avaliação que VIAL designou como “o Resto” e que neste trabalho, para distinguir da avaliação-controlo, nomeei avaliação-sentido.

Avaliar e comunicar – a função do relatório

Avaliar não é apenas recolher informações é, sobretudo, partilhá-las, pelo que todos os aspectos inter-relacionais articulados com a questão da comunicação entre os que intervêm e têm interesses directos na avaliação são de uma importância máxima. A comunicação da avaliação – sabendo-se que a comunicação e a forma como ela se estabelece pode ser um dos modos mais eficazes de exercício do poder - é um dos aspectos bastante importantes que nem sempre é devidamente relevado.

É considerando esta questão da importância da comunicação que surgem no processo de avaliação externa – seja dos CFAE, seja das Escolas, seja de qualquer outro tipo de entidade - dois momentos de importância central: o momento do estabelecimento do protocolo – não exactamente pelas características formais de que se reveste, já que essas poderão até vir a constituir aspectos menos interessantes – mas pelo exercício de debate, de criação de um espaço comunicacional onde seja possível falar sobre as questões, nomeá-las, explicitá-las, torná-las expressas e nomeáveis, isto é, trazê-las para um nível de discurso partilhável e comunicável. O outro momento consiste na elaboração e no

debate do relatório elaborado, isto é, o momento em que a equipa externa partilha com a entidade que faz a encomenda, num primeiro momento, e com a comunidade educativa mais alargada, se for esse o caso, num segundo momento, os aspectos observados, as características realçadas, as relações estabelecidas, os sentidos construídos a propósito do trabalho de avaliação desenvolvido.

Claro que neste momento outros aspectos se tornam importantes, ou seja, tudo o que se passou no hiato – precioso, pois é nele que se tecem os sentidos atribuídos, é nele que se constroem os juízos de valor e o valor propriamente dito - entre aquele primeiro momento de negociação e este último momento também ele de negociação.

Os aspectos que tornam distintos os relatórios produzidos pelas equipas da IGE, cuja reflexão fiz em lugar próprio, são de variadíssima ordem. Procurarei estabelecer relações entre estes e os produzidos a propósito da avaliação externa dos CFAE, uma vez que o relatório de avaliação da UPP enquanto documento partilhável não tem ainda existência formal.

No que respeita a aspectos de ordem mais formal, os CFAE sujeitam-se a uma avaliação externa sob recomendação da entidade que os tutela, podendo, no entanto, escolher a equipa que realiza a avaliação, enquanto que as escolas são sujeitas a avaliação integrada em função de integrarem ou não a amostra representativa que a IGE selecciona. Os relatórios de avaliação dos CFAE revelam uma maior variação entre si do

que os produzidos no âmbito da IGE, onde facilmente se encontra uma estrutura comum; estes últimos são redigidos e entregues às escolas num período de tempo curto e próximo do momento da recolha de informações; os relatórios dos CFAE, elaborados na sujeição ao desfasamento entre ano civil e ano lectivo, mas sobretudo sujeitos a tempos de negociação e de contratação mais longos, frequentemente são entregues à entidade financiadora e ao CFAE em momento relativamente tardio tendo em consideração o que seria necessário e desejável, em termos de tomadas de decisão.

Na sua quase totalidade, os relatórios dos CFAE são assinados pela pessoa ou equipa de pessoas que se responsabiliza pela realização da avaliação e redacção do texto, enquanto que os relatórios da IGE não têm autoria, para além da indicação dos organismos estatais envolvidos: a IGE e o ME.

Todos os relatórios da IGE foram disponibilizados a uma consulta pública, independentemente da vontade dos seus autores e das escolas e/ou comunidades visadas. A publicação dos relatórios de CFAE raramente acontece e, quando ocorre, essa publicação decorre da vontade dos autores do documento e da direcção do CFAE, ou em resultado de contrato assumido entre estas partes.

Os relatórios de avaliação dos CFAE nunca incidem sobre aspectos administrativo-financeiros, podendo, eventualmente, referirem fontes de financiamento, mencionarem recursos existentes e modos como são ou

não usados. A avaliação integrada de escolas contém uma forte componente de controlo dos aspectos relativos à contabilidade das escolas, à aquisição de materiais, a despesas realizadas, protocolos de apoios financeiros estabelecidos, entre muitos outros aspectos desta área contabilística e de ordem económico-financeira.

Os relatórios de avaliação produzidos a propósito dos CFAE contemplam, frequentemente, a indicação de conclusões e de recomendações. A presença de conclusões sob a forma da indicação de “Linhas de força da acção educativa”, ou ainda, de “Pontos fortes e fracos do desempenho”, constam, inevitavelmente dos relatórios elaborados pelas equipas da IGE, assim como enunciam sempre umas “Recomendações”, indicando ao mesmo tempo “Áreas de Prioridade”.

No que respeita a aspectos que relevam mais do modo de ser e de existir dos CFAE e das escolas, isto é, que mais se ligam com as suas identidades, enquanto que os relatórios da IGE reivindicam como sendo objectivos da sua intervenção, os definidos centralmente, podendo apenas alterar-lhe a sequência, os relatórios elaborados para avaliar os CFAE definem objectivos de forma aparentemente articulada com as características do CFAE que avaliam, podendo até haver relatórios onde a explicitação desses objectivos não esteja presente, por serem considerados enquanto um dado tão intrinsecamente partilhado que não necessita de

explicitação¹⁶¹.

Alguns relatórios de CFAE concentram-se na avaliação de um aspecto específico, em resultado do contrato estabelecido, pressupondo-se, então, que o objecto de avaliação não é, pelo menos nestes casos, previamente estabelecido, enquanto que em relação às escolas, a avaliação recai sobre todos os aspectos do seu funcionamento, previamente definidos e também antecipadamente declarados às escolas sob a forma de recolha de informações.

Quanto à presença de questões tais como a referência aos fundamentos teórico-metodológicos da avaliação, ou a especificações relativas ao processo avaliativo, a análise que realizei demonstrou que a regularidade, mais uma vez se encontra do lado da IGE: nenhum dos relatórios especifica tais princípios orientadores; quanto às avaliações realizadas em relação a CFAE, há relatórios que as contemplam e outros que as omitem.

O paralelismo que estabeleço entre estes tipos de relatório que analisei, pretende, muito mais do que demarcar as diferenças, realçar a importância deste tipo de documento, sobretudo se ele é o único elemento de comunicação formal entre avaliadores e avaliados. Neste caso, ele polariza e corporiza a comunicação existente entre a instituição avaliada e avaliadores, para além de se constituir no documento que comunica a

¹⁶¹ Cf. Anexo 1.

outros, envolvidos directa ou indirectamente, ou nem sequer envolvidos na avaliação, aquilo que ela desvenda a propósito da instituição. HOUSE (1994: 159) realça a importância de se salvaguardar o direito dos avaliadores a elaborarem o relatório sem correrem o risco de serem censurados. No entanto, tal como incansavelmente vai referindo em relação à defesa da preservação da equidade nos contratos de avaliação estabelecidos, também no caso da isenção de censura do relatório se pode dizer que isso depende, principalmente, de aspectos dependentes dos próprios intervenientes, ainda que a maioria das pessoas tenda a considerar que o que garante ou justifica a equidade de uma avaliação é a adequada selecção de procedimentos: *“Costumamos acreditar que, se os que utilizamos estão correctos, o contrato será satisfatório”* (idem: 158). O mesmo posso afirmar em relação ao relatório: a ausência de censura estará tão dependente dos processos quanto da qualidade, isto é, do que pode caracterizar (d)as relações estabelecidas entre os diversos interessados – mais capaz de diminuir os efeitos de censura implícita e de auto-censura.

Tanta inquietação... depois de aqui chegar...

Diz BOURDIEU (1989) que “*Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades*” (:18). Com este trabalho, não só acrescentei as minhas, como as partilho com outros. E como Caeiro se perguntou a si mesmo - na poesia V “*Há Metafísica Bastante em Não Pensar em Nada*”, de *O Guardador de Rebanhos* -, também eu me pergunto:

Que idéia tenho eu das cousas?

Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?

Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma

E sobre a criação do Mundo?

E não sei encontrar as respostas... apenas afirmar que tenho meditado muito pouco sobre todas estas coisas... Nada ficou dito no muito que possa ter sido dito... Ainda há tanto a pensar e a dizer... e do que foi dito, tanto não terá porventura sido bem dito: “*Qualquer que seja a tese defendida, as nossas bibliotecas transbordam de obras que ilustram, de forma suficientemente doura, a tese inversa*”, diz-me DEROUET (1992: 8).

E esta ideia, que me atormenta no momento de dar por (quase) findo este infindo trabalho, é a ideia que mais promissora se torna: o

trabalho académico pode ter terminado, mas no seu infinito e concretizável inacabamento, o trabalho de reflexão, de (e)laboração sobre estas coisas, é infindável, é sempre iniciável, sempre em eterno recomeço, e é aqui que reside a sua riqueza e a sua validade.

*Não largues esta mão no torvelinho
Pois falta sempre pouco p'ra chegar
Eu não meti o barco ao mar
P'ra ficar pelo caminho*

*Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação
(...)
há sempre qualquer coisa que está p'ra acontecer
qualquer coisa que eu devia perceber
porquê não sei, porquê não sei
porquê não sei ainda*

*Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação*

*Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação*

JOSÉ MÁRIO BRANCO

Porto, 2002.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Geral

Relatórios de Avaliação

Documentos retirados da Internet

Outros documentos consultados e/ou citados

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AA VV (1996) *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- AA VV (1998) *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- ABARCA PONCE, M. (org.) (1989) *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ABRECHT, Roland (1994) *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, Almerindo (1992) “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”. *Inovação. A autonomia das escolas*. Vol. 12, nº 3. ME – IIE, pp. 121-137.
- AFONSO, Almerindo (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEC – CEEP – Universidade do Minho.
- AIPELF/AFIRSE (1992) *Reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Lisboa: FPCE-UL.
- ALLAL, Linda (1983) “Stratégies d'évaluation formative: conception psychopédagogique et modalités d'application”. In ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang, pp.129/156.
- ALMEIDA, Leandro S. (1990) “Avaliação de projectos e programas educacionais: breve descrição de considerações e aspectos metodológicos”. *Inovação*. Volume 3, nº4, pp. 19-31.
- ALVES, José M.; FORMOSINHO, João (1992) *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico.

- AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (org) (1994) *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- ANGEL SANTOS, Miguel (1993) *Hacer visible lo cotidiano. Teoria y practica de la evaluación qualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.
- ANZIEU, Didier; KAES, René (1976) *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- APPLE, Michael (1999) *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael; BEANE, James (comps.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARDOINO, Jacques (1969) *Propos Actuels sur l'Education - contribution à l'éducation des adultes*. Paris: Gauthiers-Villars.
- ARDOINO, Jacques (1970) *Management ou commandement. Participation et contestation*. Paris: ANDSHA-EPI.
- ARDOINO, Jacques (1980) "L'intervention: imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire?". In AA VV *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot, pp. 11-46.
- ARDOINO, Jacques (1989) "D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention". In *Investigação-Ação em educação. Problemas e tendências. 1º Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: FPCE-UL.
- ARDOINO, Jacques (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris: Presse Universitaire de France.
- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1986) "L'évaluation comme interprétation". *Pour*, nº 107, pp. 120-127.
- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA/Matrice.
- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989) "Fondements de l'évaluation et démarche critique". *ACSE* nº6, pp. 3/11.

- ARDOINO, Jacques; LECERF, Yves (1986) “L’ethnométhodologie et l’alternative des sciences sociales”. *Pratiques de formation/analyses*, nº 11-12, Editorial. Universidade de Paris VIII.
- ARDOINO, Jacques; LOUREAU, René (1994) *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.
- BARBIER, Jean-Marie (1991) *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, Jean-Marie (1993) *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.
- BARBIER, René (1993) “L’écoute sensible en approche transversale”. *Pratiques de Formation*, 25-26, pp. 153-180.
- BARBIER, René (1997) “Le journal d’itinérance”. In BARBIER, René *L’approche transversale: l’écoute sensible en sciences humaines*, Paris: Anthropos, pp. 268-273.
- BARBIER, René (1997) *L’approche transversale: l’écoute sensible en sciences humaines*, Paris: Anthropos.
- BARBIER, René e outros (1999) “Le devenir de la multiréférentialité. Hommage à Jacques Ardoino”. *Pratiques de Formation/Analyses*, nº 36, Fevereiro, Université Paris VIII.
- BARBIERI, Helena (2001) “Avaliação e territorialização da acção educativa”. Comunicação apresentada ao Seminário *Avaliação e Formação – balanço e perspectivas*. Porto: Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (FPCE-UP) e ADEF - Associação de Desenvolvimento e Formação (Documento policopiado).
- BAROUCH, Gilles (1989) *La décision en miettes. Systèmes de pensée et d’action à l’oeuvre dans la gestion des milieux naturels*. Paris: L’Harmattan.
- BARRETO, António (1995) “Centralização e descentralização no sistema educativo”. *Análise Social*, vol. XXX (130), pp.159-173.
- BARRETO, António (org.) (1998) *Regionalização: sim ou não?* Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BARROSO, João (1992) “Fazer da escola um projecto”. In CANÁRIO, Rui (org.) (1992) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-55.

- BARROSO, João (1997) “Formação, projecto e desenvolvimento organizacional”. CANÁRIO, Rui (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- BARROSO, João (1999) “Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais”. *Inovação*. Vol 12, nº 3, ME-IIE, pp. 9-33.
- BARROSO, João (2000) “De l’analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le rôle de l’expertise dans l’évaluation des mesures de renforcement de l’autonomie des établissements scolaires au Portugal”. *Revue De l’Institut de Sociologie, Les Politiques d’éducation et de formation en Europe: la question de l’expertise*. 1997/1-4. Universidade Livre de Bruxelas: pp. 133-156.
- BARROSO, João (2001^b) *Teorias das organizações e da administração educacional*. Lisboa: FPCE-UL. (Relatório da disciplina, no âmbito das provas de agregação).
- BARROSO, João; CANÁRIO, Rui (1995) “Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia”. *Inovação*. ME-IIE, pp. 261-294.
- BARROSO, João; CANÁRIO, Rui (1999) *Centros de Formação das Associações de Escolas – das expectativas às realidades*. Lisboa: ME-IIE.
- BARTOLOMEIS, Francesco (1981) *Avaliação e orientação. Objectivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, Col. BEP.
- BASZANGER, Isabelle (1992) “Introduction: les chantiers d’un interactionnisme américain”. In STRAUSS, Anselm *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L’Harmattan, Logiques Sociales, 11-63.
- BEAUDOT, Alain (org.) (1981) *Sociologie de l’école - pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Dunod.
- BEILLEROT, Jacky (1996) “L’analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression?”. In BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique (coord.) *L’analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L’Harmattan, pp. 19-24.

- BENAVENTE, Ana (1990) “Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões”. *Inovação*. Volume 3, nº4, pp. 33-46.
- BERGER, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional”. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1991) *A construção social da realidade*, Petrópolis: Vozes.
- BERTAUX, Daniel (1974) *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris: Cordes.
- BERTHIER, Patrick (1996) *L'ethnographie de l'école, Colloque critique*. Paris: Anthropos.
- BÍVAR, M^a de Fátima (1975) *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique (coord.) (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BLANCHET, Alain e outros (1985) *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (1997) “A escola como organização que aprende”. In CANÁRIO, Rui (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (1997) *La Investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Force, Universidade de Granada.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesús (1996) “Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa”. *Enseñanza*, 14, pp.17-39.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesús (1998) “Historia institucional y ciclos de vida de las organizaciones educativas: estudio de caso”. In LORENZO DELGADO, Manuel; ORTEGA CARRILLO, José A.; SOLA MARTÍNEZ, Tomás *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 271-291.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

- BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Louis (1991) *De la justification - les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- BONAMI, Michel; GARANT, Michèle (ed) (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelas: De Boeck Université & Larcier.
- BONNIOL, Jean Jacques (1994) "Evaluation-régulation et appropriation des compétences". In *L'évaluation formatrice: une aide méthodologique au développement des compétences*. Actas da Universidade de Verão, 9/13-7-1993, pp. 69-85.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL Michel (1997) *Les modèles de l'évaluation Textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelas: De Boeck Université.
- BORDAS ALSINA, Inmaculada (1995) "Evaluación de programas para el cambio". In MEDINA RIVILLA e VILLAR ANGULO (coord.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 177-205.
- BORRELL FELIP, Núria. (1995) "Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes". In MEDINA RIVILLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis M. (coord.) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 209-239.
- BOSSEUR, Chantal (1975) *Antipsiquiatria*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOUCHARD, Pierre (coord.) (1996) *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.
- BOUDON, Raymond (1976) *Les méthodes en sociologie*. Paris: PUF.
- BOUMARD, Patrick (1994) "A auditoria dos estabelecimentos: a instituição sem análise ou a análise institucional". In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 51-59.
- BOURDIEU, Pierre (1982) *Leçon sur la leçon*. Paris: Les éditions de minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989) *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BROADFOOT, Patricia (1981) "Towards a sociology of assessment". In BARTON, L. (org.) *Schools, teachers and teaching*. London: The Falmer Press, pp. 197-217.

- BROADFOOT, Patricia (2000) Un nouveau mode de régulation dans un système centralisé: l'état évaluateur". *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, pp. 43-55.
- BROCH, Michel; CROS, Françoise (1990) *Ils Ont Voulus un Projet d'Établissement*. Paris: Recherches/Pratiques n° 25, INRP.
- C. R. S. E. (1988) *Documentos Preparatórios III*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CABRAL PINTO, Fernando (1995) "A reforma curricular do Ensino Básico - conservadorismo e modernidade". *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n°4, 1995, pp.7-48.
- CABRAL PINTO, Fernando; BORGES, Inês; MATOS, Manuel (1974) *Instituição escolar: que diálogo?* Coimbra: Edição de «O Professor».
- CANÁRIO, Rui (1994) "Centros de formação de escolas: que futuro?". In AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (org) *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2001^a) "A prática profissional na formação de professores". *Revista Portuguesa de Formação de professores*. Vol. 1, pp. 25-36.
- CANÁRIO, Rui (2001^b) "Fazer da formação um projecto. Mudar as escolas ou os centros de formação?". *Revista Portuguesa de Formação de professores*. Vol. 1, pp. 55-63.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui; CORREIA, José Alberto (1998) "Enseignants au Portugal. Formation continue et enjeux identitaires". Comunicação apresentada ao *Congrés Mondial de Sociologie*, Montréal, 25 a 31 de Julho, Association Internationale de Sociologie.
- CARAÇA, Bento (1978) *Bento de Jesus Caraça: Conferências e outros escritos*. Lisboa: J.M.C. Ed. da família.
- CARDINET, Jean (1994) "Des modèles d'évaluation institutionnelle". Communication au colloque de l'AMDEE, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, prépublication, Genève, CRPP, 23/27.
- CARR, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Editorial Laertes.

- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARRÉ, Phillippe (1992) *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La Documentation Française.
- CARVALHO, Angelina; TERRASÊCA, Manuela (1993) "Objectividade na avaliação – uma miragem". In LEITE, Carlinda e outros *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico, pp. 43-55.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago; GENTO PALACIOS, Samuel (1995) "Modelos de Evaluación de programas educativos". In MEDINA RIVILLA e VILLAR ANGULO (coord.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 25-72.
- CHARLOT, Bernard (2000) *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CHESNEAUX, Jean (1998) "Tiranía do efêmero e cidadania do tempo". In MORIN, Edgar; PRIGOGYNE, Ilya e outros *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 117-129.
- CIFALI, Mireille (1996) "Démarche clinique, formation et écriture". In PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne; PERRENOUD, Philippe *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelas: De Boeck Université, pp. 119-152.
- CLAPIER-VALLADON, Simone; POIRIER, Jean; RAYBAUT, Pierre (1983) *Les récits de vie, théorie et pratique*. Paris: PUF
- CLÍMACO, M^a do Carmo (1990) "A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho". *Inovação*, vol 3, n^o 4, pp. 109-116.
- CLÍMACO, M^a do Carmo (1991) "Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa". *Inovação*, vol 4, n^o 2-3, pp. 87- 125.
- COCHART, Dominique (1993) "Les problématiques de l'évaluation au CNRS". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 71-77.
- COLÁS BRAVO, M^a Pilar; REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilha: Ed. Kronos.

- COOK, Thomas D.; REICHARDT, Charles S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.
- CORREIA, José Alberto (1991^c) “Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade profissional dos professores”. *Inovação*. ME-IIE. vol. IV n^o1, 1991, pp.149-165.
- CORREIA, José Alberto (1993) “Formatividade e profissionalidade docente: algumas considerações sobre o ordenamento jurídico da formação contínua de professores”. *O Professor*, n^o32.
- CORREIA, José Alberto (1994) “A educação em Portugal no limiar do séc. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n^o2, pp. 7-30.
- CORREIA, José Alberto (1998) *Os «lugares comuns» na formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (2001) “A construção científica do político em educação”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n^o15, pp. 19-43.
- CORREIA, José Alberto (coord.) (1999) *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João; VAZ, Henrique (1998) “Formação de professores”. *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos*. Vol. III. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 105-262.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luíza (1982) *Escola, sociedade. Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luíza (1991) “Contexto e projectos de mudança em educação”. In STOER, Stephen (org.) *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Ed. Afrontamento, pp. 131-144.

- CORTESÃO, Luíza (1998) *A avaliação formativa - que desafios?*. Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luíza (1999) "Da balança à bússola". FPCE-UP (Documento policopiado).
- COULON, Alain (1987) *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF, Que sais-je?.
- COULON, Alain (1988) "Ethnométhodologie et éducation". *Revue Française de Pédagogie*, nº82, pp.65-101.
- COURET, Alain, IGALENS Jacques (1994) *L'audit social*. Paris: PUF. Que sais-je?, nº 2399.
- CRAHAY, Marcel (éd.) (1994) *L'évaluation et l'analyse des établissements de formation*. Bruxelas: Ed. De Boeck Université.
- CROS, Françoise; ADAMCZEWSKI, Georges (1996) *L'innovation en éducation et en formation*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- CURAPP (1993) *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF.
- CURRAN, Charles (1967) *L'entretien non directif*. Paris: Éditions universitaires.
- DE BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc (1991) *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- DE KETELE, Jean-Marie (1986) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelas: Ed. De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1976) *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelas: De Boeck Wesmael.
- DE LANDSHEERE, Gilbert; DE LANDSHEERE Vivianne (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF.
- DELORME, Charles (dir.) (1984) *L'évaluation en questions*. Paris: ESF.
- DEMAILLY, Lise (1991) *Le Collège: Crise, Mythes et Métiers*. Lille: Presses Universitaires de Lille.

- DEMAILLY, Lise (1996) "L'approche stratégique de l'évaluation". Communication présentée à la *Conférence ADMEE-Europe*, Grenoble. (Documento policopiado).
- DEMAILLY, Lise (1996) "La gestion de l'innovation en éducation: le rôle des réseaux dans la recherche-développement". In BONAMI, Michel; GARANT, Michèle (éds) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck Université & Larcier, pp. 169-184.
- DEMAILLY, Lise; DEUBEL, Philippe; GADREY, Nicole; VERDIÈRE, Juliette (1998) *Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- DEROUET, Jean-Louis (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris: Éditions Métailié.
- DEROUET, Jean-Louis (1994) "L'apport des méthodes qualitatives". CRAHAY, Marcel (éd.) *L'évaluation et l'analyse des établissements de formation*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, pp. 33-47.
- DEROUET, Jean-Louis; DUTERCQ, Yves (1997) *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre (dir.) (1988) *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DOMINGO SEGOVIA, Jesús (1997) "Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, n° 10, pp.161-177.
- DOMINICE, Pierre (1990) *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1996) *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DURU-BELLAT, Marie; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1992) *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- DUTERCQ, Yves (2000) "Ajuster ou justifier? L'évaluation des politiques éducatives territoriales". In DEROUET, Jean-Louis (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 145-170.

- ENRIQUEZ, Eugène (1993) “Les enjeux éthiques dans les organisations modernes”. *Sociologie et Sociétés*, vol 25, n° 1, pp. 25-38.
- ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) (1993) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) (1994) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa.
- FELDMAN, Jacqueline; FILLOUX, Jean-Claude; LÉCUYER, Bernard-Pierre; SELZ, Marion; VICENTE, Manuela (s/dir.) (1996) *Éthique, épistémologie et sciences de l’homme*. Paris e Montréal: L’Harmattan, e L’Harmattan Inc.
- FELIP, Luis B. (1993) *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona: PPU.
- FERNANDES, Margarida (1998) “A mudança de paradigma na avaliação educacional”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n°9, pp. 7-32.
- FERNANDES, Rogério (1993) *Uma experiência de formação de adultos na 1ª República: a Universidade Livre para educação popular (1911-1917)*. Lisboa: Ed. da Câmara Municipal de Lisboa.
- FIGARI, Gérard (1993) “Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino”. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 139-154.
- FIGARI, Gérard (1995) “A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação?”. In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 37-50.
- FIGARI, Gérard (1996) *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FINGER, Matthias (1989) “L’approche biographique face aux sciences sociales. Le problème du sujet dans la recherche sociale”. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Tomo XXVII, n° 83, pp.217 – 246.
- FORMOSINHO, João (1990) “Formação contínua e carreira docente – uma análise organizacional”. In *Impasses e novos desafios na formação de professores*. Porto: FENPROF, pp.59 – 64.

- FRIEDBERG, Erhard (1972) *L'analyse sociologique des organisations*. Paris: Cahiers de la Revue Pour, GREP.
- FRIEDBERG, Erhard (1993) *Le pouvoir et la règle*. Paris: Éditions du Seuil.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2000) *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GARANT, Michèle (1996) "Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation". In BONAMI, Michel; GARANT, Michèle (éds) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelas: De Boeck Université & Larcier, pp. 57-85.
- GARCIA ALONSO, M^a Luisa e outros (1990) *Parecer sobre o projecto de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. SPCE/Secção de Teoria do Currículo, Dezembro. (Documento policopiado).
- GATHER THURLER, Monica; PERRENOUD, Philippe (1994) *A escola e a mudança*, Lisboa: Escolar Editora.
- GAUTHIER, Benoît (org) (1992) *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GEP M.E. (1991) *Organização das turmas/classes no doze Estados Membros da Comunidade Europeia: grupos de nível ou heterogeneidade?*, Lisboa: GEP M.E.
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin (1978) *Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique*, Paris: A. Colin
- GIDDENS, Anthony (2000) *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta.
- GOFFMAN, Erving (1993) *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GRÁCIO, Rui (1981) "Perspectivas futuras". In SILVA, Manuela; TAMEN, M^a Isabel (coord) *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.649-696.
- GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen (org.) (1982) *Sociologia da Educação - II A construção social das práticas educativas*, Lisboa: Livros Horizonte.

- GREENFIELD, William (1999) “Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança”. In SARMENTO, Manuel *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 257-284.
- HABERMAS, Jürgen (1989) *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Lda.
- HABERMAS, Jürgen (1992) *De l'éthique de la discussion*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- HADJI, Charles (1992) *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- HADJI, Charles (1994^a) “Auto-évaluation accompagnée de la dynamique d'un collège”. In CRAHAY, Marcel (éd) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael, pp. 61-70.
- HADJI, Charles (1994^b) *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, Charles (2001) *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- HAMELINE, Daniel (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris: Edition sociale française.
- HESS; Remi; SAVOYE, Antoine (dir.) (1988) *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- HONORE, Bernard (1980) *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.
- HOUSE, Ernest (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- HUGON, Marie-Anne (1991) “Un exemple de recherche-action évaluative”. In *Les évaluations*, Actes du Colloque International de l'AFIRSE. Carcassonne: Afirse. (Documento policopiado).
- HUGON, Marie-Anne; SEIBEL, Claude (1988) *Recherches impliquées. Recherches-actions: le cas de l'éducation*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael
- JOBERT Guy (1990) “Ecrire, l'expérience est un capital”. *Education Permanente*, n° 102, pp. 77-82.
- JOBERT, Guy (2000) “Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes”. *Education Permanente*, n° 143, pp. 7-28.

- JOLLAND, Michel (1999) “La fonction d’inspection et l’évaluation des politiques éducatives”. (CD-ROM). In *L’évaluation des politiques d’éducation. Actes du XIII^e Colloque de l’ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe.
- KAUFMAN, Jean-Claude (1996) *L’entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- KEMMIS, Stephen (1990) “Introducción”. In CARR, Wilfred *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Editorial Alertes, pp. 7-38.
- L’ECUYER, René (1988) “L’analyse de contenu: notion et étapes”. In. LEFRANÇOIS, Richard (1988) “Les nouvelles approches qualitatives et le travail sociologique”. In DESLAURIERS, Jean-Pierre (dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l’Université du Québec, pp. 49-65.
- L’ECUYER, René (1990) *Méthodologie de l’analyse développementale de contenu*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- LAFOND, M. André B. (1998) “A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração”. In AA VV *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 9-24.
- LAGAUSIE, Camille de (1998) “Écrire en groupe pour analyser sa pratique”. In BLANCHARD-LAVILLE Claudine; FABLET Dominique *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L’Harmattan, pp. 105-127.
- LANGE, Jean-Marie (1993) *Autoformation et développement personnel*. Lyon: Chronique Sociale.
- LAPASSADE, Georges (1990) “La méthode ethnographique”. *Pratiques de formation*. N° 20, déc, pp. 119-131.
- LASH, Scott (1999) “Crítica da Informação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* n° 54. Coimbra: CES, pp. 13-30.
- LAWN, Martin (2000) “Os professores e a fabricação de identidades”. In NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 69-84.
- LE BOTERF, Guy (1986) “La démarche d’ingénierie des projets de développement institutionnel”. In *L’ingénierie des projets de développement*, Montréal, Agence d’Arc, pp.21-62.

- LECERF, Yves (1986) "Lexique ethnométhodologique". *Pratiques de formation*. n°11-12, pp.45-46.
- LECOINTE, Michel (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan.
- LECOINTE, Michel (1999) "Les valeurs comme dénominateur commun à l'évaluation et aux politiques" (CD-ROM). In *L'évaluation des politiques d'éducation. Actes du XIII^e Colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe.
- LEFRANÇOIS, Richard (1988) "Les nouvelles approches qualitatives et le travail sociologique". In DESLAURIERS, Jean-Pierre (dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 143-153.
- LERBET, Georges (1992) "Écriture et formation des enseignants: problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation". *Recherche et Formation* n° 12, Oct. \1992, pp. 21- 32.
- LESNE, Marcel (1984) *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio C. (1994) "Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola". In ESTRELA, Albano; BARROSO, João; FERREIRA, J. (ed.) *A escola - um objecto de estudo*, Actas do V Colóquio Nacional, AIP ELF/AFIRSE.
- LOBROT, Michel (1973) *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LOBROT, Michel (1992) *Para que serve a escola?*. Lisboa: Terramar.
- LOURAU, René (1973) "Pour une théorie des analyseurs (fragments)". *Connexions* n° 6, pp. 115-142.
- LOURAU, René (1997) *Implication transduction*. Paris: Anthropos.
- MAFFESOLI, Michel (1996) *Eloge de la raison sensible*. Paris: Grasset.
- MAGER, Robert (1975) *Como definir objectivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira.
- MARTIN, Alfredo (1988) "La force d'un analyseur historique: les mères de la place de mai". In HESS; Remi; SAVOYE, Antoine (dir.) *Perspectives de l'analyse institutionnelle*. Paris: Méridiens Klincksieck, pp. 71-92.

- MATOS, Manuel (1999^a) *Teorias e práticas da formação. Contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- MATOS, Manuel (1999^b) “A avaliação entre o trabalho e a reflexão”. In CORREIA, José Alberto (coord.) *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA, pp. 59-76.
- MATOS, Manuel (2001) “Participation au Séminaire International *Former, se former pour transformer le travail*”. (Documento policopiado).
- MATOS, Manuel; CAMELO, João; REIS, Francisco; TERRASÊCA, Manuela; VAZ, Henrique (2000) “Evaluation de systèmes de formation”. In SOLAUX, Georges (dir.) *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon: CRDP.
- MEURET, Denis (2000) “Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires: Leçons pour l'inspection”. Comunicação apresentada ao *Simposio Internacional de Inspeccion Educativa*, Madrid. (Documento policopiado).
- MEYER, John (2000) “Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação”. In NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 15-32.
- MOLES, Abraham (1990) *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Ed du Seuil.
- MÓNICA, M^a Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MONTEIL, Jean-Marc (1989) *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MOREL, Alain (1992) “Nouveaux terrains, nouveaux problèmes”. In CHIVA, Isac; JEGGLE, Utz (coord.) *Ethnologies en Miroir*, Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 151-171.
- MORGADO, José (s/d) *Instrução da mulher em Portugal*. (Documento policopiado).
- MORIN, Edgar (1986) *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris: Ed du Seuil.
- MORIN, Edgar (1994) *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- MORIN, Edgar (1998) *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, Edgar (1998) *Sociologia: edição revista e aumentada pelo autor*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- MORIN, Michel (1976) *L'imaginaire dans l'éducation permanente*. Paris: Gauthier-Villars.
- NICOLESCU, Basarab (2000) *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Huguin Editores.
- NOGUES, Henry (1993) "L'évaluation dans le secteur social à la lumière de quelques expériences... Problèmes et enjeux". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 54-63.
- NÓVOA, António; CASTRO-ALMEIDA, Carlos; LE BOTERF, Guy; AZEVEDO, Rui (1992) *Formação para o desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento (Programa JADE)*. Lisboa: Fim de Século.
- NUNZIATI, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 48/64.
- OLIVEIRA, Luís V. de (1996) *Regionalização*. Porto: Edições ASA.
- OLIVIER de SARDAN, Jean-Pierre (2000) "Le 'je' méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain". *Revue Française de Sociologie*, 41-3, pp. 415-445.
- PACHECO, Natércia; CAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela (2000) "FORMAR-SE OU CONFORMAR-SE. Conflitualidades e ambivalências numa vivência de formação". Comunicação apresentada ao *II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- PACHECO, Natércia; MEDINA, Teresa; TERRASÊCA, Manuela (2000) "Discursos e Práticas das Ciências da Educação numa Instituição à Margem do Sistema - a UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO". Comunicação apresentada ao *II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

- PAIN, Abraham (1992) *Évaluer les Actions de Formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne; PERRENOUD, Philippe (1996) *Former des Enseignants Professionnels*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- PERRENOUD, Philippe (1993^a) "Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique". *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, pp. 5-16.
- PERRENOUD, Philippe (1993^b) "Não mexam na minha avaliação". In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-191.
- PERRENOUD, Philippe (1994) "L'évaluation des établissements scolaires: un nouvel avatar de l'illusion scientifique?". In CRAHAY, Marcel (éd) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael, pp. 95-110.
- PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1998) "L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative". *Conferência de abertura apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 14-16 de Outubro. (Documento policopiado).
- PERRENOUD, Philippe (1999) *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000^a) "Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant". *Conferência ao colóquio L'obligation de résultats en éducation*. Université de Montréal, 3-6 de Outubro. (Documento policopiado).
- PERRENOUD, Philippe (2000^b) *L'évaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de régulation? De l'expertise alibi au pilotage accompagné*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. (Documento policopiado).
- PINEAU, Gaston, Marie Michèle (1983) *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.

- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis (1993) *Les histoires de vie*. Paris: Presse Universitaire de France.
- PLAISANCE, Eric (1988) “Sur l’utilisation des notions d’acteur, de jeu, de stratégie”. In PERRENOUD, Philippe; MONTANDON, Claudine (org.) *Qui Maitrise l’École?*. Lausanne: Éditions Réalités Sociales, pp. 343-351.
- PLATONE, Françoise (1996) “Les inspecteurs de l’éducation nationale et la rénovation de l’école primaire”. In CROS, Françoise; ADAMCZEWSKI, Georges *L’innovation en éducation et en formation*. Paris e Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- POPKEWITZ, Thomas (1999) “O Estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinções Estado/sociedade civil”. In SARMENTO, Manuel *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 11-66.
- PROSTES da FONSECA, José M. (1981) “Gestão do sistema de ensino”. In SILVA, Manuela; TAMEN, M^a Isabel (coord) *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAMOS, Emilio (1993) *La investigación participativa en Educación de Personas Adultas*. Sevilha: Cronos.
- RANGEON, François (1993) “La notion d’évaluation”. In CURAPP *L’évaluation dans l’administration*. Paris: PUF, pp. 12-33.
- REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) “El informe de evaluación”. In COLÁS BRAVO, M^a Pilar; REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilha: Ed. Kronos, pp. 171-180.
- REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) “Modelos de evaluación: concepto y tipos”. In COLÁS BRAVO, M^a Pilar; REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilha: Ed. Kronos, pp. 33-54.
- ROBERTSON, Susan; DALE, Roger (2001) “Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n°15, pp. 117-147.
- RODRIGUES, Pedro (1993) “A avaliação curricular”. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.

- RODRIGUES, Pedro (1994) “As três ‘lógicas’ da avaliação de dispositivos educativos”. In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 93-120.
- ROEGIER, Xavier (1997) *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans, et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelas: Ed. De Boeck Université.
- ROSNEY, Jean (1981) “L'approche systémique appliquée à l'établissement scolaire”. In BEAUDOT, Alain (org.) *Sociologie de l'École - Pour une Analyse des Établissements Scolaires*. Paris: Dunod, pp. 141-154.
- ROUBAN, Luc (1993) “Évaluation et modernisation administrative”. In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 34-54.
- ROUCHY, Jean (1981) “Frontières fluides entre individus et groupes dans les organisations”. *Connexions* n° 33, pp. 111-119.
- RUIZ, José Maria (1998) *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ed. Aljibe.
- SANTOS, Boaventura S. (1988) *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.
- SANTOS, M^a Emília B. (1994) “Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte”. *Inovação* IV (2-3). Instituto de Inovação Educacional, pp. 87-123.
- SARMENTO, Manuel (2000^a) *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE-ME.
- SARMENTO, Manuel e outros (2000^b) *Trabalho domiciliário infantil. Um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: MTS.
- SARRATE, Maria Luisa (1997) *Educación de adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- SCHURMANS, Marie-Noëlle (1991) “Efficiency et efficacité: réflexion sur l'articulation des deux notions et sur les conditions de leur opérationnalisation”. *Bulletin de la Société suisse pour la recherche en éducation*, 1/91, 30-33.

- SCHURMANS, Marie-Noëlle (1994) “Méthodologies qualitatives et démarche ethnologique. Éléments pour une réflexion épistémologique”. In CRAHAY, Marcel (éd.) *L'évaluation et l'analyse des établissements de formation*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, pp. 49-57.
- SCRIVEN, Michael (1978) *Avaliação educacional II*, Petrópolis, Ed. Vozes.
- SILVA, Augusto S.; PINTO, José M. (orgs) (1987) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Manuel A. (2001) *Os directores dos centros de formação das associações de escolas. A pessoa e a organização*. Lisboa: IIE-ME.
- SILVA, Manuela; TAMEN, M^a Isabel (coord) (1981) *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIMONS, Helen (1988) “Avaliação e reforma das escolas”. In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) (1993) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155- 170.
- SPANOU, Calliope (1993) “Les enjeux organisationnels des entretiens d'évaluation”. In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 105-123.
- STENGERS, Isabelle (2000) *As políticas da razão. Dimensão social e autonomia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- STOER, Stephen (1982) *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen (org.) (1991) *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Ed. Afrontamento.
- STOER, Stephen; AFONSO, Almerindo (1998; 1999) “25 anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas”. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 52/53, Nov. 1988 - Fev.1999, pp. 307-331.
- STRAUSS, Anselm (1992) *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan, Logiques Sociales.
- STUFFLEBEAM, Daniel (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.

- TANGUY, Lucie (1994) "Rationalisation pédagogique et légitimité politique". In ROPÉ, Françoise; TANGUY Lucie (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan, pp. 23-59.
- TERRASÊCA, Manuela (1996) "Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo". in *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Policopiada.
- TERRASÊCA, Manuela (1997) "Projecto Curricular: Que avaliação dos alunos?". Comunicação apresentada no 9º Encontro PROCUR, realizado no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Braga. 12 de Abril de 1997.
- TERRASÊCA, Manuela (1998) "Autonomia da escola e flexibilidade curricular". Comunicação apresentada no Seminário *Flexibilidade curricular*, Organizadores: PEPT, DREN, CAE de Braga, CAE de Douro Sul. Braga: 25 de Novembro.
- TERRASÊCA, Manuela (2001) "Da formação que se promete à formação que se promove – contradições realçadas por uma Avaliação Institucional de Centros de Formação". Comunicação apresentada ao Seminário *Avaliação e Formação – balanço e perspectivas*. Porto: Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (FPCE-UP) e ADEF - Associação de Desenvolvimento e Formação (Documento policopiado).
- TERRASÊCA, Manuela (coord) (1997ª) *Proposta de avaliação externa do Centro de Formação de Associação de Escolas*. Porto: ADEF – Associação de Desenvolvimento e Formação. (Documento policopiado).
- TERRASÊCA, Manuela; BARBIERI, Helena (2000) "Avaliação Externa do CEFORG – que sentidos para a formação?". Comunicação ao Encontro *Formar para uma escola de Qualidade*, organizado pelo CEFORG Centro de Formação Rui Grácio. Porto: 28 de Janeiro.
- TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad (2001) *A procura de si*. Lisboa: Instituto Piaget.

- VANCRAYENEST, A (1990) "L'écriture descriptive des pratiques éducatives comme outil de changement". *Pratiques de Formation*, n° 20, Déc. 1990, pp. 45-56.
- VASSILEF, Jean (1995) *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon: Chronique sociale.
- VERMERSCH, Pierre (1989) "Expliciter l'Expérience". *Education Permanente. Apprendre par l'Expérience*, n° 100/101.
- VIAL, Michel (1994) "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation". Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 1 orientations, pp.37-42.
- VIAL, Michel (1998) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus? Recherche sur une modalité d'évaluation: l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation". *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, pp. 69-93. (Documento policopiado).
- WEILER, Hans (1999) "Perspectivas comparadas em descentralização educativa". In SARMENTO, Manuel *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 95-122.
- WITTORSKI, Richard (1997) *Analyse du Travail et Production de Compétences Collectives*. Paris: L'Harmattan.

Relatórios de Avaliação

AIRES, Ademar; BAGANHA, Filipa (1999) *Avaliação externa do centro de formação de professores João de Deus*. Relatório a pedido do Centro de Formação de Associação de Escolas João de Deus. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.

AIRES, Ademar; CAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela (1998) *Avaliação externa do centro de formação de professores Abel Salazar*. Relatório a pedido do Centro de Formação de Associação de Escolas Abel Salazar. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.

AIRES, Ademar; CAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela (1998) *Avaliação externa do centro de formação de professores Socalco*. Relatório a pedido do Centro de Formação de Associação de Escolas Abel Salazar. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.

BARBIERI, Helena; TERRASÊCA, Manuela (1999) *Avaliação externa do centro de formação da Associação de Escolas de Terras da Feira*. Relatório a pedido do Centro de Formação da Associação de Escolas de Terras da Feira. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.

BARROSO, João (2001^a) *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: CEE/FPCE-UL.

BOAS-NOVAS, Helena; TERRASÊCA, Manuela (1997) *Avaliação externa da formação de professores no âmbito do Programa PES 1996/97*. Relatório a pedido do Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: DES/PPES.

CAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela; (1998) *Avaliação Externa do Centro de Formação de Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica*. Relatório a pedido da Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica. Porto: ADEF - Associação de Desenvolvimento e Formação.

- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio; SILVA, Virgílio (1999) *“Avaliar, reflectir e inovar. Estudo de avaliação externa”*. Braga: CFAE Braga/Sul.
- IGE (2001) *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- MATOS, Manuel (2000) *Avaliação Externa do Centro de Formação da DREN*. Relatório a pedido do Centro de Formação da DREN. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.
- MATOS, Manuel; AIRES; Ademar; CAMELO, João (2001) *Avaliação Externa do Centro de Formação João de Deus*. Relatório a pedido do Centro de Formação João de Deus. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação
- ME (2000) “Relatório das provas de aferição do ensino básico – 1º parte 4º ano – 2000, Língua Portuguesa, Matemática”. [on-line]. <http://www.min-edu.pt/see/relprovasafericao.htm>. (Página consultada em 12/08/01).
- NAVARRO, Fernanda; PIMENTA, Manuel; TERRASÊCA, Manuela (1998) *Avaliação Externa da Formação de Professores no âmbito do Programa PES 1997/87 - Relatório a pedido do Departamento do Ensino Secundário*. Lisboa: DES/PPES.
- PAIR, Claude (2001) *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Relatório realizado a pedido do Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris.
- TERRASÊCA, Manuela (1998^b) *Avaliação Externa do Centro de Formação de Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica - Relatório a pedido da Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica*. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.
- TERRASÊCA, Manuela; BARBIERI, Helena (1999) *Avaliação Externa do Centro de Formação de Associação de Escolas Rui Grácio-CEFORG*. Relatório a pedido do Centro de Formação Rui Grácio. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.

- TERRASÊCA, Manuela; BOAS-NOVAS, Helena (1998) *Avaliação externa da formação de professores no âmbito do Programa PES 1997/98* - Relatório a pedido do Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: DES/PPES.
- TERRASÊCA, Manuela; COSTA, Alexandra (1997) *PROCUR - Avaliação Externa da Formação-FOCO*. Braga: Relatório a pedido da equipa do Projecto PROCUR-PEPT. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- TERRASÊCA, Manuela; VAZ, Henrique (1998) *Avaliação Externa do Centro de Formação de Associação de Escolas Didaskalia*. Relatório a pedido da Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica. Porto: ADEF - Associação de Desenvolvimento

Documentos retirados da Internet¹⁶¹:

BARBIER, René (1998) “Parole éducative et sujet existentiel”. [on-line]. <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/parolepoetsujet.htm>. (Página consultada em 10/5/99).

BARBIER, René (2000) “Qu’est-ce que la recherche?”. [on-line]. <http://www.fp.univ-paris8.fr/Larecherche.html>. (Página consultada em 9/27/00).

BARBIER, René (2001) “De l’éducation plurielle”. [on-line]. <http://www.barbierrd.nom.fr/journee250101.html>. (Página consultada em 8/24/01).

CHANIAL, Philippe; LAVILLE, Jean-Louis, George (2001) “Économie Sociale et solidaire: le modèle français”. [on-line]. <http://www.unites.uqam.ca/econos/Chercheurs-Laville-Chanial.pdf>. (Página consultada em 11/23/01).

CIFALI, Mireille (1992) “La dignite d'un metier”. [on-line]. http://agora.unige.ch/sed-cifali/disquette/Dignite_fn.html#fn0. (Página consultada em 7/17/2001).

CIFALI, Mireille (2000) “L’envers et l’endroit d’une «obligation de résultats» ”. *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal, 4-6 de Outubro*. [on-line]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/cifali.pdf>. (Página consultada em 7/17/2001).

¹⁶¹ Para fazer a referência bibliográfica de textos retirados de páginas editadas na Internet, socorri-me de um documento produzido pela Biblioteca da Universidade Laval, que igualmente faz parte da lista que a seguir apresento.

- COSTA LASCOUX, Jacqueline (1998) “Canevas pour une évaluation des politiques et des pratiques d'éducation à la citoyenneté: aux frontières de l'Education nationale et de l'éducation populaire”. In *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire. Le travail de la culture dans la transformation sociale*. Sorbonne, Paris, 5 e 6 Novembro. [on-line]. <http://www.educpop.org/contrib/actes/lascoux1.html>. (Página consultada em 7/17/2001).
- DE PERETTI, André (2001) “Note sur les indicateurs et paramètres susceptibles d'assurer une évaluation positive des établissements”. [on-line]. <http://www.multimania.com/jflipes/docu/peretti.pd>. (Página consultada em 5/6/01).
- DUFOUR, Daniel-Robert (2001) “Réponse de Dany-Robert Dufour”. In *De l'éducation plurielle*. [on-line]. <http://www.barbierrd.nom.fr/journee250101.html>. (Página consultada em 8/24/01).
- ESCUDERO ESCORZA, Tomás (1997) “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos”. *RELIEVE*, vol. 3 nº1. [on-line]. http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1htm. (Página consultada em 7/10/01).
- GATHER THURLER, Monica (2000) “L'auto évaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement”. Conferência apresentada no Colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. [on-line]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Tex...MGT-2001-05.htm. (Página consultada em 5/21/01).
- IGE; ME (2001) “História”; “Competências”; “Actividades”; “Plano de actividades para 1998”. [on-line]. <http://www.ige.min-edu.pt>. (Página consultada em 17/07/01).
- IGE; ME (2001^a) “Avaliação integrada das escolas”. [on-line]. http://www.ige.min-edu.pt/a_integrada_99_00/avalintesc.htm. (Página consultada em 17/07/01).
- KEY, Tim (2001) “School evaluation; the experience of OSTED in England”. [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/TimKey.htm. (Página consultada em 9/18/01).

- LAPASSADE, George (2001) “La méthode ethnographique. Un exemple: l’ethnographie de l’école”. [on-line]. <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr3.htm>. (Página consultada em 9/30/01).
- LAPEYRONNIE, Didier (1998) “Limites et perspectives de la démocratie politique dans une société complexe”. In *Rencontres pour l’avenir de l’éducation populaire. Le travail de la culture dans la transformation sociale*. Sorbonne, Paris, 5 e 6 Novembre. [on-line]. <http://www.educpop.org/contrib/actes/lapeyronnie1.html>. (Página consultada em 7/17/2001).
- LAVILLE, Jean-Louis (2001) “De nouvelles formes de citoyenneté (*entretien*)”. [on-line]. http://www.france.diplomatie.fr/label_France/France/DOSSIER/2000bis/10acteur.html. (Página consultada em 7/17/2001).
- LE GRAND, Jean-Louis (2000) “Ethiques, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie”. [on-line] <http://www-desu-rc.univ-paris8.fr/aec/txt/ethiq.pdf>. (Página consultada em 15/3/00).
- LE GRAND, Jean-Louis (2001) “Implexité: implications et complexité”. [on-line] <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/JLLeGrandImplexite.html>. (Página consultada em 8/4/01).
- LE MOIGNE, Jean-Louis (2001) “Complexité et citoyenneté, science et société”. [on-line]. <http://www.mcxapc.org/conseril/lemoign2.doc> (Página consultada em 8/1/01).
- LECOINTE, Michel (2000) “L’évaluation”. [on-line]. <http://robin.blondet.free.fr/ipm/evallecointe.html>. (Página consultada em 3/15/00).
- LENOIR, René (1999) “Les associations au cœur de la cité”. *Le Monde Diplomatique*. [on-line]. <http://www.monde-diplomatique.fr/1999/01/LENOIR/11507.html>. (Página consultada em 6/6/2000).
- LENOIR, Yves (2000) “Pour une éthique de l’évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?”. *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 4-6 de Outubro. [on-line]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/>. (Página consultada em 7/17/2001).

- MARCHESI, Álvaro (2001) “Redes de escuelas para la evaluación y el cambio educativo”. [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/AlvaroMarchesi.htm. (Página consultada em 8/26/01).
- ME (2000) “Relatório das provas de aferição do ensino básico – 1º parte 4º ano – 2000, Língua Portuguesa, Matemática”. [on-line]. <http://www.min-edu.pt/see/relprovasafericao.htm>. (Página consultada em 12/08/01).
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (2000) “Trois indicateurs de performance des lycées - Brochure explicative”. [on-line]. <http://www.education.gouv.fr/Indicateurs/MEN00/brochure.htm>. (Página consultada em 4/5/01).
- MONTEIL (1999) “Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants”. In Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. [on-line]. <http://www.education.gouv.fr/rapport/monteil/rapport.htm>. (Página consultada em 5/17/00).
- MORIN, Edgar (2001) “Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur”. In Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [on-line]. <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>. (Página consultada em 10/22/01).
- NOWAKOWSKI, Jeri R. (1981) “An Interview with Ralph Tyler”. [on-line]. <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops13.pdf>. (Página consultada em 6/7/01).
- OFSTED (2001) “Office for Standards in Education”. [on-line]. <http://www.ofsted.gov.uk/>. (Página consultada em 4/15/01).
- PAIR, Claude (2001) *Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. In Haut Conseil de l'évaluation de l'école. [on-line]. <http://cisad.adc.education.fr/hcee/public/telechar/pairdef.doc>. (Página consultada em 11/29/01).
- PERRENOUD, Philippe (2000) “L'évaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de régulation?”. Comunicação apresentada ao Colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. Lyon, IUFM, 6-8 Abril 2000. [on-line]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_27.html. (Página consultada em 5/21/01).

- PROGRAMA AVES (2001) “Avaliação de Escolas Secundárias”. [on-line]. http://www.fmleao.pt/publicacoes/Programa_AVES.pdf. (Página consultada em 7/23/01).
- PUTNAM, Robert (1995) “Jouer seul au bowling: le déclin du capital social de l'amérique”. [on-line]. <http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0796/ijdf/fpute.htm>. (Página consultada em 7/17/2001).
- ROCQUET, Jean-Pot (1998) “L'entretien d'évaluation”. [on-line]. <http://crdp.ac-reims.fr/ien/metiers-fichiers/entretien-evaluation.pdf>. (Página consultada em 3/12/01).
- SALAMON, Lester (2001) “Le temps des associations”. [on-line]. http://www.unesco.org/courier/2001_06/fr/doss28.htm. (Página consultada em 10/2/01).
- SANTOS GUERRA, Miguel (2001) “Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares”. In *Curso de Verão*. [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/MiguelGuerra.htm. (Página consultada em 8/26/01).
- SI.EN (SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE) (1999) *Actas do Colóquio L'inspecteur du 21^{ème} siècle*. 9 de Outubro. In SI.EN-Fen – Académie de Lille. [on-line]. <http://www.fen.fr/~sien/forum/insp21/actdou0.htm>. (Página consultada em 11/29/01).
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (2000) “Guidelines for developing evaluation checlists: the checklists development checklist (CDC)”. In WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY. [on-line]. http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelines_cdc.pdf. (página consultada em 4/22/01).
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (2000) “The checklists development checklist (CDC)”. In WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY. [on-line]. <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cdc.htm>. (Página consultada em 5/5/01).
- UPP - UNIVERSIDADE POPULAR DO PORTO (2000) [on-line] <http://www.upp.pt/>. (Página consultada em 6/04/00).
- VERMERSCH, Pierre (1996) “L'explicitation de l'action”. *Cahiers de linguistique sociale* 28-29, 113-120 [on-line]. <http://es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/linguistes%20rouen.htm>. (Página consultada em 3/12/01).

- VERMERSCH, Pierre (1997) “La référence à l’expérience subjective”. *Revue Phénoménologique Alter* n° 5 [on-line]. <http://es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/la%20reference%20a%20l%27experience.%>. (Página consultada em 3/12/01).
- VERMERSCH, Pierre (1998) “Détacher l’explicitation de la technique d’entretien?”. *Revue GREX EXPLICITER* n°25, Maio [on-line]. <http://es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/detacher%20explicitation%20de.%>. (Página consultada em 3/12/01).
- VERVISCH-LESTRADE, Maryannick (1995) “L’inspection: un nouveau métier?”. *Revue internationale d’éducation*, n° 8, Dezembro [on-line]. <http://www.ciep.fr/ries/ries08so.htm>. (Página consultada em 5/1/2000).
- VIAL, Michel (2000) “Prise en compte ou prise en considération du sens? Une question de mots? Résultats d’une recherche sur la participation des étudiants à l’évaluation de leurs cursus”. Congresso da ADMES-AIPU, 10 a 13 de Abril, Nanterre, Paris. [on-line]. <http://www.lambesc.educaix.com/enseignants/vial/dosssier.htm> (Página consultada em 9/18/00).

Outros documentos consultados e/ou citados

ANTÓNIO RAMOS ROSA, (2001) *Deambulações obíquas*. Lisboa: Quetzal Editores.

ASSOCIAÇÃO JUVENIL DE CIÊNCIA *CiênciaJ* [on-line]. <http://www.ajc.pt/cienciaj/n23/avulso10.php>.

CARAÇA, Bento (1978) *Conceitos fundamentais da matemática*. Lisboa: (s/ed.).

CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA [on-line]. <http://www.ciberduvidas.com/>.

COORDENAÇÕES REGIONAIS NORTE E CENTRO (1999) “Avaliação. Reflexões a partir da prática”. *Relatório da Reunião entre as Coordenações Regionais Norte e Centro*, 19 de Abril.

CRUZ, Nuno Vasco In AJA - Associação José Afonso <http://www.aja.pt/noticias/textosdiversos/ocerebrohumanoecoassociativi.htm>.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley (1984) *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.

FERNANDO PESSOA *Obra Poética*. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Dores Galoz. (1960) Rio de Janeiro: Aguilar.

FILOSOFIA e IDEIAS [on-line]. <http://www.geocities.com/Athens/4539/incerteza.htm>.

FOCO NORTE (1997) Circular 032/FOCONOR/97. (Assunto: Avaliação externa).

GRUPO de FÍSICA [on-line]. *Breve História das Ideias em Física* http://www.terravista.pt/aguaalto/2028/Grupo_de_Fisica/fisihif3.html.

INSTITUTO PORTUGUÊS da QUALIDADE (on-line). <http://www.ipq.pt/index1.htm>.

- MAGRITTE, René François-Ghislain (1936) *Clairvoyance (Auto-retrato)* [on-line]. <http://sunsite.dk/cgfa/magritte/p-magritte13.htm>.
- ME (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO) (1990) *O passado da escola. O futuro do ensino*. Porto: Edições ASA.
- PORTO EDITORA, *Dicionários Porto Editora* [on-line]. <http://www.portoeditora.pt/dol/>.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DA GRANDE LISBOA (2000) “Do acompanhamento e avaliação do modelo à elaboração de um caderno reivindicativo”. *Escola Informação*, nº 149, Janeiro de 2000, pp. 17-22.
- TEXTOS EDITORA (1997) *Dicionário UNIVERSAL da língua portuguesa*. Lisboa: Textos Editora, Lda.
- TEXTOS EDITORA *Dicionário da Língua Portuguesa* [on-line]. <http://www.priberam.pt/DLPO/dlpo.htm>.
- UNIVERSITÉ LAVAL. Bibliothèque. “Site de la Bibliothèque de l’Université Laval”. [on-line]. <http://www.bibl.ulaval.ca/>. (Página consultada em 8/26/01).

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E/OU REFERIDA

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E/OU REFERIDA

- Decreto-Lei n° 540/79 de 31 de Dezembro
Cria no Ministério da Educação a Inspeção-Geral do Ensino e converte a Inspeção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 198/89 de 29 de Agosto
Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Lei n° 46/86 de 14 de Outubro
Estabelece o quadro geral do sistema educativo.
- Decreto-Lei n° 139-A/90 de 9 de Novembro
Aprova o Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo n° 98-A/92 de 20 de Junho
Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.
- Decreto Regulamentar n° 14/92 de 4 de Julho
Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior.
- Decreto-Lei n° 249/92 de 9 de Novembro
Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto Regulamentar n° 29/92 de 9 de Novembro
Estabelece o regime de contabilização de unidades de crédito da formação contínua para efeitos de progressão na carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Lei n° 60/93 de 20 de Agosto
Altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.
- Despacho Normativo n° 644-A/94 de 15 de Setembro
Altera o anexo do Despacho Normativo n° 98-A/92 de 20 de Junho, que aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

- Decreto-Lei n° 274/94 de 28 de Outubro
Altera o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n° 271/95, de 23 de Outubro
Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação, definindo as suas competências, atribuições e estrutura organizacional.
- Lei n° 18/96, de 20 de Junho
Altera o Dec.Lei n° 271/95, conferindo à Inspeção Geral de Ensino o estatuto de entidade de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo.
- Decreto-Lei n° 207/96 de 2 de Novembro
Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n° 47/97 de 25 de Fevereiro
Lei Orgânica do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Decreto-Lei n° 1/98 de 2 de Janeiro
Altera o Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n° 139-A/90 de 28 de Abril.
- Decreto Regulamentar n° 11/98 de 15 de Maio
Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n° 155/99 de 10 de Maio
Altera os artigos 27.º, 27.º-A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei n.º 207/96
- Ofício-circular n° 6849/NITP de 21 de Julho de 2000
Organização do ano lectivo 2000/2001.
- Decreto-Lei n° 6/2001 de 18 de Janeiro
Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei n° 7/2001 de 18 de Janeiro
Aprova a revisão curricular do ensino secundário.
- Despacho Normativo n° 30/2001 de 19 de Julho
Substitui o Despacho Normativo n° 98-A/92 de 20 de Junho e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria.
- Decreto-Lei n° 240/2001 de 30 de Agosto
Define o perfil de desempenho profissional comum aos educadores de infância e aos professores dos ensino básico e secundário.



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO

Contributos para a compreensão da avaliação
enquanto processo de construção de sentido

Dissertação para doutoramento de
Maria Manuela Martins Alves Terrasêca
realizada sob a orientação do
Prof. Doutor José Alberto Correia

ANEXOS

ANEXOS

ANEXOS (ÍNDICE)

ANEXO 1	ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DOS PLANOS DE FORMAÇÃO DE CFAE DA REGIÃO NORTE
ANEXO 2	ANÁLISE DE ENTREVISTAS A FUNDADORES DA UPP
ANEXO 3	ANÁLISE DO TEXTO DE JOSÉ MORGADO
ANEXO 4	METODOLOGIAS EM RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CFAE E CFAP DA REGIÃO NORTE
ANEXO 5	REFERÊNCIAS À NECESSIDADE/EXIGÊNCIAS DE OBJECTIVIDADE
ANEXO 6	DECRETO-LEI Nº271/95 DE 23 DE OUTUBRO (EXCERTOS)
ANEXO 7	AVALIAÇÃO INTEGRADA DE ESCOLAS: ANÁLISE DOS INDICADORES
ANEXO 8	DIMENSÕES CARACTERIZADORAS DE UMA “BOA ACÇÃO DE FORMAÇÃO”
ANEXO 9	DIMENSÕES CARACTERIZADORAS DE UM “BOM FORMADOR”
ANEXO 10	DIMENSÕES CARACTERIZADORAS DE UM “BOM ALUNO”
ANEXO 11	QUADROS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS – DIRECTORES DE CFAE
ANEXO 12	QUADRO DE ANÁLISE DA REUNIÃO DA COMISSÃO PEDAGÓGICA DE CFAE
ANEXO 13	CFAE 1 – APRESENTAÇÃO DE DADOS
ANEXO 14	“HISTÓRIA DO CAVALO MARINHO QUE JUNTOU SETE LIBRAS DE OURO E FOI À AVENTURA”

**ANEXO 1 ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO
EXTERNA DOS PLANOS DE FORMAÇÃO DE CFAE
DA REGIÃO NORTE**

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
1. Caracterização das acções 2. Caracterização dos formandos Expectativas 3. Avaliação da acção pelos formadores 4. Avaliação da acção pelos formandos ambiente de trabalho organização da acção facilidades pedagógicas motivação aproveitamento dos conhecimentos apreciação global da acção áreas/temas para próximas acções de formação comentários/sugestões/ críticas 5 entrevistas telefónicas utilidade prática das acções aplicação dos conhecimentos e formas de aplicabilidade necessidades de formação opiniões sobre as acções frequentadas opiniões sobre o trabalho geral desenvolvido pelo Centro 6.Comentários finais	Nenhuma referência.	Devolve a lista das acções; a duração; a concentração por época do ano; nome dos formadores por ordem alfabética. Gráficos com número de acções ministradas por formador; número de formandos inscritos; número de desistentes... Taxas de assiduidade % de homens e de mulheres, por acção. Escalões, nível de ensino... Avaliação das acções pelos formadores:	Nenhuma referência, para além de (pág. 10).: "Questionados Entrevistas telefónicas 6 meses após a frequência de formação, a 18 formandos. Pelos gráficos, depreende-se que analisaram informações existentes no centro sobre os formandos.	Satisfação dos formandos com o funcionamento do centro. Realização das acções num período de tempo mais curto.	Se a formação é interessante e se vale a pena para formandos quase no final da carreira, ou a meio da carreira. Questionar se não haverá aplicação do aprendido para as práticas. Mais tempo - pedem formandos e formadores Sugerem a diminuição do número de formandos/turma para poderem ter apoio mais individualizado Temáticas mais pedidas: informática, Matemática, novos desportos

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionament o do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
2 CF Não tem. Partes: Introdução Caracterização do Plano de Formação: destinatários das acções de formação Análise e interpretação dos dados das avaliações efectuadas pelos formandos Avaliação das acções; desempenho dos formadores; efeitos da acção; apreciação global; Conclusões e recomendações	"Dar conta da qualidade do processo de formação desenvolvido ... contribuir para a regulação das actividades..." "instrumento de reflexão" "fornecer informações sobre o grau de satisfação dos formandos; caracterizar a qualidade da relação pedagógica estabelecida; fornecer indicadores acerca do desempenho (competência técnica) dos formadores; apreender o grau de satisfação dos formadores; perspetivar efeitos da formação ao nível da melhoria da práti. Pedag.; avaliar a qualidade global do Plano/ Projecto de formação desenvolvido." Outras Finalidades: "formadores e coordenadores possam dispor de meios necessários para dinamizarem/animarem com maior eficácia os projectos de formação em que se envolvem; as estruturas de gestão e administração reflitam sobre as implicações e articulações dos(s) projectos que dirigem; facilitar a indicação de problemas a resolver (dos resultados esperados e não esperados); consciencializar os professores/formandos das suas potencialidades pessoais e profissionais de modo a que as estruturam em torno de novas práticas formativas.	"instrumento de reflexão a ser utilizado pelo Centro ..." Análise e constatações: modalidade mais frequente; áreas privilegiadas - TIC; local de realização - 7 locais diferentes, mas sobretudo a escola-sede; tempo: entre Janeiro e Novembro; mais horas práticas que teóricas Apesar do que diz, não reflecte muito. Por ex: porque é que os educadores de infância "apesar de ser o grupo mais pequeno, parece-nos reduzido o grupo de Educadores de Infância que fizeram formação. Já aparece análise quanto à idade dos formandos e a estruturação da carreira docente e expansão do SE e recrutamento de profs. Propõe-se a homogeneidade dos grupos de formandos, pelo menos na Informática. Não tem bibliografia	"leitura/ análise de documentos existentes, a avaliações executadas pelos professores formandos, a contactos informais com a D.C. e ainda a entrevistas telefónicas ... 5 formadores seleccionados. Todos estes procedimentos pretendem atribuir um sentido à intervenção avaliativa de modo a que esta não se reduza à verificação final de um produto." Não há guião nem transcrição das entrevistas, nem quadro de análise. Análise quantitativa das fichas de avaliação	Não há referências explícitas Muitas acções de informática	As conclusões e recomendações ligam-se fortemente ao ultimo item analisado: as avaliações das acções de formação. "os formandos têm uma visão muito positiva do Plano" "o Centro de Formação... um bom percurso e dá mostras de consolidação no terreno" (não é explicitado o que está na base desta afirmação) Recomendam: "Mais temáticas transversais de modo a 'misturar' diferentes ciclos e criar uma cultura educativa mais integrada e partilhada"; mais acções nas escolas e das escolas; fomentar a auto-formação e atitude investigativa; diversificar as modalidades.

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metod//Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
Introdução					
Contributos para a delimitação do conceito de avaliação	"diferentes níveis de avaliação de um dispositivo de formação - que indicadores: a acção (dispositivo) ou os indivíduos em formação?"	A preocupação com o enquadramento teórico do trabalho de avaliação, por vezes aproxima-o de uma, ainda que interessante, deambulação sobre as teorias, sem se perceber se os aspectos visados dizem respeito ao centro ou se são generalidades(zações)!	Modos de análise: AN2; mapas estatísticos das avaliações; Doc internos - Form Cont -96-98, O Plano de Formação 98 em números; Mapas de presenças; listas dos for	"inexistência de propostas concretas emergentes dos seus [escolas] órgãos de gestão e direcção..." CP: "para além de alguns dos seus membros serem formadores activos, o que os implica de modo directo na construção da oferta ... tem o cuidado de participar no processo de reflexão política sobre os planos a concretizar, assim como na avaliação dos mesmos. ... órgão bastante solidário e com enormes potencialidades para vir a produzir, de um modo cada vez mais autónomo, a política de formação do Centro."	Constata que há confusão entre concepção e realização do plano, já que a concepção não se desdobra. Funcionamento colegial da CP;
Avaliação dos dispositivos de avaliação	Separa o endógeno do exógeno (interior-exterior à acção) e analisa (cf Barbier): 1. a acção dimensões realizadas por	Documento orientador das práticas a construir. Conceito de avaliação, suas relações com a ideologia da modernização, a da qualidade total e com os modelos de responsabilização dos actores que são sujeitos/objectos de avaliação. Questiona-se sobre: Os diversos objectos possíveis da avaliação; As suas funções. "controlo e autonomia são os dois conceitos que poderão permitir estruturação das práticas no domínio da avaliação"	Participação em reuniões da CP; encontros com o Dir. do Centro e ocasionais c/ elementos da CP, formadores e assessores - sobre acções modalidade CE e implicação dos formadores na definição da política; produtos da formação - actividades realizadas e conteúdos e inf. partilhadas	planos a concretizar, assim como na avaliação dos mesmos. ... órgão bastante solidário e com enormes potencialidades para vir a produzir, de um modo cada vez mais autónomo, a política de formação do Centro."	Avaliação interna orientada para o aumento dos níveis de exigência profissional ... afirmação autonómica, construção da profissão, autonomia colectiva e desenvolvimento pessoal e profissional. Os objectivos das acções são mal formulados. Sugere "objectivos específicos, marcadamente realistas, quantificáveis, temporais e, sempre que possível consensuais..."
Avaliação dos dispositivos de avaliação	Procura analisar: "os modos dominantes de construção do Plano de Formação - política de formação explícita ou implícita, resultante de constrangimentos plurais...; a evolução dos planos de formação - regularidades, dessemelhanças, fio unificador das acções; modos de participação dos diferentes actores no processo de formação; cada 1 das acções - objectivos, articulação de conteúdos, e como são usados na avaliação	Realça a entrada, em força, no campo da formação do conceito de "necessidades formativas concretas" e a dificuldade da sua operacionalização; também a motivação. Auto crítica os inquéritos usados por "simplistas", necessitando de outro tipo de instrumentos de fixação dos discursos; confusão entre espaço/tempo da formação e da prática; uso de conceitos complexos como as significações atribuíveis fossem consensuais	actividades realizadas e conteúdos e inf. partilhadas	Participação dos actores demasiado subordinada às representações dominantes no campo da formação. Exterioridade face a destinatários - prof/esc. Subordinação a financiamentos e creditação de 93 Ausência de doc. Orientador e definidor das orientações políticas - só leque de acções, formulários de acreditação e conversas c/ Dir. do Centro. Acções não articuladas; discrepância entre quem concebe e quem consome; mobilização do capital relacional; responde a ratio entre níveis de ensino; muitas TIC; problemáticas emergentes: as nee, educação e valores, educação dos pais Ênfase na aquisição de conhecimentos e na melhoria de competências. As modalidades de formação (Curso/CE) não se distinguem entre si, no plano da concepção e no da realização. As acções menos cotadas são as que têm uma relação c/ o saber/fazer menos clara.	Funcionamento colegial da CP;
Considerações finais					Alerta para a deficiente utilização da Língua P na determinação dos objectivos

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ /Tipo de análise	Funcionam. do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
1. Enquadramento e objectivos do estudo Formação continua de professores: breve referencial teórico para análise das práticas Conceito de Formação Continua de professores O contributo de alguns modelos analíticos Caracterização do Centro de FormaçãoM Caracterização da escola Formadores do Centro de FormaçãoM 2. Metodologia 3. Apresentação e análise dos resultados (inquérito por questionário); População e amostra Caracterização dos respondentes Motivação para a inscrição em acções de formação Expressão das necessidades de formação Avaliação da formação realizada Efeitos da form. Caracterização da formação continua Alteração da imagem inicial da Formação Actas As entrevistas – objectivos e procedimentos Síntese dos dados obtidos Considerações finais Referências Bibliográficas	Diz respeito à formação realizada pelos professores da escola EB 2,3 de G. Saber como é que os professores avaliam a formação: <i>Identificar as motivações dos professores da escola... para a formação.</i> <i>Verificar o seu grau de participação nas acções de formação promovidas pelo CFM</i> <i>Conhecer as "representações" que os professores/formandos têm da formação continua</i> <i>Detectar a interacção entre os professores/formandos da escola em estudo e o respectivo centro de formação</i> <i>Verificar o impacto da formação continua realizada pelos professores da EB 2,3 de G. no seu quotidiano profissional.</i> Este documento existe concomitantemente com um outro que faz a aval externa de toda a formação do Centro, e realizada pelo Instituto Irene Lisboa.	Primeiro capítulo retirado de um trabalho realizado (em co-autoria) no âmbito de um curso de especialização em Desenvolvimento Curricular na U.M. Não é desde logo evidente que articulação fazem entre este capítulo e os modelos lá apresentados e a sequência do trabalho de avaliação.	Metodologia de suporte: à triângulação: Inquérito por questionário (27 professores, 25 respondentes); entrevistas semi-estruturadas não gravadas (3 presenciais e 1 telefónica; 4 professores de cargos pedagógicos: Presidente CD, Coordenador dos Directores de Turma e 2 Delegados de Grupo) Análise de conteúdo de actas de reuniões de grupo, de Conselho Pedagógico e Conselho de Directores de Turma. Consulta de dados na escola e no Centro de Formação Conversas informais com formandos, assessora Pedagógica e Director do Centro. "os instrumentos utilizados na recolha de dados – questionários, entrevistas semi-estruturadas, e grelha de análise de conteúdo das actas – foram validados através de uma pequena amostra de forma a corrigir situações duvidias".	Nas motivações para a inscrição..., como as 1ª escolhas iam para a progressão na carreira (70.8), vão lendo os resultados cumulativamente até dar o que lhes parece interessar: "Se considerarmos a 1ª e 2ª preferências de cada um dos respondentes, obtemos o mesmo panorama. Já se considerarmos o conjunto das 3 primeiras preferências/formando, a maior importância é transferida para a "aquisição e actualização de conhecimentos" (80%=16+48+16), a 2ª para o "Desen. Pess" (76%=8+20+48) e a 3ª para a "Prog na carreira". (74.9%=70.8+0+4.1) Dado que a obtenção de créditos tem carácter obrigatório, representando, por isso, uma falsa preferência, resta-nos concluir que existe uma cultura marcadamente individualizada/ escolarizada na procura de formação"	

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
CF AE u Não tem. Partes: Nota Introdutória Breve Caracterização do CF: o espaço geográfico; o corpo docente e as escolas; a Comissão Pedagógica do CF; O Plano de Formação Divulgação do plano; acções realizadas – diversidade e oportunidade das temáticas; locais de realização das acções – descentralização/concentração; bolsa de formadores; critérios de selecção dos formandos Execução do plano; caracterização formandos; avaliação das acções pelos formandos; acções pelos formadores; sucesso e assiduidade dos formandos Instrumentos de registo e avaliação utilizados pelo CF; fichas de avaliação da acção pelos formandos; fichas de avaliação da acção pelos formadores Conclusão	Nota Introdutória: <i>“caracterizar a formação realizada pelo CFAE; avaliar o impacto dessa formação”</i> Fica pelo “essencial do 1º objectivo”, portanto incompleto: <i>“ficam por explorar devidamente os canais de comunicação CP/CF/Prof/Bolsa de Formadores e a análise das metodologias, estratégias e programas do Plano de Formação”</i> <i>“questões que contribuirão para a reflexão em torno do trabalho que se há-de realizar no futuro”</i>	Essencialmente descritiva: é o que acontece no capítulo de Caracterização, em que se indica o tipo de escola, de actividade económica, as acessibilidades viárias... Constrangimentos ao trabalho de avaliação externa: <i>“Tempo”</i>; <i>“A falta de tempo”</i>; <i>“Em alguns aspectos o desejável (em termos de formação) esbarra com o legislado”</i> Não tem bibliografia	Não é indicada. Assenta em: Análise de documentos não designados mas que se pressupõe serem os registos de faltas das acções, as pautas, as inscrições, etc... documentos que propiciam uma análise predominantemente quantitativa. Os dados qualitativos são objecto de um tipo de análise não identificado, nem perceptível. Há considerações opinativas: <i>“se a Comissão Pedagógica não for um espaço de debate sobre os problemas educativos das escolas envolvidas.. dificilmente se desenvolverão canais de comunicação”</i>; <i>“a brochura merece uma apreciação francamente positiva”</i> (não diz porquê) <i>“O formando-tipo é mulher...”</i> (idade, escalão e local onde lecciona e reside, número de acções frequentadas, aproveitamento e média de faltas 14%)	A Comissão Pedagógica reúne com “a regularidade a que a legislação obriga.” A organização faz-se de acordo com o local de residência, não com o de trabalho: <i>“a maior parte dos prof ... reside em B... não faria muito sentido programar acções de formação para outras localidades e poderia até correr-se o risco de em alguns casos não haver inscrições suficientes”</i> Fichas usadas: A avaliação das acções pelos formandos; pelos formadores; avaliação das condições logísticas propiciadas pelo centro	Mais informação sobre modalidades de avaliação das acções mais informação sobre formadores devia contemplar temáticas “relacionadas com a prática lectiva” maior diversificação das modalidades de formação Há um peso da informática. Que os critérios de selecção de formandos não assentem essencialmente na necessidade de créditos.

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Func. do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
Não tem. Partes: Identificação da entidade promotora Recursos materiais e humanos O desenvolvimento e gestão do Plano de Formação Impacto da formação proposta Conclusão	Objecto: "o Plano de Formação, numa abordagem lata e o impacto da formação proposta como incidência"	Opinativo: "entendemos também que a área de arquivo é exigua..." "Em consonância (sic), preconiza-se uma proposta de formação que tenha por base as necessidades das escolas e não de cada docente, num paradigma de que o todo é maior que a soma das partes, e que conjuga todo o pessoal, introduzindo acções quer de curta quer de média duração orientadas para a comunidade educativa. A prática pedagógica e a valorização científica estiveram equilibradas neste Plano, e este respondeu cabalmente, embora se devesse investir ainda mais neste domínio, pois entende-se dever aliá-las, dando-se como exemplo as acções ligadas às novas tecnologias, que deverão ter sempre uma componente aplicada à parte curricular ou extra-curricular." Não tem bibliografia	"metodologia para a obtenção de dados" é qualitativa e quantitativa entrevistas, conversas informais, inquérito a todos os formandos	Texto elogioso.	Aspectos relativos ao cumprimento, pelos formadores de determinações estabelecidas pela Direcção do centro: requisição atempada de material; entrega atempada de relatórios circunstanciados sobre a avaliação da acção; a actualização do registo de presenças... "que se impliquem na motivação para o preenchimento com rigor de todos os questionários de avaliação, por parte dos formandos, a fim de daí resultar trabalho com a fiabilidade necessária." Recomendações: ficha intermédia de avaliação; reunião entre formador e Dir. do Centro para conferir todos os elementos e fazer-se reflexão conjunta; Que o Centro de Formação incite as escolas a fazerem avaliação dos proj Ed para "resultem verdadeiras necessidades de formação ..."

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	É relevante e/ou sugerido
Introdução Metodologia Apresentação dos resultados Análise dos resultados Conclusões Anexos	Não são referidos (vem na sequência de anos anteriores, mas isto não é explicitado, apenas se infere a partir de aspectos mencionados na parte relativa ao uso de questionários) "necessidade de proceder a uma avaliação externa de todas as turmas constituídas"	"... os formandos faltam por vezes às sessões, como está previsto e é do seu direito..." "como sabemos, todas as acções de formação ... devem ser alvo de uma avaliação externa individualizada" Pela própria opção de estrutura, resulta um relatório parcial, atomizado. Opinativo. "Assim, esta análise geral da formação ... será feita a partir do tratamento de dados de todos os questionários 01 e 03, sem olhar em concreto às diferentes acções, que produziram resultados diferentes". É uma avaliação da soma de n acções, em prejuízo de uma visão holística da actividade de formação desenvolvida, que só surge quando é tratado 1 item de resposta aberta, do questionário 03 sobre o funcionamento logístico do Centro de Formação. Constrangimentos aos trabalhos de avaliação externa: "O contacto pessoal, com observação directa e entrevistas definidas ou casuais, foi reduzido ao mínimo, uma vez que as condições não permitiam." Nada mais é explicitado sobre isto, excepto: "a não ser que fizesse uso de outros meios que não dispunha."	Questionários escritos "elaborados tendo em conta diferentes momentos do desenvolvimento das acções": "Expectativas em relação à acção que ia ser frequentada"; "Grau de satisfação da acção quando esta atinge o meio"; "Avaliação final da acção e do centro de Formação" (anexados) note-se que estes questionários perguntam pelo género da pessoa... é o género de coisa que me chateia... Os questionários intermédios eram entregues ao Dir. do Centro ainda que se destinassem a "indicar aos formadores e formandos a qualidade dos processos desenvolvidos" "Análise" e descrição: "Outra ideia que podemos retirar destes dados é que quase metade dos formandos se encontram, em relação à idade, entre os 36 e os 45 anos (42,8%)" Excertos de análise: "... há uma dispersão de formandos por todos os níveis de ensino, evidenciando um certo eclectismo do Centro de Formação o nível da oferta de formação para os diferentes níveis de ensino" Nem tudo o que os formandos dizem é para ser levado a sério: "Esta postura dos formandos [acharem as formações muito teóricas e não gostarem] não deve levar os formadores a negligenciarem os aspectos teóricos da formação."	Sugestões: Podia ter um bar, servir chá e bolos. Os objectivos das acções nem sempre estão bem formulados: "Nem sempre se verificou critérios na forma de enunciar os objectivos ... Para além de formular o objectivo com o verbo no início de frase no infinito, cada um deveria apenas esclarecer acerca de uma intenção, e não duas ou mais, como se verifica em muitos dos enunciados..." Com os conteúdos é a mesma desgraça: "Se a hipótese apresentada para definir os obj. determina que o verbo no início de frase deve estar no infinito, para traçar os conteúdos vamos ter o cuidado de evitar que estes sejam traduzidos da mesma forma, caso contrário estamos mais uma vez a evidenciar objectivos. Neste caso desvendamos os conteúdos através da substantivação do verbo."	Interesse de relações inter-institucionais de organismos responsáveis pela Form Inicial e pela F. Cont. Retoma tudo o que é respondido pelos formandos, pelo que não há destaques, mas chamadas de atenção para pedidos no sentido da territorialização da formação (ou seja, nas suas escolas) e contextualização "dar resposta às necessidades dos diferentes contextos". Parece ser uma avaliação das avaliações das acções.

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
Nota prévia Grau de satisfação na formação realizada A expressão das necessidades objectivas da formação de escolas Círculos de estudos e Projectos – modalidades diferentes de formação Para finalizar Anexos	“Nota prévia: reiteramos as posições assumidas em relatórios de anos anteriores quanto à concepção de Avaliação e finalidades do projecto de Avaliação”	Estilo telegráfico, elíptico. Enunciado dos aspectos apresentados pelos formandos: O que mais gostei prende-se com: formadores; conteúdos abordados.... Fica-se sem saber se a ordem de apresentação dos itens é significativa...	Não explicitado. Do que transparece, parece ter sido feita uma leitura, acção por acção das fichas de avaliação final. Por vezes nem se percebe bem, pois os itens não têm a ver uns com os outros: “O que mais gostei: Seminários abertos à comunidade escolar; Disciplina versus indisciplina...”	A análise é acção por acção, portanto, não surge este tipo de referência. Aparecem os comentários dos formandos, num apanhado global.	

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevado e/ou sugerido
Introdução I Parte: Problemática e objectivo do estudo O sistema formal e as tendências da formação. A inspiração no modelo escolar A tendência para a uniformidade A formação continua como modalidade de educação de adultos Uma perspectiva multidimensional de análise dos efeitos da formação Objecto e objectivos: uma síntese II Parte: Estudo empírico da actividade do CF Metodologia do estudo Caracterização do Centro como entidade formadora Acções de formação acreditadas e creditadas Outras actividades Análise dos dados dos questionários e entrevistas	"permitir e incentivar a reflexão, a inovação e a mudança das práticas formativas, quer do ponto de vista organizacional quer pedagógico" *caracterizar o Centro em termos de estrutura de direcção e gestão, de formadores, de escolas, de professores, e de outros actores implicados na sua actividade; *analisar a oferta de formação do Centro e os processos de construção dessa oferta; *identificar efeitos formativos da actividade do Centro ao nível das escolas, dos professores e do território local; * analisar as relações entre os actores (individuais e colectivos): escolas, professores, Director, Comissão Pedagógica, formadores, outros actores locais, adm educ, etc; * estimular a reflexão e a análise	"trabalho de pesquisa" É a 1ª avaliação externa do Centro: 1ª parte: contextualização teórica da problemática do CFAE e tendências dos contemporâneos dos sistemas de formação, a inspiração escolar e tecnocrática e as consequências de operacionalização de práticas específicas + inspiradas nas características da educação de adultos. Perspectiva multidimensional da análise dos efeitos formativos 2ª parte - estudo empírico- 1. Caracterização e 2. Descrição e interpretação. Síntese e conclusões. ...situar a avaliação no registo da descoberta e da compreensão das singularidades e não num registo de controlo, de medição e de prova de fenómenos	Contacto directo com os actores; questionário, análise documental; entrevista; observação directa. Tem as características do "estudo de caso": um caso particular, não tendo preocupação com a generalização dos resultados. razões para a opção metodológica: a natureza complexa, subjectivo e contingente dos processos formativos que não se coaduna com 1 abordagem positivista e a dimensão formativa do processo de avaliação, que reclama uma metodologia reflexiva e comunicacional.	"o C. revelou 1 orientação estratégica na sua acção, definindo obj a curto e médio prazo" realiza seminários, colóquios, jornadas, publica boletins e actas de encontros. Há forte concorrência. Professores inscrevem-se por necessidade de créditos, tema adequado a necessidades individuais, convívio, troca de experiências, adequação. Necessidades da escola. Formação individual Os formadores apreciam mais positivamente as acções do que os formandos Bolsa de formadores é uma ideia obstaculizada pelas dinâmicas individuais e pontuais. Orientações estratégicas (fruto da centralidade do Director do Centro) preocupadas com a associação entre	As novas modalidades não fazem diferença nem, só por isso, agradam mais aos formandos. Comissão Pedagógica funciona com alguns delegados, colocando-se a questão da legitimidade, e a Comissão Pedagógica é encarada mais como um órgão consultivo do que deliberativo. Indefinição de papéis entre C. e Esc. E a quem compete a mediação e dinamização dessa relação. 50% dos formadores são de escolas Associadas e há membros da Comissão Pedagógica e o próprio Dir. do Centro são formadores, o que poderá dar lugar a "lógicas de formação mais flexíveis" *modalidades de formação + continuadas e contextualizadas, com uma orientação não tanto para a transmissão de conteúdos mas mais para o apoio formativo às escolas e aos seus professores maior flexibilidade e voluntariedade na composição e funcionamento da CP, e entretanto a sua constituição em CE com vista à reflexão sistémica sobre as questões da formação. Necessidade de alteração das regras do sistema, por forma a garantir uma ligação mais estável e comprometida dos formadores de Centro. Definir políticas que "em todas as

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
CFAE 9 - cont. Os formandos Os formadores Motivos que levam os prof a inscrever-se em formação Organização e funcionamento do Centro Perspectivas dos professores em formação sobre o Dir. do Centro a Comissão Pedagógica os formadores, a relação C/escolas Ações de formação - aval global Efeitos da formação Avalia acções por formandos e formadores Leituras da mudanças e sugestões dos actores Síntese e conclusões	crítica entre os actores envolvidos, de modo a conferir valor formativo à avaliação e a identificar os sentidos das mudanças a operar	supostamente objectivos. Isto porque a formação envolve aspectos diversos, objectivos e subjectivos, técnicos e políticos, materiais e simbólicos que é necessário ter em conta e incorporar no dispositivo de pesquisa empírica. Trata-se de uma avaliação partilhada...		Centro e escolas, mas ainda sem efeitos visíveis junto de profs e educadores em geral Publicações de actas de encontros e de seminários e do próprio relatório de avaliação Dinâmicas de contextualização- criação de centro de recursos para apoio às escolas, reuniões descentralizadas da CP, acções emergentes das esc..	acções sejam trabalhadas as "necessidades de formação ... incentivadas dinâmicas de formação mais continuadas no tempo, menos assentes no registo da obrigatoriedade e mais no envolvimento - ... não separem a actividade de formação em diferentes fases racionais que vão desde a concepção à execução, num registo tecnocrático que parece querer dominar a formação..."

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
1. Para uma melhor compreensão do processo e dos dispositivos de avaliação accionados Enquadramento Proposta de av [modificada] 2. Caracterização do CFEE Uma perspectiva sobre a criação e o enquadramento do C Estrutura organizacional do CF Breve retrospect da hist. do CF Princípios e obj gerais do CF Parcerias e protocolos 3. A actividade do Centro no último triénio A form acreditada Form de curta duração 4. Caracteriz Plano de Formação do CF As linhas condutoras do Plano de Formação Coerência entre os obj e estr propostos na fundam do Plano de Formação e os obj e metod das ac de form Comparação entre aspectos aprovados no termo de aceita-ção e os que foram realizados 5. Análise quantitativa e qualit dos dados recolhidos sobre a av da form pelos formand e for As expectativas dos formandos Avaliação final das ac pelos form. Avaliação das ac pelos formadores 6. Análise das entrevistas 7. Comentários finais	"Determinar o grau de conhecimento que os docentes e órgãos de gestão possuem relativamente às características e especificidades desta modalidade [CE], como é que os CE surgem na Comunidade educativa, como são organizados, como se desenvolvem e quais são, efectivamente, as suas consequências expressas na mudança das práticas, em novos procedimentos, materiais e novos meios e planos de acção" . grau de satisf de formand e form . nível de consecução das intencionalidades formativas dos órgãos pedagógicos do CFEE . forma como são accionadas as ac de formação em função do des, justific , modalidade e dinâmicas criadas. . as lógicas implícitas e expl de forma a compreender o contexto global em que se insere e desen a interv form do Centro e as suas inter-relações. . nível de conhecimento dos professores e responsáveis pela gestão das escolas relativamente às características específicas das modalidades centradas nas práticas e nos contextos profissionais. . relacionar concepções dos intervenientes na formação relativamente às características da modalidade Circulo de Estudos com a regulamentação do CCPlano de FormaçãoC . importância dos processos de emergência dos grupos de form sobre desenv do percurso das acções na modalidade CE . possíveis diferenças entre os efeitos das acções na modalidade CE e Curso sobre o trabalho dos professores-formandos na comunidade escolar . contribuir para a melhoria contínua da organização e intervenção do CFAE de acordo com o seu projecto formativo.	Não tem Bibl mas há diversos autores citados o enquadramento não alterações, mas refere o acordo da Dir. do Centro, relativamente à proposta apresentada Delimita o objecto: . Plano de Formação e acções . sistema de inter-relações, quadro de dependências/autonomias em que se insere a acção do CF . processos inerentes à const dos grupos e construção das ac nas modalidades centradas nos contextos . concepções dos profs e órgãos de gestão sobre a estrutura, o interesse e efeito dessa modalidade. Estilo por vezes descritivo, pois apresenta dados sem os problematizar: porque é que têm aumentado os formandos do 3º Ce Sec?	Não se percebe, para além da enumeração do tipo de instrumentos de recolha de dados, e da sua sujeição a análises... Fichas de expectativas (do centro) no início da acção, e fichas para avaliação final, com tronco comum e pequenas mudanças tendo em vista as modalidades. Faz em seguida, uma análise acção a acção.	Privilegia os CE, parecendo, pois, "demonstrada uma preocupação com a integração da formação no próprio trabalho" No entanto, dá conta de "alguma centralidade no papel do formador o que poderá desvirtuar alguns propósitos de colegialidade e co-produção de competências e saberes ... opção por metodologias de exposição/apresentação de conteúdos..."	Analisando comparativamente o Termo de aceitação e as realizações, recomenda "um ligeiro alargamento do Plano de Formação no próximo ano" Duas páginas de recomendações, respeitantes, nomeadamente ao acompanhamento das acções

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
Introdução Perfil da entidade formadora Avaliação do Plano de Formação Desenvolvimento e Gestão do Plano de Formação (inclui "Análise do Volume proposto, Cortes e Realização da form. na Cand. 99; evolução na capacidade de execução do Centro; Análise dos custos da Formação; Comparação dos financeiros dos Planos de 98 e 99) Instrumentos de avaliação Avaliação global das acções Avaliação das acções pelos formadores Identificação de obstáculos ao êxito do Plano de Formação	Identificar factores críticos no desenv. Dos processos de form. visando avaliar a adequação de objectivos e estratégias às reais necessidades de form. e os objectivos gerais da Form Cont. Contribuir com propostas para reajustamento do processo e do Plano de Formação Contribuir para a reflexão e possibilidade de revisão de concepções de soluções e práticas associadas às diversas interv form... (objectivos já do ano anterior) Questão-problema: "... identificação das potencialidades formativas do C. e dos obstáculos que se possam por ao êxito dos processos formativos desenvolvidos pelo C., de modo a que este responda de forma cada vez mais adequada às necessidades de formação das Esc AS"	Apresenta os princípios teóricos da avaliação externa, recorrendo ao artigo do RJFC que refere a avaliação interna como "não contendo em si a visão global, nem viabilizando o levantamento de diversos indicadores pertinentes ... só possível através de um distanciamento de análise crítica" e a externa que é a que permite essa visão global e esse distanciamento. Análise realizada como se o centro fosse único, encerrado em si e os serviços que presta fossem do único e exclusivo interesse dos que estiveram directamente envolvidos: ou seja, as acções de informática são assim e assado é têm poucos computadores, mas a transposição dessas acções, sua razão de existir, para fora desta esfera restrita, não acontece. A quem serve a formação?	Recolha de dados de natureza quantitativa Análise dos dados que permita "determinar o grau de qualidade das actividades de formação desenvolvidas e inferências e propostas de reajustamento	"O funcionamento da Comissão Pedagógica é exemplar no cumprimento das funções legalmente previstas, mas deve-se dar um ênfase especial à função de detecção de necessidades e de contribuição para a concepção e execução do Plano de Formação";	Varição de sexo/idade relativamente à candidatura anterior. Que meios de divulgação utiliza Em que percentagem foi aumentada a capacidade de execução Muitas TIC, portanto deveria ter melhorado os equipamentos. O custo de h/formando como hora por formando aumentou, mas como não tem n ^o nacionais, não pode ter considerações críticas. Sugestões para a ficha de avaliação, no sentido de recolher melhores dados sobre o C. sugere a criação d uma ficha sobre os formandos a ser preenchida pelos formadores; todas estas sugestões são feitas em benefício do trabalho da avaliação externa...

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
CFAP A-1 Linhas Orientadoras da Avaliação Definição do Objecto de Avaliação Características da Avaliação Produção e Gestão da Formação no seu Enquadramento Político-Institucional Identificação de Necessidades de Formação Articulação entre Centro de Formação e outros Órgãos Institucionais Articulação entre Órgãos Institucionais do Centro Produção e Gestão Pedagógica das Acções de Formação A) a divulgação do plano de formação B) as acções de formação C) a constituição da bolsa de formadores D) a constituição da bolsa de formandos Produção e Gestão da Avaliação Interna A) a partir das fichas de avaliação das acções B) a partir do estudo de avaliação para a elaboração do relatório global sobre o funcionamento do centro Considerações Finais Referências Bibliográficas	... proporcionar, à entidade promotora da formação, a compreensão dos seus mecanismos e processos intrínsecos e extrínsecos, no sentido de poder proceder a reajustamentos e futuras intervenções de formação ... realçar, no Plano de Formação do Centro, as lógicas implícitas e as explícitas, no sentido de fazer emergir o contexto global em que foi implementado. Pretende-se, também, dar conta das relações entre os actores envolvidos na concepção e execução do Plano e daqueles com outras instituições.	Breve quadro teórico. Explicita processo de construção do objecto de avaliação Apresenta indicadores de avaliação. Breve historial do CFAE e disfuncionamentos por que passou. Percorre os diversos documentos e explicita a análise Paralelamente tece considerações e elabora sugestões sob a forma afirmativa, umas, interrogativa ou dubitativa, outras. ... este relatório (...) procura escapar ao registo descritivo da factualidade, e inscrever-se num registo de análise crítica articulando uma leitura dos dados que nos foram disponibilizados com os recursos teórico-metodológicos a partir dos quais são reflectidos. Em não pretendemos apresentar um conjunto de soluções nem juízos definitivos sobre a forma como o Centro desenvolve a sua actividade, mas tão só perspectivar linhas de reflexão que adquirem maior pertinência se despotetarem discussão interna ao Centro.	Legislação Fundamentação do Plano de Formação Divulgação do Plano de Formação Brochura sobre o Centro Actas CP Formulários de candidatura de cada acção Instrumento de avaliação-acções Avaliação das acções. Entrevista (gravada) ao DC. Análise de conteúdo. Disponibilização expressa para debater o Relatório com o CFAE.	A instabilidade passada resultante de uma sobrecarga do DC. A não divulgação da modalidade das acções indicará a naturalização desta modalidade? Divulga plano das acções e "Princípios Orientadores da nossa Entidade/Identidade", os "Fundamentos, Condicionamentos e Bloqueios" e as "Áreas de Intervenção" O CFAE pode vir a confinar-se a uma mera gestão da oferta e da procura individualizada de cursos de formação. O plano de formação não emerge, tal como é defendido no texto de fundamentação, de necessidades de desenvolvimento de projectos das escolas ou de professores considerados individualmente ou em grupo. O critério que aparece em 4º lugar, dilui o tom geral que reputamos como sendo de teor mais administrativo do que pedagógico. Os dois primeiros critérios revelam precisamente a preocupação em garantir a "sobrevivência" financeira do Centro Acções que referem explicitamente, na sua designação, situações centradas no Jardim de Infância, embora aceitem como destinatários professores do 1º CEB A existência de inúmeras acções com carácter de transversalidade em relação aos saberes e aos saberes-fazer mobilizados, em detrimento das que se inscrevem na área "Ciências da Especialidade", parece-nos ter sido uma opção ajustada e interessante, assumida pelo Centro	Se as escolas não têm P.E., a constatação pode ser entendida como necessidade de formação detectada. Defendendo o interesse de acções de sentido transdisciplinar, atravessando vários níveis de ensino, ou pelo menos, valorizando a aproximação, nos espaços de formação, dos níveis de ensino que coexistem em contiguidade, parece-nos que as acções de formação devem revestir estas características, devendo ser concebidas, de raiz, de forma explícita, para os destinatários que de facto pretendem abranger. Parece-nos ser de investir em estratégias de actuação que evitem a rotinização dos papéis da Comissão Pedagógica e se aposte na revivificação deste órgão, fundamental para estabelecer a articulação entre o plano de acção do Centro e os projectos de formação das escolas e dos professores (...) combatal a centralização das acções na figura do Director talvez se adequasse mais a um processo de avaliação que se assumisse imerso no próprio percurso de formação, o uso de dispositivos que contemplassem uma avaliação descritiva e crítica com vista a funcionar como mecanismo regulador do próprio desenrolar da acção, quer na sua forma escrita, quer na reabilitação da oralidade

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
Índice A Avaliação externa de Centros de Formação - princípios enquadradores das Linhas Orientadoras da Avaliação Definição do Objecto de Avaliação Características da Avaliação Produção e Gestão da Formação no seu Enquadramento Político-Institucional A identificação de necessidades de formação num Centro de Associação de Professores Articulação entre Órgãos Institucionais do Centro Articulação entre Centro de Formação e outros Órgãos Institucionais Produção e Gestão Pedagógica das Acções de Formação A) divulgação do plano estratégico de desenvolvimento do Centro e do plano de formação B) as acções de formação C) a constituição da bolsa de formadores e da selecção de formandos Produção e Gestão da Avaliação Interna a partir das Fichas de Avaliação das Acções Considerações Finais Referências Bibliográficas	... proporcionar, à entidade promotora da formação, a compreensão dos seus mecanismos e processos intrínsecos e extrínsecos, no sentido de poder proceder a reajustamentos e transformações em futuras intervenções de formação ... realçar, no Plano de Formação do Centro, as lógicas implícitas e as explicitadas, no sentido de fazer emergir o contexto global em que foi implementado. Pretende-se, também, dar conta das relações entre os actores envolvidos na concepção e execução do Plano e daqueles com outras instituições.	Breve quadro teórico. Explicita processo de construção do objecto de avaliação Apresenta indicadores de avaliação. Percorre os diversos documentos e explicita a análise Paralelamente tece considerações e elabora sugestões sob a forma afirmativa, umas, interrogativa ou dubitativa, outras.	Legislação Fundamentação do Plano de Formação Plano de Formação Divulgação do Plano de Formação e outras acções (Boletim da Associação de professores) Actas CP Formulários de candidatura de cada acção Instrumento de avaliação-acções Avaliação das acções Entrevista (gravada) ao DC. Análise de conteúdo. Disponibilização expressa para debater o Relatório com o CFAE.	Tem uma dimensão nacional O CFAP estabelece, com a Associação de professores, uma relação estreita, a nível organizacional, financeiro, gestão de recursos, incluindo os humanos. Todo o processo de organização do CFAP é determinado por esta dependência. Áreas de formação a partir dos resultados da avaliação das acções de formação realizadas anteriormente Revela maior dependência face à Associação de professores do que em relação ao FOCO. Curso de formação - modalidade quase única.	reivindicar para o âmbito da disciplina questões como o sentido estético, a comunicação, a expressão pode ser algo redutor (...) tão importante quanto o desenvolvimento da área disciplinar num estudo centrado sobre si própria, é a afirmação da sua importância enquanto referência transversal a todo o plano de estudos (...) use a formação considerer, como possíveis destinatários, docentes provenientes das mais variadas áreas disciplinares, poderá estar a contribuir para a afirmação interna e externa da relevância da EVT. Deve apostar na formação ao longo do país - estabelecer protocolos com CFAE locais.

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
A Avaliação Externa de Centros de Formação: Princípios Enquadramentos Linhas Orientadoras da Avaliação Definição do Objecto de Avaliação Características da Avaliação Produção e Gestão da Formação no seu Enquadramento Político-Institucional Produção e Gestão Pedagógica das Acções de Formação Análise Centrada na Figura do Formando Produção e Gestão da Avaliação Interna Conclusão Referências Bibliográficas	... proporcionar, à entidade promotora da formação, a compreensão dos seus mecanismos e processos intrínsecos e extrínsecos, no sentido de poder proceder a reajustamentos e transformações em futuras intervenções de formação ... realçar, no Plano de Formação do Centro, as lógicas implícitas e as explícitas, no sentido de fazer emergir o contexto global em que foi implementado. Pretende-se, também, dar conta das relações entre os actores envolvidos na concepção e execução do Plano e daqueles com outras instituições.	Breve quadro teórico. Explicita processo de construção do objecto de avaliação Apresenta indicadores de avaliação. Percorre os diversos documentos e explicita a análise, devolvendo os processos e procedimentos do CFAE, na forma «desconstruída», isto é, realçando os implícitos que o avaliador julga estarem subjacentes às opções e resoluções. O tom predominante é o da constatação, havendo pouca formulação de sugestões ou de questionamentos. ... queremos afirmar o carácter conjuntural das conclusões ou orientações aqui explicitadas. (...) passíveis de questionamento reflectido e crítico, com vista a poderem ser reequacionadas para esclarecer eventuais leituras divergentes Avaliação realizada "a posteriori" com base em material escrito...	Fundamentação do Plano de Formação Plano de Formação Divulgação do Plano de Formação e outras acções Actas CP Formulários de candidatura de cada acção Instrumento de avaliação-acções Avaliação das acções Entrevista (gravada) ao DC. Análise de conteúdo. Disponibilização expressa para debater o Relatório com o CFAE.	CP não entregou P.E. das escolas Membreros da Comissão Pedagógica reincidem em ausências nas reuniões. CP não reflecte sobre estas ausências CP produz excessivos documentos de controlo e avaliação mais de ordem administrativa do que pedagógica. CP rejeita o estabelecimento de protocolos. Aparente contradição e discordâncias entre DC e CP. O incentivo à participação de responsáveis da secção de formação de das escolas nas reuniões da Comissão Pedagógica pode ser uma via para ultrapassar as dificuldades referidas. Avaliação cumpre a "obrigatoriedade da norma" Alheamento das escolas.	A ausência de P.E. constitui-se em necessidade de formação identificada. Necessária a definição de um plano de acção estratégica nas escolas. Formulação de sugestões direccionadas a instâncias de poder extra-CFAE.

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevado e/ou sugerido
CFAE Linhas Orientadoras da Avaliação Definição do Objecto de Avaliação Características da Avaliação Produção e Gestão da Formação no seu Enquadramento Político-Institucional Identificação de Necessidades de Formação Articulação entre Centro de Formação e outros Órgãos Institucionais Articulação entre Órgãos Institucionais do Centro Produção e Gestão Pedagógica das Acções de Formação A) a divulgação do plano de formação B) as acções de formação C) a constituição da bolsa de formadores D) a constituição da bolsa de formandos Produção e Gestão da Avaliação Interna A) a partir das fichas de avaliação das acções B) a partir do estudo de avaliação para a elaboração do relatório global sobre o funcionamento do centro Considerações Finais Referências Bibliográficas	... proporcionar, à entidade promotora da formação, a compreensão dos seus mecanismos e processos intrínsecos e extrínsecos, no sentido de poder proceder a reajustamentos e transformações em futuras intervenções de formação ... realçar, no Plano de Formação do Centro, as lógicas implícitas e as explicitadas, no sentido de fazer emergir o contexto global em que foi implementado. Pretende-se, também, dar conta das relações entre os actores envolvidos na concepção e execução do Plano e daqueles com outras instituições.	Breve quadro teórico. Explicita processo de construção do objecto de avaliação Apresenta indicadores de avaliação. Percorre os diversos documentos e explicita a análise Paralelamente tece considerações e elabora sugestões sob a forma afirmativa, umas, interrogativa ou dubitativa, outras.	Legislação Fundamentação do Plano de Formação Plano de Formação Divulgação do Plano de Formação e outras acções Actas CP Instrumento de avaliação-acções Avaliação das acções Avaliação interna. Entrevista (gravada) ao DC. Análise de conteúdo. Disponibilização expressa para debater o Relatório com o CFAE. —	Organização do Plano de Formação segundo dinâmicas de anos anteriores dando resposta às exigências institucionais e menos à satisfação das necessidades dos docentes. CP não informou sobre áreas de formação a privilegiar. Falta de articulação ou de P.E. nas escolas? O CFAE quer formadores Universitários, lamentando a falta de protocolo com Universidade. Não investe na promoção de redes de comunicação com escolas associadas. Beneficia do apoio da escola-sede, onde o CFAE constitui um Centro de Recursos. Acções não realizadas inscrevem-se na área "Ciên. Especialidade" Incongruências entre designações e conteúdos de algumas acções e destinatários (4 casos) (...) os ritmos impostos pela tutela preponderam sobre todas as decisões do centro. Seleção dos formandos para garantir a "sobrevivência" financeira do Centro, já que se adequa às disposições emanadas do FOCO, e às do RJFC e pressupõem que os formandos se propõem, sempre individualmente, à frequência da formação Avaliação pontual, sobre dimensões técnicas	Se as escolas não possuem P.E., a sua elaboração pode ser uma necessidade de formação revelada e transversal a todos os níveis/ciclos de ensino. Transformar-se em promotor de relações densas inter-escolas e num catalisador das potencialidades de formação existentes nas escolas mobilizando os diversos actores, isto é, propiciando, de facto, a territorialização das políticas educativas. Este esforço poderá ser consubstanciado quer viabilizando protocolos com instituições locais de apoio à acção educativa, quer aproveitando os incentivos promovidos por organismos de âmbito nacional Reflectir na Comissão Pedagógica disponibilizar o CR amplamente a todas as escolas associadas. Proporcionar acções de sentido mais transdisciplinar (incluindo Ed Infância) A Comissão Pedagógica podia debater sugestões de formadores para adopção de dinâmicas instituintes em relação à avaliação dos formandos que a auscultação das "áreas/temáticas" não dispense alguma vigilância crítica para que este processo não se circunscreva à mobilização de acções pré-existentes, anteriormente acreditadas Evitar apelar à indicação individualista e consumista de formação exclusivamente centrada no seu conteúdo.

Índice	Objectivos da avaliação:	Estilo geral da produção escrita	Metodologia/ Tipo de análise	Funcionamento do CFAE	O que é relevante e/ou sugerido
Índice Geral Índice dos Quadros: Princípios Enquadramentos da Avaliação Externa do Centro de Formação da Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica. Definição do Objecto de Avaliação Procedimentos Metodológicos da Avaliação Produção e Gestão Pedagógica da Formação As Acções de Formação Modos de divulgação do plano de formação Caracterização da bolsa de formadores Caracterização da bolsa de formandos Considerações Finais Referências Bibliográficas	avaliar, no processo evolutivo de afirmação (...) qual o grau de "maioridade" conseguido, quais as linhas de força dessa sua evolução; (...) reconhecer que credibilidade, enquanto entidade formadora, foi capaz de desenvolver, que linhas a seguir no sentido de incrementar essa credibilidade, bem como que afirmação conseguiu assegurar junto de professores de EVT, de ET, de EV - mas também junto de potenciais, ainda que não usuais, formandos (...) professores de 1º CEB, Ed de Infância ...		Regulamento do Centro de Formação Plano de actividades - Biénio 1996/98 Formulários ACC, AN1, Plano de Formação, QF. Divulgação das iniciativas de formação Brochura da Associação de Professores Análise de conteúdo Análise estatística/quantitativa às respostas fechadas ao Inquérito por questionário (Antecedido de pré-teste) Entrevistas Semi-estruturadas Director do Centro.	Alicerça o Plano de Formação na reacção registada face ao Plano do ano transacto a especificidade da área não é exclusiva dos professores sócios, mas é bastante mais abrangente. Aumento da oferta formativa do CFAP e diversificação dos locais de realização das acções. Positiva a mudança de sede e a obtenção de instalações próprias. Mecanismo de atribuição de créditos dificulta opção por modalidades 'novas'.	Alicerçar o Plano de Formação na reacção ano transacto restringe as possibilidades de intervenção formativa: o de perpetuar o emudecimento daquele tipo de professores e de educadores que não tiveram acesso à oferta de formação existente. Questões cruciais para o futuro do Centro e que terão de ser equacionadas com alguma urgência (...) que o Centro se organize, estabilize, quer a Direcção, como já acima referimos, quer as condições logísticas: que em termos de canalização e fluidificação das informações se articule com a Assoc., mas que também crie canais próprios capazes de aceder/dar respostas a todo um conjunto de potenciais formandos que, sendo estranhos à Assoc., não podem ou não devem sentir-se estranhos ao CF

CFAP B

**ANEXO 2 ANÁLISE DE ENTREVISTAS A FUNDADORES DA
UPP**

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP
portanto havia as duas vertentes, digamos, as ciências que nós entendíamos importantes da Economia, da História fundamentalmente, e depois os outros Jornalismo, e que fomos contactar alguns jornalistas para os fazer um curso técnico de informática, ... há aí as lojas, que os fazem. Entendia-	na altura os cursos eram bastante mais curtos, a gente fazia cursos de digamos, 20 horas [...] Agora, recusamos não acho que tenha havido. de facto os nossos critérios arranjar cursos não era muito o que estava a dar os cursos de informática, que fizemos alguns, mas com uma... porque era uma coisa que estava muito na berra, com uma orientação um bocadinho diferente daquilo de ensinar as pessoas a mexer nos computadores. Pronto, perceber a lógica disto, e sempre com uma componente importante em termos de análise social da informática e das novas tecnologias E era um curso de informática sem máquinas mas também eram temas [ecologia...] que estavam a dar na altura, pronto, falava-se muito, e quando estas coisas aparecem	havia pessoas disponíveis para dar, quer dizer, nós poderíamos ter temas, íamos procurar algumas pessoas, na área da Economia ou na área da História também havia pessoas que nós sabíamos, como o Helder Pacheco, que era especialista em património popular e fazíamos os cursos um bocadinho porque tínhamos um especialista disponível e disposto a dar-nos os cursos Mas também acontecia, digamos, haver professores que "Olhe, eu achava interessante dar um curso assim, assim". Pronto, era benvindo. Nós divulgávamos, chegava um grupo de alunos, pronto, fazia-se o curso. os professores eram os contactos dos sócios fundadores, não é, Armando Castro, Óscar Lopes, Ruy Luís Gomes conheciam muita gente que dava os cursos ou que se disponibilizava e propunham cursos. os professores trabalhavam de graça Os formadores, eu acho que não houve recusas, em termos daqueles que nós contactávamos, estão disponíveis ou não estão, as	Era permitir o acesso ao saber e à cultura, procurar, digamos, tanto quanto conseguíssemos, democratizar isso. [...] o poder não gosta de quem sabe, porque a consequência natural do saber é ensinar, e portanto, nós estamos do outro lado, que quer que as pessoas saibam. [...] o nosso o trabalho que as pessoas dão empenhadamente, de uma maneira amadora, têm objectivos de intervenção social, a gente não está ali para dar lucro, não estamos aqui a ganhar dinheiro, de facto a gente trabalha aqui porque nos dá algum gozo, mas porque pensamos que isto pode contribuir para intervenção social, pelas pessoas que vêm aos cursos, para mudar mentalidades, para ensinar alguma coisa e aprender alguma coisa, com as pessoas que vêm, não é. Era com base ideológica, com uma componente ideológica importante, ou seja, nunca fizemos, se calhar não teríamos grandes condições para isso, sei lá um curso de inglês, como se fazem agora, não é, mais técnico, não é. Procurávamos áreas de intervenção social, ou que dessem origem, como a alimentação, como o jornalismo, em que, por exemplo, nos sindicatos as pessoas têm que fazer jornais, nas escolas também, e não sabiam nada de jornalismo, portanto, estávamos a contribuir com uma ferramenta para que elas trabalhassem melhor. Nós dávamos um curso de jornalismo, um de alimentação para as cantinas, etc. nós fomos evoluindo de acordo também com as necessidades que havia fora, mantendo as ideias do projecto, e quando nós estamos, digamos a fazer

Eduardo Pinheiro

Tipo de saberes	-Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP
Eduardo Pinheiro nos que não deviamos fazer aquilo. [...] A influência que aquilo tem na vida, etc. a minha opinião é que faltam mais cursos como estes últimos, que são, primeiro à noite, para gente que trabalha, para gente nova que estuda, para não sei quê, como se fizeram estes sobre a Guerra Colonial e coisas	muito no jornal e são novidades e a ecologia... nós procurámos uma abordagem socialmente correcta destes temas Em termos de cursos eu acho que não há tanto, não há tanto essa preocupação, [debate ideológico] pelo menos no concreto não funcionam tanto os cursos com essas características mais a temática do curso, mais os temas dos cursos e o próprio..., serem cursos de dia, para pessoas que fundamentalmente são reformadas, pronto, e que vêm aqui, por um lado conviver, por outro lado satisfazer a sua curiosidade intelectual de aprender mais inglês ou mais alemão Não, houve histórias engraçadas, lembro-me de um curso que a gente foi fazer num bairro social com o Emílio Peres. As intervenções..., portanto aquilo era um bairro social que tinha um centro de	condições são estas, é de graça, o curso, pronto, é como ele quiser, desde que não seja uma coisa assim de um ano inteiro fomos encontrar a Lourdes Maciel, o Bordo e Sá, que se dispuseram a vir dar cursos, e de facto as pessoas que se dispõem a vir dar cursos aqui, quer pelo próprio nome da Universidade - Popular, quer pelas tradições que isso trás das antigas Universidades Populares, normalmente tem-nos acontecido que as pessoas que se dispõem a dar cursos e que nós contactámos são pessoas que de facto procuram fazer um enquadramento social destas coisas, e dar a volta, e não explicar as coisas em termos tecnocráticos, mas as consequências para a vida das pessoas. por exemplo, nos cursos de história as pessoas discutiam muito, porque de facto, o Armando Castro tem a sua perspectiva profundamente marxista da história e as pessoas que iam ao curso, digamos que podem ser pessoas de esquerda e fundamentalmente eram, não sei se haveria alguém de não esquerda, mas com concepções diferentes, não marxistas. Portanto, eles discutiam,	formação de professores, também é importante que eles vão para as escolas, depois de terem ouvido isto parece-me que a actual intervenção da UPP, eu pessoalmente acho que lhe falta qualquer coisa Ou seja, gastam-se muitas energias com os ditos cursos de dia, que acho saudável que se faça, se há condições para isso, se tem casa, se tem funcionários, Inglês, Alemão, mas eu acho que é preciso encontrar espaços onde haja público, porque lá está, às vezes preparam-se cursos para a noite, virados para gente nova, e depois as pessoas não aparecem, às vezes aparecem, outras vezes não, mas acho que falta uma componente mais ideológica aqui na Universidade Pop. actualmente, que eu acho que devia haver em paralelo com os cursos de Inglês e de Alemão. Eu acho que chegou-se a discutir, [acreditar form prof] isto faz sentido, não faz fazer isto. A gente não tinha grandes condições de instalações, de coisa nenhuma, nem sequer organização para assegurar isso tudo, e portanto optámos por não nos metermos por aí. [...] nunca foi assim uma frente importante para que nós nos virássemos, dadas as dificuldades que havia também. e dadas as dificuldades de funcionamento disto se a gente mete para coisas deste tipo, cursos PRODEP e não sei quê, aquilo absorve tanto trabalho que deixa de se fazer aquilo que realmente nos interessa. mas faltam sempre coisas, não é, nunca se consegue fazer tudo. Mas como é que se chega lá também não sei. Mas agora acho que isto deve continuar marginal, isto se calhar é assim, pronto. Não, não passa, porque se

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP
destas...eu acho que esses cursos são a actividade de fundametal da Universidade Popular do Porto, ou que deveriam ser Eduardo Pinheiro	convívio daqueles, tinha um balcão com uns copos, um tabique, e depois era o curso, com umas cadeiras que a gente andou a pôr. E então as pessoas estavam, os habitantes do bairro estavam ali no balcão, nos copos, vinham fazer... então as pessoas estavam.. os habitantes do bairro estavam ali no balcão, com comentários à lição de alimentação do Emílio Peres. mas nestes bairros fizemos um curso de alimentação num bairro, fizemos um curso sobre doenças infecciosas noutro bairro, ou em dois bairros, com outra médica, aquilo foi interessante, e foi útil para aquela gente, mas não houve condições para continuar.	quer dizer os cursos mais ideológicos davam este tipo de discussão, se calhar não tanto direita contra a esquerda, mas de fundamentação Depois poderia haver alguns problemas com o facto de na formação inicial [diversa] mas eles entendiam-se, não é, o professor tem que gerir estas coisas, tem que gerir, não é, não é fácil, nem é difícil, ou se consegue ou não, e eles até ver parece que conseguiam	puder fazer cursos de formação de formadores e principal é fazer outro tipo de cursos. agora, que não gaste a maior parte das energias a fazê-los, porque gasta, mas o objectivo assegurar a máquina, para manter vivo, pronto, para trazer gente até, para ver os papéis que aí há dos outros cursos, não é, e para assegurar em termos económicos porque, ou bem que de facto os cursos de componente mais ideológico, esse tipo de cursos eram muito mais baratos do que estes. Que as pessoas até são professores e podem pagar aquilo que se pede, que não é muito, mas é, já pesa O que não quer dizer que nesta altura há condições económicas para ter pessoas mais responsáveis profissionalizadas, não é, ou seja, que a funcionária da UPP não seja só para aceitar as inscrições e pagar as contas, não é. Agora, a direcção que discute projectos, e que faz andar, eu pessoalmente penso que não tem nada que ser profissionalizada, era o que faltava. Isto tem que continuar uma associação cultural sem fins lucrativos. Pois, porque estas coisas ou andam para a frente ou morrem, quer dizer, consegue-se resistir na mesma durante um ano ou dois, mas depois ou se desenvolve ou então... Tem que se dar saltos. Acho que agora um salto... Ou precisa de instalações para entrar por uma via, ou precisa de sair da casa e ir fazer outras coisas, ou precisa de..., tem que se pensar o quê.

	"Vocação" associativista da UPP	Génese da UPP (designação/terminologia
Eduardo Pinheiro	a gente juntava-se, sem instalações, sem coisa nenhuma, as inscrições eram na Unicepe, os cursos funcionavam no Sindicato do Calçado, portanto, houve uns préios contactos com algum do movimento sindical para a realização dos cursos, e começou-se a mexer. Inscrições a preço simbólico, mas uma vez que estávamos na Unicepe, que estávamos no Sindicato do Calçado, as despesas também não eram nenhuma, e pronto, os cursos foram divulgados via movimento sindical fundamentalmente, e tiveram muita adesão. Procurávamos áreas de intervenção social, ou que dessem origem, como a alimentação, como o jornalismo, em que, por exemplo, nos sindicatos as pessoas têm que fazer jornais, nas escolas também, e não sabiam nada de jornalismo nós nascemos muito ligados ao movimento sindical, e poderíamos dizer, agora isto é pior - porque já não é tão popular, é diferente, não é melhor nem pior. Por outro lado, também agora estão-se a fazer coisas interessantes, há projectos interessantes para o Porto 2001, a História do movimento operário, etc, que a UPP devia fazer, tenha ou não tenha subsídios do 2001, devia arranjar maneira do movimento sindical se organizar junto com a UPP para fazer isto... as inscrições eram na UNICEPE, os cursos funcionavam no Sindicato do Calçado ... houve uns préios contactos com algum do movimento sindical para a realização dos cursos os cursos foram divulgados via movimento sindical fundamentalmente dessa secretaria, que funcionava na Rua Sampaio Bruno ... recorremos a todas as salas possíveis, quer nas Biomédicas, no Cineclube, na Árvore, aqui no Clube de Campismo, no... sei lá, no Sindicato do Calçado, na União de Sindicatos, nos Escritórios, eu sei lá..., na, na, naquela cooperativa ali na Rua de Camões... [...]Na Povo Portuense houve uma primeira fase em que a gente nasceu ligado muito ao Sindicato do Calçado, nomeadamente porque estávamos lá e pronto, era a partir dali que nos expandíamos, depois houve uma fase de expansão de contactos com muitos mais sindicatos, em que eles aderiram ao projecto, tornaram-se sócios colectivos, mas portanto, durante uns anos isto era, foi muito ligado de facto ao movimento sindical a gente andar a carregar cadeiras e afixar propaganda e de facto não conseguimos muito para pedir subsídios.	foi constituída a UPP em termos de estatutos, por aqueles, pelos sócios fundadores, e depois esteve parada uns anos, [...] constituiu-se e não tinha actividade. E a determinada altura, pronto, entendeu-se que aquilo precisava de começar a mexer, não é. E então formou-se um grupo, do qual fazia parte eu e o Costa Carvalho, fundamentalmente nós os dois, para dar andamento a alguns cursos [...], propostos pelo Armando Castro, depois * e pelo Vital Moreira. Portanto, fez-se nesse primeiro ano três cursos com muita gente. Depois, pronto, começamos a juntar mais gente, a tentar que isto andasse para a frente, e aí chegou o Rui Leal também, e se calhar mais alguém que eu já não me lembro, que estas coisas há sempre quem trabalha mais e quem está um bocadinho mais longe, que vai a uma iniciativa ou outra, não é? Depois é que entrou o Viriato Eu acho que chegou-se a discutir, [acreditar form prof] isto faz sentido, não faz fazer isto. A gente não tinha grandes condições de instalações, de coisa nenhuma, nem sequer organização para assegurar isso tudo

	"Vocação" associativista da UPP	Génese da UPP (designação/terminologia)
Rui Leal	o primeiro trabalho que se fez, que foi até na União de Sindicatos, havia lugar... o Peres queria 25 pessoas, como máximo, e nós metemos lá 50 ou 53, e ficaram outras 50 cá fora, que não conseguiram entrar, porque não havia lugar. E são as pessoas que fazem isto que depois vão realizar aquele projecto, e ou têm as capacidades e a força para fazer, ou não têm e aquilo acaba. Aqui não acaba porque, vêm outros, isto é de todos e não é de ninguém. Simplesmente não é uma associação que esteja feita, que seja de acompanhamento, não, isto é para fazer, o projecto ainda está em fase de desenvolvimento, ainda não foi aplicado, não é. Ainda não foi aplicado, portanto, precisa de uma direcção, é a grande questão. Os corpos sociais têm que ser de gente que se disponha a, a vir aqui. Todos os dias a pensar as coisas e a preparar os projectos e a andar com eles. se vamos enveredar, se nos vamos meter, portanto, por perspectivas de formação, e entrarmos nesse negócio, que no fundo é um negócio que se anda para aí a fazer. Ninguém nos vem trazer nada. Tem que haver gente que cave, que faça, que faça, persistentemente, com paciência, sem grandes alaridos, que faça, no momento certo. Porque se não faz não tem este movimento certo. A falar, a dinamizar, portanto, a coisa. Imaginar, porque nós estamos aqui e não imaginamos coisa nenhuma, mas colocados no sítio, o próprio funcionamento nos vai trazer ideias, nos vai trazer soluções, nos vai trazer preocupações, etc. É isso, é essa vida que falta à direcção da UPP. É gente muito ocupada com muitas coisas, e que não pode. Uma coisa é fazer um telefonema a um professor que se conhece, é pá, não achas, pode-se fazer um trabalho assim, assim, tal tal tal, e o outro diz que sim, vai organizar, eu pouso o auscultador e o trabalho está feito. Isso sendo muito importante, não é suficiente. Eu não digo profissionalizada no sentido de trabalhar aqui em full-time, não era nesse sentido. Ela vai ter sempre que funcionar em part-time, não é, porque a UPP não...	3 primeiros cursos: Direito – Vital Moreira; o do A. de Castro e um de jornalismo. Rui Leal entra no 2º ano, após estes cursos terem terminado. Na altura não tinha instalações, reunia na Unicepe. A escritura foi em 25 de Junho de 79, salvo erro. E suponho que os primeiros cursos foram em 80 (...) em 81, salvo erro, os primeiros cursos. E depois a partir daí não houve mais interrupções também tínhamos uma funcionária de apoio a quem também pagávamos assim uma cêdea de 9 contos ou coisa que o valha, era a Fátima Madruga, que estava naquela altura connosco naquele tempo, nós aparecemos e éramos os únicos, assim, com um projecto deste tipo.

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP
Rui Leal	Na área da alimentação também, porque aí havia uma parte lá nas ciências que tratava isso, e os professores interessaram-se, aliás o primeiro trabalho que se fez, que foi até na União de Sindicatos, havia lugar... o Peres queria 25 pessoas, como máximo, e nós metemos lá 50 ou 53, e ficaram outras 50 cá fora, que não conseguiram entrar, porque não havia lugar. aliás foi um trabalho muito interessante, pelo menos um, mas houve vários que foram iniciados pela Mª de Lurdes Maciel Depois veio o Bordalo e Sá, depois veio também uns assistentes das Biomédicas fazer aí um trabalho na área das águas, não é. Dessa coisa, mas também interessante. Os primeiros cursos que fizemos era a 50\$00, no primeiro ano. 50\$00 Havia um que dizia assim, com	Tivemos um caso. Tivemos apenas um problema, que foi de um curso de informática, que nós quisemos realizar, foi um engenheiro qualquer que eu não me lembro o nome dele [...O Restivo, pois. Que, pronto, nós apresentámo-nos lá com os alunos para o curso e ele não apareceu. E nós, pronto, não insistimos mais, e tentamos, pronto, resolver por outro lado, e ficou por aí. Mas foi, penso que foi o único caso, o único caso que nós tivemos. Nós ao colocarmos a questão de não ser necessário habilitações grandes, uma instrução primária era suficiente, em muitos casos, portanto o professor tinha que encontrar uma linguagem que, em termos médios, não perturbasse muito aqueles que estavam mais acima e lhes levasse alguma coisa, e permitisse aos outros apanhar também. Quer dizer ambos, no fim de contas ambos aprendiam, apanhavam, uns mais e outros o possível, era um pouco essa a ideia,	O tipo de projecto era, organizar trabalhos na área da cultura e do conhecimento, a serem divulgados de forma acessível ao entendimento, digamos, de qualquer pessoa. Portanto, não se ia para especificações muito complicadas que restringiam... o professor tinha que encontrar uma linguagem que, em termos médios, não perturbasse muito aqueles que estavam mais acima e lhes levasse alguma coisa, e permitisse aos outros apanhar também. Quer dizer ambos, no fim de contas ambos aprendiam, apanhavam, uns mais e outros o possível, era um pouco essa a ideia, portanto, e fazer isso de forma muito acessível em termos financeiros, porque, pronto, naquela perspectiva de que a educação, o ensino, a cultura, pronto, tinham sido muito apartadas, muito afastadas das pessoas, havia uma forma de lhes levar, naquela perspectiva das Universidades Populares, lá do nosso patrono.. aquilo era oferecer o saber pelo gozo de sentir o que estava a provocar do outro lado Mas a grande questão é sempre a Direcção da UPP. A Direcção é que faz a casa, a casa não vai fazer a direcção Ninguém nos vem trazer nada. Tem que haver gente que cave, que faça, persistentemente, com paciência, sem grandes alaridos, que faça, no momento certo. Porque se não faz não tem este movimento certo. Mais adiante colhem-se ou os benefícios ou os malefícios, conforme a actuação foi boa ou não. É o que se vai buscar adiante, porque o que se está a fazer hoje nunca se vê hoje, vê-se sempre depois. E essa é a grande questão

	Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
Rui Leal		um copo na mão, dizia ele "Façam como eu. Bebam leiteinho." Ele já estava... Ainda houve coisas com mais piadas, na altura em que o Carvalhas andava em campanha eleitoral e entrou por ali dentro a cumprimentar as pessoas também pelo meio do curso, tuca, tuca, tuca. Era assim...	—	Eu lembro-me que a 1ª vez que eu coloquei a questão foi num orçamento que nós apresentamos já não sei em que ano, e eu lembro-me que escrevia assim se a UPP for para se fazer, então o projecto é este, o orçamento será este, e colocávamos a UPP com os tais cursos, que hoje se chamam cursos de dia, na altura não sei qual era a proposta que se fazia, mas lá havia os cursos de línguas e mais não sei o quê e tal, que era para fornecer recursos, para a outra área poder funcionar. É evidente, uma actividade dessas tem encargos, os encargos limitam a actividade, porque se nós não temos recursos não podemos fazer. Por outro lado também não podemos ficar demasiado vinculados aos recursos, porque senão passamos a vida a trabalhar para conseguir recursos e depois esquecemos a outra parte ou não temos tempo para a outra parte. Portanto, tem que haver aqui um equilíbrio muito grande. Eu penso que conseguir recursos por essa via é bom porque isto também dá divulgação, e permite contacto. Portanto, acho que os cursos de dia devem continuar, até devem ser aumentados se possível e tal. Mas, os cursos, os trabalhos à noite, os tais trabalhos diferentes, e perspectivados, pronto, têm que ser muitos, muitos. E divulgados dentro do possível, têm mais gente se vamos enveredar, se nos vamos meter, portanto, por perspectivas de formação, e entrarmos nesse negócio, que no fundo é um negócio que se anda para aí a fazer, porque nós vemos a formação que é dada por aí e também sabemos, e aquilo é tudo a fingir, ou a maior parte dos casos são a fingir.

Rui Leal	Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
				Portanto, entrar por esses campos nós não podemos entrar. Isso seria matar a UPP, não é. Torná-la igual, e nós queríamos, o nosso projecto era ser diferentes. Sempre. eu quero dizer é que o voluntário que vem para aqui tem que vir sabendo que vai ter que gastar tempo aqui. Que isto não é para passar o tempo, mas é para fazer coisas, é a esse aspecto que eu me refiro. É nesse aspecto, que eu acho que nós temos falhado um bocadinho, eu acho que sim. Agora, é evidente, não vamos pôr aqui, não vamos entregar isto a meia dúzia de pessoas, olhe, e a pagar x por mês ou por dia, para eles fazerem o projecto, não, a ideia não é essa. Não, de facto perdia todo a ligação ao projecto, o projecto não era com isso, é voluntário. É a leitura que eu penso que é indispensável de ser feita. É uma leitura que permita perspectivar, e perspectivar exactamente como o Eduardo disse, temos que ir para os jovens, parece-me que é muito claro, mas também os outros também são indispensáveis, independentemente das idades. Penso que é para a população, tentar chegar à população. Chegar aos professores, é muito interessante chegar aos professores, porque se pensarmos que eles depois vão contactar os jovens, depende em que medida nós conseguirmos dinamizá-los, ou ganhá-los, que é difícil

Tipo rel. Pedagóg.	Relações com outras instituições	Características da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
E sob esse ponto de vista é muito importante criar relações mais fortes entre as pessoas. A própria direcção que acompanha...	as inscrições eram na UNICEPE, os cursos funcionavam no Sindicato do Calçado houve uns prévios contactos com algum do movimento sindical para a realização dos cursos os cursos foram divulgados via movimento sindical ... recorremos a todas as salas possíveis, quer nas Biomédicas, no Cineclube, na Árvore, aqui no Clube de Campismo, no... sei lá, no Sindicato do Calçado, na União de Sindicatos, nos Escritórios, eu sei lá..., na, na, naquela cooperativa ali na Rua de Camões, Povo Portuense houve uma primeira fase em que a gente nasceu ligado muito ao Sindicato do Calçado, nomeadamente porque estávamos lá e pronto ... depois houve uma fase de expansão de contactos com muitos mais sindicatos, em que eles aderiram ao projecto, tornaram-se sócios colectivos,	a partir de certa altura os nossos alunos começaram a ser diferentes daqueles do movimento sindical, e começaram a ser professores, houve uma coisa que se notou, para aí a partir do 2º, 3º ano começaram a ser professores. vinham aos nossos cursos, um dos motivos, se calhar não o principal, mas o mais curioso, era por exemplo que aos cursos de jornalismo apareceram-nos muitos professores porque [...] eles tinham que dar jornalismo nas escolas, e portanto, aquilo era uma oportunidade de se formarem, ainda não havia esta coisa dos créditos, e portanto era muito voluntário, quer dizer, nós oferecíamos cursos interessantes, Património Cultural também muitos professores da área das Artes E eram cursos [informática] para 40 pessoas. Empurravam-se à porta para entrar, era uma coisa terrível. [...] 81/82, que houve um de iniciação à informática. Foi o primeiro que se fez. [...] 83 foi o ano em que nós fizemos um curso que foi o máximo Portanto, a mudança de público penso que de facto existiu, não é pior nem melhor, é diferente, porque tem que deixar, não estou a ver que hoje nós	em termos de subsídios nessa altura eu creio que a gente nem tinha grande tempo para os andar à procura, e achava que aquilo dava muito trabalho, não tínhamos de facto grande tempo houve um conjunto de anos que nem sequer fomos por aí, provavelmente também sabendo que haveria dificuldades em obtê-los, porque a partir de certa altura tentámos, não é, no Gov Civil e Câmara e tal, e foi difícil, depois já bastante mais tarde conseguimos arranjar algum subsídio do Gov Civil, mas fundamentalmente a gente mexia-se ali naqueles meios andámos muitos anos a tentar alguém que nos fizesse cursos da área das artes, e foi, pronto, durante muitos anos não conseguimos isso, Hist de Arte, pronto, por aí, e não conseguimos. porque havia dificuldades de salas, de instalações, a própria unidade da Upp como andava a dar cursos por aqui e por acolá, a gente não tinha muitos braços para ter cursos ao mesmo tempo a funcionar à 2ª em 2 lados, nós tínhamos que gerir isto bastante bem. A boa mudança foi que de facto evoluiu muito quando começamos a ter instalações, onde se pudesse ter uma secretária e os cursos, que foi nesta casa, não é, portanto já contribuiu para que existisse a Universidade Popular, porque quando as pessoas se inscreviam por	Além dos cursos sempre fizemos outras coisas, debates, e uns colóquios, e que se mantêm, agora. Primeiro, continua a ser possível, [organizar colóquios] repare, vir aqui uma noite fazer um colóquio, quando a pessoa é especialista no assunto, se calhar demoramos a preparar, a pensar naquilo, que até pensa no com-bóio, não é. Se ainda é possível fazer cursos que duram o ano todo com os professores a trabalhar de graça, é muito mais possível fazer coisas

Eduardo Pinheiro

	Relações com outras instituições	Caracter da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de activid
Eduardo Pinheiro	mas portanto, durante uns anos isto era, foi muito ligado de facto ao movimento sindical o movimento sindical deixou de o público estar tão interessado, porque o próprio movimento sindical tem áreas de formação, tem uma escola de formação O Público nunca pôs [anúncios...] As Às vezes vinha o Comércio, o 1º de Janeiro. [...] O Notícias punha, assim umas notícias pequeninas, outras vezes não punha. O Público quis uma vez saber, veio uma vez aqui, e quis-nos entrevistar, fomos os dois falar com eles, e ele fez assim um arrazoado sobre aqui a casa, [...] mas foi das poucas vezes que eles se mexeram. Depois, no restante, conseguimos na televisão uma entrevista ao Armando Castro, que veio aqui, filmaram as instalações, foi o que se conseguiu deles, tirando já	fizéssemos um curso de economia política e tivéssemos 80 pessoas têm que se encontrar espaços onde a Universidade Popular, e de facto ter intervenção social, ou seja, que não seja para, sob o meu ponto de vista, entreter os os velinhos, como as Universidades da 3ª idade e fazer uns convívios, que é saudável, mas eu acho que isto deve sempre coexistir com as preocupações ideológicas de formação, nomeadamente tentar virar para a juventude, esse tipo de coisas É capaz de ser mais difícil haver público, depende na formação inicial nestes cursos, por exemplo, de história, havia gente com formação escolar para aí do 5º ano do liceu e havia licenciados em história que queriam ouvir a perspectiva marxista do Armando Castro [...] mas eles entendiam-se dos temas. Cada vez as pessoas estão menos motivadas, se calhar. Há alguns colóquios a que a gente vai que têm público, e outros que não têm, portanto é preciso é descobrir, encontrar os temas. a grande questão, naturalmente, eu penso que é mesmo o público a que isto se dirige e os objectivos actuais da Univ Popular. Lá está, nós passamos de um	telefone numa coisa que era em Sampaio Bruno, e o curso era no Cineclube, não tínhamos identidade Universidade Popular, portanto, foi um passo importante, mudar de instalações, e de facto isto começou por ser muito amador e foi-se melhorando, tudo, a gestão das coisas, os funcionários para acompanhar os cursos, etc, tudo isto foi melhorando Quase todos eles (colóquios) correram bem, o problema é que aquilo não era pago. Os alunos ali não pagavam, portanto aquele ano foi um ano desastroso para as finanças da UPP. [...] Os colóquios eram oferta. Porque as pessoas vinham de Lisboa e nós pagávamo-lhes a viagem, só a deslocação, o comboio. era sempre na base de muito voluntarismo, de qualquer maneira. Portanto, era muito difícil, por uma questão de dinheiro, porque a propaganda é muito cara, aumentar muito a divulgação deste tipo. Mas digamos, conseguir..., às vezes conseguimos um jornalista amigo que punha uma notícia, vai começar, no dia tantos de tal, inscrições aqui e ali. Porque, claro está, a divulgação foi sempre o nosso grande problema, E houve coisas que eu acho que nós anti-gamente nunca conseguimos muito e que agora se estão, penso eu, a conseguir, porque os nossos alunos de facto nós sentíamos que eles gostavam muito dos -	destas. É as pessoas organizarem-se. com as viagens, e muitas viagens se estão a fazer estive a discutir com alguém do TEP se fazia sentido, se aquilo de facto era cultura popular, se não era, se aquilo estava a ensinar algumas coisas aos actores, às pessoas que..., ou se estavam só a desaparecer com aquilo. Há assim sítios que era preciso quase ir lá e levar lá o enenador, quer dizer, há áreas assim estranhas de que faz sentido entrar. Cursos

	Relações com outras instituições	Car da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo activ
Eduardo Pinheiro	nesta fase mais actual uma ida do Sérgio Vinagre a um programa da manhã da RTP. História do movimento operário, etc, que a Upp devia fazer, tenha ou não subsídios do 2001, devia arranjar maneira do movimento sindical se organizar junto com a Upp para fazer isto. Também eram alturas, no princípio em que as questões ideológicas eram muito importantes e a Câmara não ia dar subsídios a um... Deram-nos, o Governo Civil deu uma...[...] Era um bocado perder tempo, quer dizer, aquilo precisava de muitos esforços e não estávamos à espera de grandes recompensas.	público mais trabalhador... para os professores, os professores actualmente não são público, fundamentalmente por causa das questões dos créditos, ou aqui se enveredava por uma coisa de fazer créditos para os professores que também era..., ou se tinha enveredado ou se calhar agora não se vai a tempo. E portanto, nesta altura, está assim, na minha opinião, um bocado indefinido. Mas é um bom alvo de intervenção. O público professores é um bom alvo. porque os nossos alunos de facto nós sentíamos que eles gostavam muito dos cursos Pois, qual era o público actual que pode estar interessado nestas coisas, não é, a quem é que a gente se deve dirigir. Pois, isso gostávamos todos de saber. Eu penso que a juventude faz aqui muita falta, que é das pessoas que não estando integradas no sistema produtivo, na competição, que são as pessoas que têm disponibilidade para sair à noite, que a gente vai	curiosos e estavam nos cursos mas, primeiro quando nem sequer eram aqui, a pessoa estava na UNICEPE a fazer o curso, ou no Cineclube, depois chegava ao fim e ia-se embora, e chegava ao fim da aula seguinte e ia-se embora e embora os alunos, ganhassem interesse pela Univ Pop, nós nunca conseguimos organizá-los, criar uma estrutura de alunos que nos pudessem apoiar também nas nossas actividades, e eles, digamos, encontravam-se nos cursos, mas separavam-se a seguir. Tinham pouca convivência, nomeadamente entre cursos não se conseguia. Actualmente eu creio que isso está melhor com as viagens, e muitas viagens se estão a fazer, é uma coisa... da questão dos subsídios, a gente andar a carregar cadeiras e afixar propaganda e de facto não conseguimos muito para pedir subsídios. Também eram alturas, no princípio em que as questões ideológicas eram muito importantes e a Câmara não ia dar subsídios a um... E a grande dificuldade foi sempre a questão das instalações, a princípio não tínhamos nada, andávamos aqui para ali, não havia identidade, de facto, quando conseguimos arranjar esta casa foi ótimo para a Univ. Popular, mas começou logo a ser pequena, e degradada, quer dizer, nunca teve bom aspecto, porque não era possível. E agora continua a ser um aspecto decisivo para o desenvolvimento,	de encenadores para as colectividades de teatro de Gaia, que são 50 ou assim, que há muitas. Pronto, se calhar não há quem dê, se calhar eles nem viriam porque acham que já sabem tudo

		Relações com outras instituições	Car da discência/ Motivos pª a frequência	Dificuldades/Problemas	
Eduardo Pinheiro			aos cafés à noite e é quem está lá, não é, que vão muito ao cinema, começam a ir muito ao teatro, se calhar é uma boa..., pronto, o próximo público, se a gente trabalhar nesse sentido poderá ser muito nessa área.	quer dizer, com instalações em que as pessoas não se sintam muito confortáveis é mais difícil virem, não é. Onde não haja um bar, onde as próprias salas são pouco confortáveis, isso é decisivo. Não, mas eu acho que isto tem pés para andar, ou seja, há algum espaço que tem que se descobrir, e se..., pronto, há o problemas das instalações, é difícil às vezes, pode ter que se reduzir algumas coisas, aumentar outras, mas que não há motivo para uma coisa destas acabar. Temos é que encontrar os espaços. Esta é específica no sentido em que, por exemplo, ser da direcção do Cineclube penso eu, que é mais fácil, quer dizer é programar os filmes para a segunda e para a terça, está tudo organizado, pronto, é ir às distribuidoras e as coisas funcionam. Aqui tem que se estar sempre a criar actividades novas, porque os cursos são de 20 hs e a seguir é preciso fazer outro, e contactar o professor, portanto, não são coisas tão administrativas, já há muita criatividade no meio disto, e a pessoa pensar no que vai fazer a seguir e no que vai fazer ao lado, e como é que vai arranjar dinheiro para aquilo, ou recursos para fazer outra coisa,...precisa de muito mais tempo, Isso também, durante as diferentes direcções pelas quais passamos, desde 79 até noventa e tal, pronto, das 7 pessoas que constituíam a direcção, houve sempre mais uma ou duas que trabalhavam connosco. Quer dizer, nós os dois éramos os mais certinhos em termos de continuidade, mas houve muita outra gente que também trabalhava connosco e também vinha e fazia o que era preciso	

Tipo rel pedag	Relações com outras instituições	Caracter da discência/ Motivos p' a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
Rui Leal	nós conseguimos uma secretaria provisória que o movimento sindical nos cedeu, com telefone deles, uma extensão do telefone para nós usarmos, portanto nós nem pagávamos aluguer nem pagávamos telefone. quer dizer, onde houvesse uma sala, organizava-se o curso, havia professores, havia alunos, ia-se fazer num contrato com a Caminho, que se iam publicando, que resultavam dos cursos ou de outros trabalhos, dos colóquios, por exemplo, que se faziam aqui. Entretanto, o contrato com a Caminho também acabou. Houve, pronto, digamos que uma desinteligência com a Caminho, numa certa altura, e pronto, e eles consideraram que a partir daí se interrompia o contrato. Pronto, e nós também achámos bem e não continuamos Consequíamos muitas vezes, porque de cada vez que se...,	Na área da alimentação também, porque aí havia uma parte lá nas ciências que tratava isso, e os professores interessaram-se aceitavam-se todos, em princípio, tirando alguns cursos que à partida eram... excluía logo, eu estou-me a lembrar de um trabalho que se fez na área da matemática, que só interessava já a pessoas com compreensão... que tivessem um mínimo da matemática.[...] Não era um mínimo, já tinha desenvolvimento, porque suponho que até eram equações diferenciais... e suas aplicações. E aquilo tinha a ver com várias áreas, na perspectiva da física, até da medicina também. E por aí fora, economia. Os alunos eram esses, e tínhamos para aí umas 8 ou 9 pessoas inscritas nesse curso, nesse trabalho. Aí tínhamos que limitar. Mas nós naquele tempo tínhamos alunos que vinham de Guimarães às aulas aqui, que vinham de Vila do Conde, que iam até de Aveiro. Houve um trabalho do Óscar Lopes, na Árvore, que era ao sábado, e vinha gente de Aveiro, havia inscrites de Aveiro. Portanto, naquela altura não havia, e as pessoas tinham muita	funcionava na Rua Sampaio Bruno, lá no primeiro andar, numa casa, numa sala muito estragada, tinha havido uma inundação e aquilo estava tudo preto e tal, andamos os dois a pintar aquilo, a caiar aquilo e tal, pusemos lá umas flores e tal, e melhoramos um bocado o ambiente Inicialmente nós nem equipamento tínhamos, nós nem tínhamos um retroprojector, não tínhamos coisa nenhuma, não havia uma máquina de escrever, não havia nada. Tivemos que arranjar isso tudo. Pronto, e a primeira máquina foi uma máquina de escrever em segunda mão que fomos ali comprar não sei por quanto, para bater, fazer os textos, que depois se fotocopiavam. ou coisa assim [contactar sócios] mas que também fica caro, ao preço que custa a correspondência, não é. Nós naquele tempo, sei lá, quando, cada vez que havia uma divulgação era à volta de mil e tal cartas, 1500 cartas, creio eu, que iam para o correio. Ora, e naquele tempo já não me lembro qual era preço do selo, hoje é muito mais caro, com o envelope, com aquela coisa toda, não é, aquilo fica...	Mas, fizemos outras actividades, fizemos, por exemplo, o ano de 83 foi o ano dos colóquios. Fizemos também edições, conseguimos livros, temos uns seis títulos Temos seis títulos, que supõem que estarão até esgotados Portanto eram as edições da UPP, da colecção. A UPP funcionava como director de colecção. o grosso dos colóquios que se fizeram em 83 foram todos subordinados ao tema Marx que era a comemoração do centenário da morte [...] relacionados

		Relações com outras instituições	Caracter da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
Rui Leal		que havia actividades nós mandávamos também uma carta para a comunicação social, para toda. Para jornais, televisão e rádio. Mandávamos sempre para o chefe de redacção, Sr. fulano, aí vai isto e tal tal tal, e até levava já a notícia que nós queríamos, a notícia já preparada, a seguinte notícia tuca, tuca, tuca. E muitos punham. simplesmente há essas escolas que abriram para a 3^a idade e etc, não é, e a própria formação que os sindicatos começaram a dar também lá nas suas instalações [a Câmara] Deram-nos uma vez. [apoio] E teve um de 100 c. da primeira vez. E veio para aí uns quadros pretos que já não se usam.	necessidade de conhecer, de saber Já por exemplo o caso da informática que se falou há bocado, que se ia fazer um curso sem equipamento, sem máquina...Aí a grande questão era a curiosidade que as pessoas tinham para a questão da informática, para aquele tema. Porque o Vítor Santos dava os cursos e ele não era conhecido, não tinha carisma, não é, e tinha a sala cheia. porque nós perguntávamos sempre como é que teve conhecimento da coisa, e viamos que vinha muita gente que não tinha nada haver com as esquadras, vinha muita gente conservadora aí aos cursos. Principalmente ao nível feminino aparecia muito coisa, e saíam a dizer como é que eu ainda não descobri isto, satisfetíssimos E isso muda o público, é evidente. [Tipo de divulgação] Agora, não sei até que ponto as pessoas lêem a notícia e vêm a correr cá. A questão está aí. Agora nós temos é que dizer. eu lembro-me que havia uma cooperativa ali de não sei onde, que mandava duas ou três funcionárias, ou quatro funcionárias aqui aos cursos, vinham assim umas fulanas	Portanto, a divulgação é muito dispendiosa, muito difícil. E depois, pronto, também, hoje já não somos uma novidade. há muita gente, digamos, a fazer o mesmo, entre aspas, porque não é exactamente aqui conta o tempo, as pessoas vêm de longe, os transportes, o estacionamento, o sair de casa, tudo isto, pronto, as condições da vida das pessoas alterou-se também um bocado, tudo mexeu. porque a grande dificuldade, penso eu que talvez até a maior dificuldade da UPP foi encontrar uma equipe suficiente para o projecto. Aquela equipe que dinamiza, que o põe a máquina a andar e que consegue começar a ganhar pessoas, a ganhar actividades, a criar o endurecimento e os espaços para que a coisa exista, não é. E isto tem sido sempre, tem ficado sempre alguém das necessidades. só que as respostas, pronto, ficam sempre alguém, porque nós não podemos estar à espera que os outros façam, temos que ser nós a fazer. E ganhar pessoas em número suficiente, e com as disponibilidades que o trabalho exige é difícil	com a música, relacionados com a economia, com as questões sociais, com a história, com a literatura. Foi mais ou menos a média de um por mês. Nós fizemos para aí a média de uns dez colóquios, talvez, nesse ano. Aliás, saiu um livro, também [...] mas não traz todos, mas traz aí uma porção pequena, aquilo que se conseguiu em termos de textos, porque tinha que se ter os textos, e houve textos que não apanhamos.

relação pedag	Relações com outras instituições	Caracter da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
		que eram diferentes de toda a gente; aquelas, todas produzidas, mas produzidas de forma simples, não é, mas preocupadas, lembraste?, que nós achávamos piada àquilo, vinham aí de uma cooperativa que as mandava, também para lá foi concerteza informação, e eles catrapus, pagavam os cursos para elas cá virem. Portanto, eu penso que temos que ir a toda a gente, a toda a gente, não temos que estar a seleccionar. Bem, a UPP tem feito isso, tem feito trabalho em vários sítios, tem feito muitos trabalhos nos Seguros, tem feito trabalhos até para Câmaras Municipais.	Não é suficiente. E é aí a grande tragédia da UPP, o ela ainda não ter assumido, ou não se ter instalado no sítio a que tem direito, e que merecia. Não houve condições, chegamos ao sítio e não coisa, isto para além do mais também tem esta brincadeira, lá tínhamos que ir nós com o microfone às costas, e o rectoprojector, e materiais e aquela conversa toda, e lá íamos nós com aquilo e tal, e chegávamos lá, como aconteceu... O que eu quero dizer é que ir fazer um trabalho fora da UPP é mais complicado do que fazer na UPP. Mas temos feito, fizemos nos Bombeiros, não foi?, uma vez lá em cima até, um trabalho lá.	Mas foi muito interessante...O primeiro colóquio que se fez foi com o Barata Moura, portanto era sobre a filosofia, era relacionado com a filosofia, e tínhamos o auditório da Arvore cheio, cheio. Aquilo levará 100, 120 pessoas. Estava cheio. [...] Foi espantoso. A sala teve muitas intervenções naquele campo [...] isto cada vez que havia colóquios. Como quando foi relacionado com a música, também veio cá o Freitas Branco, foi outra enchente, foi outra sala interessantíssima. Temos feito muita coisa, muita coisa fora, agora, pronto, tem é que se fazer mais

Eduardo Pinheiro

	Divulgação	Motivações pessoais p ^a a colaboração
Rui Leal	Actualmente, pois tentam a comunicação social, tentam fazer uns cartazes que vão espalhando por aí, umas vezes mais, outras vezes menos, eu próprio já tenho andado com a Cristina a colar cartazes aí pela cidade, mas se calhar não é suficiente, pelos cafés, pelas livrarias, há o contacto aos sócios, Portanto, a divulgação é muito dispendiosa, muito difícil. porque nós inclusive mandávamos para as sedes dos partidos políticos também, a nossa informação. Portanto se eles não vinham era porque não vinham, não éramos nós que não os convidávamos, não é, a perspectiva era sempre a mesma. Evidente que a pessoa que lia a notícia onde aparecia, que lia no Comércio do Porto, à partida é um jornal mais conservador do que os outros, ou até no Primeiro de Janeiro, e vinha, [...] a grande questão está sempre na divulgação, sempre. - E o próprio nome, Universidade Popular, as pessoas vêm... Locais públicos, por exemplo, sei lá, nós íamos ali à..., aproveitávamos aqueles placardes que para aí estão, para afixação de coisas e íamos colar lá.	Bom, eu estava ligado a vários movimentos, à Associação Portugal-RDA, estava ligado também a um Centro de Estudos de que também fui fundador e que era um Centro de Estudos e Informação para o Socialismo, era o nome da associação, e que ainda fez uns trabalhos, principalmente na área da saúde, também tive que mexer na Constituição na altura, e portanto andava digamos, nesta área a tentar encontrar o próprio caminho, e depois começou-se a ouvir falar da ideia Universidade Popular, e esta ideia da associação começou a morrer, e ... não teve mais actividade ... e entretanto vem o convite para participar aqui neste projecto. [...] sensibilizado eu já estava, pronto, e achei um projecto interessante. Participando, começando a ver as coisas a mexer, começando a trabalhar[...] nós andávamos a pintar as casas, andávamos a fazer isto tudo, [...] tínhamos que andar a transportar cadeiras quando se ia fazer um trabalho onde não as havia, andar com elas para trás e para a frente com os carros cheios daquilo, andar a levar e trazer pessoas, sei lá o Prof. Armando Castro, que não podia deslocar-se, nós tínhamos que o ir buscar e trazer ... o Prof. Oscar Lopes a mesma coisa, e por aí fora, o continuo da Árvore que era preciso depois levar não sei onde, e portanto nós tínhamos todas essas tarefas miúdas, fazer papéis, o Eduardo desenhava os folhetos, depois era preciso imprimir, depois era preciso pensar como é que se havia de fazer os envelopes porque nunca se tinham feito, o símbolo, o primeiro cartaz da UPP, o..., enfim, todas essas coisas pequenas, mas que eram indispensáveis, o cartão de aluno, que nós resolvemos fazer, um cartão de sócio, toda esta brincadeira, conseguir que as pessoas pagassem, comessem a pagar as primeiras quotas, quando se tinham inscrito, e depois nunca mais ninguém pagou, andar nesses contactos, portanto, eram tudo tarefas, digamos, de tipo fácil, mas que depois eram enriquecidas através precisamente do contacto, de ver a reacção das pessoas, o contacto com eles, o enriquecimento que isso provocava, o gozo que dava. Pronto, esses foram os nossos benefícios, os nossos grandes benefícios. uma direcção dinâmica que se consiga, e não se tem conseguido, pois se há gente de muita qualidade, muito interessada, mas pronto, por isto, por aquilo, por aquele outro não é possível, continuar a dar o contributo que isto exige, que o projecto exige. Eu próprio há uns anos que não faço quase nada. [...]Eu sou do Conselho Fiscal, caramba É um projecto bonito, foi uma ideia bonita, a gente gostou dela, provou que gostou dela, pronto, mas agora não chega, é preciso ir mais longe

	Gente importante na Direcção/na activação
Rui Leal	[O Viriato] Fazia os contactos, mas nós também o picávamos, também estávamos sempre em cima dele para isso, porque era preciso em tempo vir o programa do curso, o calendário, enfim, para se poder divulgar, para se poder começar a trabalhar aquilo. E é evidente que o papel dele foi muito importante neste projecto, penso que mesmo muito importante. O Viriato teve uma acção, com aquele feito que ele tem, assim de acesso fácil e de contacto fácil, ele tratava aquilo e as coisas apareciam. recordo-me do Carlos Pimenta, quando esteve aqui na Direcção também, ele era um homem interessante porque fazia tudo bem feito, punha-se a fazer e aquilo aparecia e tal, e quando chegou a critica ele também fez, fez um trabalho interessante de facto há uma ligação nossa, íntima com a Universidade Popular, porque se viveu muito este projecto, porque sei lá passaram-se coisas, eu lembro-me do Armando Castro aqui a dar aulas num Inverno desgraçado, um frio danado, e ele nem sabia que estava lá um aquecedor na sala para ligar, portanto estava um ambiente gelado, o homem era velhote, era doente, pronto, e os próprios alunos estavam todos encapotados, todos afritos O Prof. Armando Castro era o presidente da direcção, mas vinha dar uns cursos, e vinha a umas reuniões, vinha às reuniões sempre, mas coitado, mas trabalhar, quer dizer, uma coisa é dar ideias outra é tentar concretizá-las. Bom, o Armando Castro tinha sempre... Depois vinham para a direcção pessoas que não tinham vida, que não podiam, à partida já se sabia que era para preencher a lista, que não iam poder. Tudo aquilo acaba depois por ficar reduzido aos habituais, e portanto o projecto tinha que sair prejudicado. O Óscar Lopes dizia, quando eu, naquelas primeiras reuniões, eu dizia, "eu tenho mas é medo disto, é preciso fazer isto, é preciso fazer aquilo e aqueloutro, dinheiro não havia e tal, nós não temos instalações, nós não temos nada", e ele dizia, "pode-se fazer as aulas na Cordoaria, porque é que se há-de ter uma casa, vai-se para a Cordoaria fazer a aula". Só que depois isto é muito bonito... eu aí calei-me, não é, e fui trabalhar. E disse depois logo, "isto se a gente está aqui à espera que nos venham fazer as coisas estamos lixados, ninguém faz nada, vamos nós começar aqui"... e nós começamos a falar um com o outro, na falta de outra gente e começamos a tomar as decisões, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, vamos fazer e tal, e começamos a fazer, e as coisas começaram, aquilo começou a mexer, aquilo estava tudo a mexer, e eu sei lá, quando nós fizemos, numa das reuniões de fim-de-ano, em que mostramos balanço, mostramos os livros, mostramos, enfim, os cursos que tinham sido feitos, os trabalhos, enfim, naquele relatório, essa reunião foi dirigida pelo Ângelo Veloso, recordas-te?, e ele dizia "E andaram estes homens, como franco-atiradores, a realizar um trabalho desta importância". O homem ficou espantadíssimo, ele se calhar não sabia, não tinha lá chegado a informação toda, não é. Ele ficou espantado com o que nós apresentámos na altura.

	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP
Teresa Medina	os cursos de dia têm de facto um conteúdo social e ideológico muito forte, e ninguém está só no inglês e no alemão, ... porque uma das maneiras disto funcionar é que as pessoas pagam o mesmo por frequentar um ou dois cursos, e isto não é inocente, ... além de ir para o inglês é capaz de ir para a história, ou do inglês vai para conhecer o Porto, ou do inglês vai para as problemáticas sociais, em que o conteúdo de intervenção e é de facto muito diferente. E portanto esta componente é muito acentuada, com algumas consequências Mesmo o francês, o francês é um francês a partir da leitura do Le Monde Diplomatique, da leitura e discussão do Le Monde Diplomatique, é assim que são dadas as aulas de francês, em francês, claro, portanto, é discussão de toda a temática em francês. [As pessoas levam] um certificado de frequência. [...] Desde que tenham frequentado mais de metade das aulas. E curiosamente, de há uns tempos a esta parte há aqui uma série de pessoal que frequentou cursos nos primórdios da UPP a pedir os certificados, que é uma coisa com piada. No outro dia tínhamos... Mas é interessante, sabes, houve um curso aqui em 82 ou 83 que agora se lembram de telefonar para aqui a pedir o certificado do curso, e de facto tem a memória que frequentou, tem a memória de quem era o professor, tem a memória do sítio em que foi o curso não é pouco significativo, não é. É porque de alguma forma o curso o marcou de alguma maneira. Temos tido, nos últimos tempos, uma série de telefonemas de pessoas a pedirem-nos esses certificados.	E há uma outra coisa, com as vantagens e inconvenientes que isso tem, em termos de ligação e tudo, é que dos actuais seis membros da direcção, porque houve um que suspendeu temporariamente a actividade, cinco são professores dos cursos de dia. Ou seja, de facto é uma tarde por semana em que estão cá a tarde toda, só que não estão a pensar na UPP em geral, estão a pensar na aula. Isso tem uma vantagem, uma ligação muito grande a um determinado tipo de alunos, indiscutivelmente, mas de facto é difícil depois além disso mais uma série de outras coisas, isto tudo junto, é complicado muitas vezes gerir isto	há pessoas em muito mais do que isso, em três, em quatro, em cinco cursos, há vários casos. foi rigorosamente esse o objectivo, e não se sai daí. Uma pessoa que só esteja inscrita num curso paga de facto aquilo, não há forma de..., não temos de facto ninguém só nas línguas, por exemplo.

ANEXO 3 ANÁLISE DO TEXTO DE JOSÉ MORGADO

Entrevistado	Relações com outras instituições	Características da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
Teresa Medina	E hoje não é diferente. [...] a Câmara do Porto não dá nenhum apoio à actividade da UPP. O Governo Civil do Porto também não. Não, dão apoio a muita coisa. A Câmara. E o Governo Civil também dá apoio a muita coisa. A Universidade Sénior ainda não tinha sido criada e teve 9 000 contos da Câmara para fazer as obras no Orfeão da Foz, e teve todo o equipamento para montar a Universidade Sénior da Foz. E a Universidade ainda não existia, ainda não tinha feito nada. A UPP teve neste últimos 6 anos um subsídio de 500 contos. [...] Esta é uma questão política, claramente, da forma como as coisas são encaradas, a imagem que a UPP acaba por ter. Ora isso não significa que não se avance com projectos ... e que as coisas não acabem por ser reconhecidas, mas em termos desta política de financiamento e de subsídios, de facto há uma política bastante deliberada de não atribuir subsídios. Se calhar nós continuamos a facilitar porque não pressionamos ou não denunciamos.	Neste momento são muito poucos, muito poucos [professores]. Desde que começaram os créditos Mas nos cursos, nos cursos de dia, já agora, a maior parte são professores, reformados, alguns ainda no activo, mas nos cursos de dia são professores. Nos pós-laborais há pouco professores. e ninguém está só no inglês e no alemão, ninguém está só nas línguas, porque as pessoas pagam o mesmo por frequentar um ou dois cursos, e isto não é inocente, portanto não há nenhum aluno que vá só para o inglês, se calhar só queria vir para o inglês, mas como paga o mesmo por dois, além de ir para o inglês é capaz de ir para a história, ou do inglês vai para conhecer o Porto, ou do inglês vai para as problemáticas sociais, em que o conteúdo de intervenção	mas de facto é difícil depois além disso mais uma série de outras coisas, isto tudo junto, é complicado muitas vezes gerir isto	Por exemplo, no âmbito das toxicodependências, que há um projecto próprio, que tem uma intervenção sobre essa temática nas colectividades, que é um projecto de 3 anos, passou o 1º ano, mas faltam 2 anos ainda do projecto Por exemplo um dos projectos que temos agora é uma série de acções de formação, mas que prevê intervenção no terreno, não é, aquele projecto com a Dr.ª Natércia para dirigentes e activistas de colectividades. E algumas das coisas pode ser nesse âmbito, perfeitamente, é surgir um grupo de colectividades que queira ter um projecto sobre as questões do teatro ou outra coisa qualquer, que pode perfeitamente ser um...

Fundamentos da educação e cultura	A não-cultura e a não-educação	Educação/cultura e política
Quer dizer, nós estávamos muito atrasados em relação aos outros países <i>"depois do século XVI, Portugal entrou em decadência acentuada, como resultado do isolamento que sofreu, não apenas em relação a outros países, mas também isolamento de uns portugueses em relação a outros portugueses."</i> <i>"Foi por terem consciência de tal isolamento que, no século XIX, o grande poeta Antero de Quental e seus companheiros, Adolfo Coelho, Augusto Soromenho, Eça de Queirós, Germano Meireles, Guilherme de Azevedo, Jaime Batalha Reis, Joaquim Pedro de Oliveira Martins, Manuel de Arriaga, Salomão Sáragga e Teófilo Braga, resolveram promover a realização das célebres "Conferências Democráticas do Casino Lisboense".</i> <i>E a 1ª conferência, intitulada "Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos últimos três séculos", que foi realizada por Antero em 27 de Maio de 1871, começava por declarar que "a decadência dos povos da Península nos três últimos séculos é um dos factos mais incontestáveis, mais evidentes da nossa História"</i> Por exemplo, Gomes Teixeira, enfim, mais tarde, mas analisou a situação, no seu	os que defendem a classe economicamente dominante, defendem um ensino de submissão ou, em alternativa, o não ensino [...] Num "Parecer da Câmara Corporativa", pergunta-se "se valerá a pena ensinar o povo a ler mesmo contra a sua vontade" Numa entrevista concedida a António Ferro, em 1933, Salazar declarou: "Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas." O escritor e historiador João Ameal escreveu em 1929: "Portugal não necessita de escolas (...) Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça". [...] Alfredo Pimenta, que é escritor e historiador, pronunciou-se contra os republicanos que proclamavam que "abrir uma escola é fechar uma cadeia", declarando no jornal "A Voz" que "abrir uma escola é abrir dez cadeias".	O País foi muito prejudicado por não se ter dado à mulher, não se ter reconhecido à mulher os direitos que ela naturalmente tinha. [...] quer dizer, houve grande atraso na instrução da mulher em Portugal esta desconsideração pela mulher, dentro do plano intelectual, não era só das autoridades, mas pessoas de grande categoria mental tinham essa mesma desconsideração é um caso típico de luta contra este isolamento que Portugal tinha em relação a outros países, no fundo, como sabem essas conferências foram, de valor excepcional documento datado de 16 de maio de 1871, por eles assinado, o primeiro documento em que eles proclamavam que iam realizar as conferências, dizia-se abertamente que <i>"não pode viver e desenvolver-se um povo, isolado das grandes preocupações intelectuais do seu tempo; o que todos os dias a humanidade vai trabalhando, deve também ser assunto das nossas constantes meditações"</i> As pessoas tinham consciência deste isolamento e queriam lutar contra ele. Como escreveu José de Arriaga, os jesuítas orientaram o seu ensino no sentido de tornarem as pessoas submissas e os jesuítas não foram os únicos a conduzir o ensino de modo a fomentar a submissão. O culto do Chefe explica o título do artigo: "Deve-mos a Salazar obediência total, pronta e perfeita" (<i>que veio num jornal chamado Escola Primária</i>, n.º 286, de 18 de Abril de 1940). Os alunos devem tornar-se discípulos de Salazar, "Apáixonemo-nos pelas ideias de Salazar

José Morgado

Fundamentos da educação e cultura	A não-cult e a não-educação	Educação/cultura e política
José Morgado "Elogio Histórico de Daniel Augusto Silva" afirmou (p. 160): "nada há mais prejudicial para a ciência de um povo do que o seu isolamento no meio da ciência de outros povos" (Conferência na Academia das Ciências de Lisboa, em 2 de Junho de 1918) Em 1907, foi criada a "Liga Nacional de Instrução" (Arquivo dos seus trabalhos, Lisboa, 1ª série, Janeiro a Março de 1915), que se propôs realizar, entre outras actividades, as seguintes (O Ensino Primário, de Salvado Sampaio, vol. 1, pág. 168): - promover o melhoramento da instrução nacional em todos os ramos, principalmente no primário e popular; - fazer o cadastro do analfabetismo em Portugal; - conseguir subsídios de roupa e alimentos às crianças pobres, para que possam frequentar a escola; - conseguir a formação de bons professores primários, para as escolas fundadas ou auxiliadas pela Liga; - criar escolas primárias modelo para os dois sexos; - promover uma transformação radical da actual escola primária;	Em 1932, Alfredo Pimenta afirmou: "Ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou das facécias malcheirosas que, no seu beco escuro, vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada, ou das mentiras criminosas de foliculários políticos - é inadmissível. Logo, concluo eu: para a péssima educação que possui e para a natureza da educação que lhe vão dar - o povo português já sabe demais". Em 1927, a escritora Virgínia de Castro e Almeida, <i>era até professora e escrevia literatura para crianças</i>, considerando que então existiam em Portugal 75% de analfabetos, dizia no jornal "O Século" que "A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos."	sobre Deus, sobre a Pátria, sobre a Família, sobre a ordem, sobre a economia, sobre a paz, sobre o trabalho e sobre a vida" (Escola Primária, n.º 287, de 25 de Abril de 1940). A actividade da Liga abrangeu, em 1915, a promoção de palestras educativas, subsídio de cursos nocturnos para aperfeiçoamento dos que frequentaram cursos de alfabetização. Bernardino Machado era, nesta altura, presidente da direcção da Liga. Em 14 de Janeiro de 1914, é fundada em Lisboa, a "Liga Popular contra o Analfabetismo". Teve um subsídio ministerial para instalar seis escolas móveis e subsidiar sete centros escolares. A "Liga Portuguesa Contra o Analfabetismo" instituiu seis cursos nocturnos para adultos analfabetos e um curso diurno para crianças pobres. O subsídio foi retirado em 1915-1916 e novamente concedido em 1916-1917. Academia de Estudos Livres de Lisboa, em 1914, cuja finalidade era promover a educação popular; [...] Sociedade Promotora de Escolas, A Academia de Estudos Livres, tanto na revista "A Mocidade", com na revista "Anais da academia de Estudos Livres", [...] (a partir de meados de Outubro de 1910), logo a seguir à Proclamação da República, intitulava-se Universidade Popular, <i>está a ver, a Academia de Estudos Livres, tanto na revista Mocidade, e na</i>

	Fundamentos da educação e cultura	A não-cult e a não-ed	Educação/cultura e política
José Morgado	- promover o desenvolvimento da educação física nas escolas; - promover a criação, junto das escolas, de cantinas escolares, caixas escolares e caixas económicas; - fornecer aos núcleos escolares material pedagógico; - promover a fundação de escolas móveis de instrução primária, de ensino agrícola e de educação geral e doméstica. São objectivos que as Universidades Populares, por exemplo, podem pegar em alguns destes objectivos e procurar levá-los para a frente. Além destes objectivos, procura ainda fomentar o desenvolvimento de Universidades Populares, a criação de laboratórios e museus destinados à educação popular e de bibliotecas populares. A Academia edita, além de "A Mocidade" e os "Anais" 14 obras, entre as quais "Ensino Inicial de Leitura" (de Augusto Coelho), "Tricentenário da Publicação de D. Quixote" (de Teófilo Braga), "Spinoza" (também de Teófilo Braga) e livros com a descrição de monumentos e relatos de excursões.		<i>revista Anais da Academia, intitulada-se Universidade Popular</i>, pois a sua obra assemelha-se às destas instituições Em 17 de Outubro de 1913, a Academia de Estudos Livres foi louvada pelo ministro da Instrução Pública. Entre outras instituições interessadas na difusão da cultura das massas populares, destaca-se a Univ Pop. Portuguesa, sediada em Lisboa e considerada de utilidade nacional, pelo decreto n.º 5781, de 10 de Maio de 1919. Em 1922, a Univ Pop Portuguesa compreendia seis secções, algumas das quais associadas a várias instituições: I - Central, instalada em A Padaria do Povo, em Lisboa; II - Junto da Associação de Classe dos caixeiros de Lisboa; III - Instalada no Barreiro; IV - Associada à Associação do Pessoal do Arsenal do Exército, de Lisboa; V - Dirigida às classes metalúrgicas; VI - Ao serviço da classe dos chapeleiros. Assim, a Universidade Popular orienta-se para a promoção de classes trabalhadoras. Possui uma revista mensal, "Educação popular", que inicia a sua publicação em Abril de 1921, organiza concertos sinfónicos para as classes trabalhadoras. A Universidade Livre de Lisboa foi fundada em 28-01-1912, [...] A sessão de 28-01-1912 foi presidida pelo Presidente da República, Manuel de Arriaga. <i>De qualquer maneira, a ideia [com a fundação da actual] era reforçar a antiga Universidade Popular.</i>

Fundamentos da educação e cultura	A não-cult e a não-ed	Educação/cultura e política
Em Setúbal, existiu também uma Universidade Popular, onde Bento Caração realizou a conferência intitulada "As Universidades Populares e a Cultura", em que identificou os conceitos de cultura e de liberdade – sem cultura não pode haver liberdade e sem liberdade não pode haver cultura. "Deve ainda a cultura tender ao desenvolvimento do espírito de aldeia ou da sua pátria – solidariedade. Não apenas solidariedade de cada um com os da sua família, da sua com todos os outros homens de todo o mundo(id. BJC)" cultura e liberdade, como conceitos que são identificados, antes de Caração houve quem os identificasse, foi o António Sérgio, nos Ensaios. Simplesmente, o Caração não se limitou a identificar, pôs aqui em evidência... a solidariedade, que o António Sérgio não falou.[...] do espírito de solidariedade, Bento Caração, militante da cultura, foi também um militante da paz entre os povos; foi um internacionalista, no mais nobre sentido da palavra, foi um defensor da formação da pátria humana.		Mas nós até ignorávamos que ela tinha existido. [...] eu soube agora, à procura de escrever esta história é que vi que tinha existido, no livro do Salgado Sampaio e outros. Mas é enfim, é por isso que ela naturalmente deixou de existir, porque ilegalizaram tanta coisa, tanta coisa que... naturalmente, depende, essas coisas dependem muito de quem governa, de quem governa, não digo a Universidade, depende, enfim, de quem governa o país, depende muito da disposição que essas entidades que recebem já do Estado algumas quantias para dar subsídios, elas têm que mostrar também que empregam bem esse subsídio. Dai que depende da nossa possibilidade também de convencer que será muito bem empregue, e isso prová-lo com documentos, com situações,

José Morgado

	Precisão conceptual	História
José Morgado	No livro de Salvado Sampaio (já citado), vol. I, pp. 173-174, regista-se que David Ferreira, autor de 3 artigos sobre a Universidade Livre de Lisboa, publicados no "Diário de Lisboa", é de opinião que não há em Portugal uma verdadeira distinção entre Universidade Livre e Universidade Popular. <i>Está ver, há bocado, as Universidades Livres e Populares, eram quase a mesma coisa, não havia uma distinção grande. A Universidade Livre foi primeiro formada, avançou umas quantas coisas, e a Universidade Popular aproveitou várias dessas coisas, são mais ou menos do mesmo tipo, não é. Jaime Cortesão, no órgão da Renascença Portuguesa, intitulado "A Vida Portuguesa" (Porto, 15-12-1912) precisa os conceitos de Universidade Popular e de Universidade Livre. "No estrangeiro, as universidades livres dirigem-se a um público bem preparado que tem por fim o ensino superior, enquanto as universidades populares se orientam para um público mais vasto, pretendendo realizar uma obra de acção social e nacional." Na sua opinião, em Portugal não houve universidades livres, com as características apontadas.</i>	Entre outras instituições interessadas na difusão da cultura das massas populares, destaca-se a Univ Pop. Portuguesa, sediada em Lisboa e considerada de utilidade nacional, pelo decreto n.º 5781, de 10-05-1919. Na pág. 175 do vol. I acima indicado, informa-se que a Universidade Livre de Lisboa foi fundada em 28-01-1912, no Salão do Coliseu da Rua da Palma, conforme pode ler-se nos artigos mencionados de David Ferreira, no Diário de Lisboa de 18-09-1969. A sessão de 28-01-1912 foi presidida pelo Presidente da República, Manuel de Arriaga. Para o orador dessa sessão, Queirós Veloso, "o ensino na Universidade Livre obedece a dois processos: o das conferências de assunto isolado, formando um todo completo e o dos cursos seguidos em séries de conferências sobre a mesma questão exposta gradualmente". Posição idêntica é referida para a Universidade Popular do Porto, <i>portanto, existia a Universidade Popular do Porto</i>, que facultava cursos públicos, de exposição de ideias gerais, em salão de 400 pessoas. <i>Era preciso investigar... Foi num teatro ... , e cursos especiais, para 15 ou 20 alunos ("A Vida Portuguesa", n.º 23, Porto, 1 de Março de 1914). Portanto, se procurarem.</i> É possível que a Universidade Popular do Porto, de então, tenha deixado de existir, visto que a actual Universidade Popular do Porto foi fundada já depois do 25 de Abril, sendo a escritura da sua constituição datada de 25 de Junho de 1979. O Prof. Ruy foi um dos fundadores da Universidade Popular. De maneira que pôs-me também o problema de, e sim senhor, aqui estão os estatutos da Universidade Popular do Porto, a [...] constituição da associação, no dia 25 de Junho [...] e os outorgantes foram então, Ruy Luis Gomes, Armando Castro, terceiro, Cassiano Abreu e Lima, o quarto, José Cardoso Morgado Júnior, portanto, fui eu, o quinto, António Macedo Varela, advogado. De maneira que constituiu-se assim o grupo fundador da Universidade Popular.

	Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
Armando de Castro	Em nome da Cultura Popular	Cursos de intervenção cultural mais lata; Outros são mais especializados [...] a matemática na linguagem falada; "Uma nação em expansão"; A alimentação das cr. Na idade da esc. prim."; Como pode fazer-se uma casa (conservação e recuperação de habitações)" Diversidade	Exercício da docência não remunerado. Os sócios pagam cotas e dão os cursos gratuitamente. Profs universitários, Especialistas	Transmitir o património cultural porque não somos arquivistas, somos promotores da cultura. Manter, desenvolver e actualizar a velha herança cultural [...] herança de tanta gente que é preciso retomar actualizadamente A expressão Univ Pop pode induzir em erro [...] tratou-se apenas de usar uma expressão que recuperamos das velhas tradições culturais do nosso país Ministrar Cursos Numa classe (sentido de turma) Alunos
Sérgio Vinagre "Praça da Alegria"	A relação teoria/prática varia muito	Pós laborais: Duração variável: 30, 48 horas... Não muito intensivos Custo simbólico Sem fins lucrativos Preços diferenciados para os vários cursos e acções de formação	Profs universitários, Especialistas das diversas áreas, Técnicos ligados à docência; ligados à investigação. Pessoas que pelo seu currículo dão garantias e participam nos grupos de estudo... Fazem da sua actividade uma actividade cívica	Responde a 1 nova necessidade que a nossa sociedade já sente [...] não é possível manter conhecimentos actualizados nas diversas áreas do saber... Actualização [...] Contribuir pª a formação cultural integral da pessoa Visão integrada do mundo. Juntar pessoas com formações diferentes

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Gênese/Designação - terminologia)
Oscar Lopes	Quanto ao carácter havia muito que discutir, porque ou se pensava em cursos independentes, ou se pensava numa formação complementar[...] fazer cursos de assuntos de interesse geral que não fosse fácil encontrar nas universidades existentes, e que tivessem viabilidade Os cursos de uma maneira geral [...] não rivalizavam com um curso de uma Universidade Popular preocupação que os cursos tivessem um significado funcional. A história dos sindicatos, o sindicalismo português	eu não tinha a história do sindicalismo, a história do movimento operário, etc, que eram disciplinas que exigiam naturalmente uma forte ligação. A disciplina que eu tinha era a história da literatura vista de um ponto de vista social. É claro, nisto do ponto de vista social, a filosofia era uma questão importante. os meus cursos eram, até à última, eram materialistas dialécticos, mesmo marxistas ortodoxos. Eu ainda hoje sou marxista dialéctico, sou comunista dialéctico, não sou exactamente estalinista, há muitas coisas a rever, mas tenho uma ligação muito íntima com essas coisas. Eu sou muito pouco dogmático a ensinar. E não há razão para ser dogmático. Quer dizer, aquilo que é materialismo, em que medida é que a literatura é proletária ou é burguesa Aqui o problema era dar a história da literatura o mais concretamente possível, o mais ligado à história social possível. Para isso era preciso uma história social, e fazer uma história social objectiva e, como é que hei-de dizer, concretamente, digamos assim, materialista é um problema que não põe grandes dificuldades. As situações são possíveis, e discussões em que por vezes, nós temos também as nossas dúvidas.	Discutimos muitas coisas, até o nome [...] ficou universidade popular, houve bastantes pressões porque sabia-se que havia certas resistências por parte dos reitores e dos meios universitários [...] nós teimamos e mantivemos o título, de resto havia outras instituições parecidas Quando surgiu nós fizemos reuniões, mesmo com pessoas representantes dos sindicatos, ou então da Central Sindical

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
Emílio Pêres um local onde as pessoas de saber, é uma expressão um bocado chata, mas é a verdade, onde as pessoas de saber possam transmitir informações a outros e possam desenvolver noutros entusiasmo por aprenderem, e por eles próprios, por eles próprios desenvolverem ideias e desenvolverem conhecimentos. pôr as pessoas a pensar em muita coisa, levar as pessoas a saber mais, também, quer dizer, não há dúvida nenhuma que há aí uma posição de orientação de saber, até foi talvez dos primeiros sítios em que ouvi falar muito	os primeiros títulos não são de um saber indiferenciado, embora tenham sido muito importantes a História de Portugal, que não se falou de História de Portugal, falou-se no fundamental de o conceito de nacionalidade, e quando é que isso nasce ou não nasce. Era uma grande preocupação na altura do 25 de Abril, é quem é que nós éramos, e valia a pena ter essa preocupação, porque hoje em dia já sabemos que não somos maus Armando de Castro que falava muito em pôr conhecimentos nas mãos das pessoas capazes de as tornar aptas a... o Óscar Lopes sempre se empenhou muito mais por questões que, no fundo, desenvolvessem o conhecimento do marxismo e até digamos, da vida política, na visão que o Partido pudesse ter. Recordo-me que no conjunto nós combinamos fazer o seguinte, um conjun-	Eu pelo menos bati-me muito por uma intervenção da UPP em dois sentidos, por um lado, em transmitir de facto conhecimentos, coisas que eram fundamentais saber e que não havia peneiras, não era um problema que as pessoas se auto-cultivassem, era um problema de saber ou não saber, quer dizer, não cuspir, a questão das lixeiras, a questão do manuseamento dos dejectos, os cuidados com a comida, os cuidados com a higiene da habitação, coisas muito concretas. que levei às reuniões de formação da UPP era a questão do desenvolvimento ideológico. Portanto, as questões da ideologia foi uma questão sempre que me preocuparam e que eu fiz muita força. era a questão do desenvolvimento ideológico. Portanto, as questões da ideologia foi uma questão sempre que me preocuparam e que eu fiz muita força. O Prof. Ruy Luís Gomes punha-se numa posição muito parecida com a minha, e o Prof. Morgado, de uma forma muito pragmática, punha-se numa posição um bocadinho diferente. Esse era nitidamente um professor, é preciso ensinar, é preciso ensinar, é preciso ensinar. Pronto, o Óscar e eu punhamo-nos mais na posição de que as pessoas tinham que, elas próprias, descobrir coisas que as orientassem, etc, embora com uma parte muito pragmática pela minha parte, o Armando também	uma série de ideias muito concretas sobre o que se deve fazer para intervir socialmente, e ao mesmo tempo há todo um conjunto de ideias românticas, apesar das pessoas que as desenvolviam a UPP ... nasce como, objectivamente? Há quem arraste e quem seja arrastado, mesmo que depois funcione muito bem. Quem arrasta é o Armando Castro. Quer dizer, é de facto o homem que tem esta ideia luminosa. No fundo é um desejo muito grande de melhorar as condições para que as pessoas usufruam da sua cidadania. Nem é para criá-la, é para usufruir da cidadania, porque na altura nem se discutia que ninguém deixasse de ser cidadão é formar um determinado tipo de quadros para a vida sindical, para a vida nas autarquias, para as associações formar pessoas para coisas muito concretas - saber estar numa associação, saber dirigir uma assembleia, saber escrever, pronto, coisas assim tão fáceis quanto isso eu penso que aquilo que marcava mais era a natureza das pessoas e a natureza da época. Porque a época

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
dessa coisa do desenvolver nos outros a capacidade de de auto-aprendizagem, de descoberta, em suma, de criar saberes O conhecimento na altura era reciclável em muitas pessoas e actualmente o conhecimento morre na pessoa que ouve. A diferença grande é esta veja por exemplo a questão da história, a investigação histórica hoje é impensável só com a técnica da história e com os historiadores. A sociedade é, ou melhor, as nossas possibilidades de abordar as coisas são tão ricas que naturalmente um historiador ficará	to de cursos, no modelo de cursos de fim de dia ou de noite tiveram um êxito notável, os cursos estiveram cheios durante anos [...] a gente tinha que arranjar era salas muito grandes, que levasses muitas pessoas e hoje aparecêsemos, naturalmente, não tínhamos o mesmo êxito, a não ser, aliás temos muito êxito, por exemplo, em alguns dos nossos cursos que são de facto grandes êxitos, mas são dirigidos a uma coisa que é uma realidade hoje, é que hoje está na moda ir à tarde a cursos deste género em vários sítios, nomeadamente em coisas chamadas Universidades de 3ª idade. E a prova é que a casa teve muito êxito nos seus primeiros 8, 9 anos, teve enorme êxito. Podemos dizer que até 1988 foi uma casa de sucesso.	era um ensino que vivia muito da habilidade de quem apresentava as coisas e da atenção que os outros lhe queriam dar, mas de facto, era um ensino que hoje em dia a gente considera muito ultrapassado, um tipo chegava ali e mandava vir, brum, brum, brum, toda a gente tinha paciência para estar duas horas e tal, fazer perguntas e estar muito atento Quer o voluntariado de quem era docente, como quem era discente. [...] de facto hoje em dia é inconcebível, é impensável que as pessoas revelem a disponibilidade e o interesse empenhado, que na altura tornava muito bem sucedido qualquer coisa deste estilo A diferença era a natureza ideológica das pessoas que faziam os cursos, sem dúvida nenhuma isso tem uma grande importância porque não havia nada que cheirasse nem a mercenarismo, nem a lucro, nem a vantagem, havia de facto uma inocente, espontânea e muito viva dádiva. as outras pessoas também que estavam a ouvir, muitas delas eram tocadas por isto porque também estavam no mesmo barco de posicionamento. E arrastavam com eles outras pessoas. Portanto, havia além do mais, também, uma posição que era de militância. sendo então as pessoas muito mais solidárias	era uma época muito sequiosa, era uma época de grande entusiasmo por estas coisas. A Universidade Popular hoje é de forma mais adulta, a mesma universidade de há 20 anos atrás, é uma coisa curiosa. Quer dizer, os seus objectivos são transmitir conhecimentos, são desenvolver saberes nas pessoas que passam por cá, e esse desenvolver saberes nas pessoas que passam por cá é que teve uma evolução muito positiva, e muito importante e muito nova na sociedade portuguesa, que é uma coisa que, podemos dizer que ainda não está desenvolvido ao nível de todas as potencialidades, mas de qualquer maneira, a Universidade Popular é hoje um local de reunião inter-disciplinar, ou melhor, de interdisciplinaridades em pessoas muito diferentes penso que vai ser o grande futuro disto, vai ser independentemente da relação com um grupo, chamemos-lhe discente, vai ser o grande gozo dos docentes, dos investigadores, das pessoas das comissões científicas e pedagógicas, etc, por aqui fora, a reunião dessas pessoas todas para criar saberes. Se isso for bem explorado esse será o grande futuro da UPP. eu acho que muitas vezes as pessoas o que têm é uma grande incultura, e como tal nem sequer

Emílio Pires

Tipo de saberes	Características dos cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
Emílio Peres muito vantajosamente acompanhado com pessoas que, sei lá, com economistas, com sociólogos, com antropólogos		dárias, acabavam por funcionar muito mais isoladamente, não é, do que agora. Agora é mais fácil reunir pessoas isoladas, e na altura era muito difícil reunir pessoas solidárias. Porque estava toda a gente empenhada em muita coisa, não é. em relação, por exemplo, concretamente, em relação ao Armando Castro mudou-lhe a sua forma de comunicar. Em relação a mim próprio mudou-me a minha forma de comunicar, eu era um tipo rebarbativo, encontrei-me por exemplo, depois do 1º curso que fiz sobre Alimentação Saudável, pus-me a escrever um manuscrito que dei aos meus vizinhos todos do sítio onde eu moro, de maneira que dei ao Sr. Cardoso, que é um excelente canalizador, dei ao Sr. Abrão de Israel que é padreiro, por aqui fora, e eles é que me leram o coiso e disseram, ó Dr, isto aqui não sei o que isto é, então tirei a palavra, não é. Coisa mais fácil desta vida.! Agora, o que não se abdicou foi do rigor do conteúdo, não é, e das ideias, agora a forma, o português utilizado foi um português de grande compreensão e de grande facilidade. O Helder, por exemplo, era um homem complicadíssimo, com uma linguagem complicadíssima, apanhou tanta tarefa nos primeiros cursos que fez, que mudou por completo, passou a trazer muitos slides e a falar menos. Acho que ninguém fazia avaliação de nada, agora há aqueles papalinhos todos a avaliar.	se apercebem de qual a posição delas no mundo. Porque se nós conseguíssemos chegar às pessoas e desenvolver nelas a capacidade de aprender isso, naturalmente fazíamos um papelão. uma das coisas que nós defendíamos muito era que este ensino nunca fosse útil, do ponto de vista da credenciação das pessoas, quer dizer, fosse apenas útil do ponto de vista da satisfação e da capacitação de cada um capacitar as pessoas, até em coisas muito práticas como usar uma ferramenta de comunicação, uma língua qualquer, acho que pode ser útil, quer dizer, nunca poderá ser o dominante da nossa actividade, não pode, não pode dominar a nossa actividade, mas pode, evidentemente, pode ser necessário até para que algumas pessoas usufruam das coisas que nós lhes podemos dar, dando-lhe outras que a eles poderão dar uma satisfação imediata de uma necessidade que tenham as pessoas que fundaram a Univ, naquela altura, não queriam de maneira nenhuma que este ensino fosse um ensino que servisse às pessoas para ter um papel, a dizer que tinha uma formação pela UPP (...) quando isso acontecer a filosofia desta casa muda. Passaremos a ter professores pagos, passaremos a ter toda uma mexida que se insere na lógica dos rendimentos.

Id	Tipo sab	Caract cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
Emílio Peres			que não se avalia nada, mas está muito na moda aquelas perguntas e tal, por aqui fora e toda a gente entrega, e depois fica tudo na mesma, na altura havia uma forma de avaliar, era quando um tipo tinha que repetir os cursos. Ou por exemplo quando eles pediam mais aulas Uma pessoa tinha um programa de 18 aulas e acabava por dar 26, como aconteceu Porque apesar da qualidade docente, em meu entender, ser fraca, [...]ser má no sentido formal, era um monólogo, mas era um monólogo muito especial, 1º porque era dado por pessoas que tinham grande entusiasmo naquilo que falavam, e portanto por elas lugar era um monólogo uma ova, porque próprias já havia um enorme gozo em ouvi-las. Em 2º embora pudesse não haver da outra parte informações, havia da outra parte questionações, e portanto era um monólogo muitas vezes interrompido e aprofundado. De maneira que acabava por funcionar muito bem estou de facto muito de acordo com a UPP, sinto-me bem aqui. Ora bem, eu gosto de participar em coisas, portanto, gosto de me dar, gosto muito de ensinar e gosto muito de investigar. Pronto, acho que fiz uma boa	[...]Nesse dia está tudo estragado, penso eu. Prefiro que se atravessassem épocas cinzentas, cinzentas em termos de visibilidade, mas muito luminosas do ponto de vista da coerência das pessoas que aqui estão nós aqui dentro mudamos, passamos a valorizar muito mais o desenvolvimento da cultura das pessoas que aqui vêm. Portanto, enquanto que na altura, no fundo, era muito transmitir um determinado saber de um modo geral os docentes na altura, e portanto as pessoas que formavam, que estruturavam a casa como instituição eram mais pessoas que gostavam muito de transmitir aquilo que sabiam, porque achavam que os outros deviam saber aquilo que eles sabiam. Hoje em dia, pois é evidente que é necessário quem sabe dizer o que sabe, o teu saber de nada sabe se ninguém o conhecer, o teu saber de nada vale se ninguém o conhecer digamos alunos, que é uma palavra que eu não gosto aqui na UPP

	Tipo sab	Caract cursos	Características da docência	Finalidades da UPP (Génese/Designação - terminologia)
Emílio Peres			carreira e que fui bem apreciado na Universidade, e portanto aqui, ao fim e ao cabo, estava a fazer a mesma coisa. A tal ponto que eu nunca me tinha questionado, de facto, porque é que estava aqui. Até porque poderá haver outras pessoas que tenham estado aqui por razões muito concretas, como por exemplo, estar aqui para ver como é que isto funcionava. Mas não era o meu caso. até penso que muitos dos docentes aqui mudaram a sua técnica de ensino, eu próprio, por exemplo, eu actualmente, este ano não dei aulas ainda, nem vou dar, mas nos anos anteriores tenho dado e dou sempre aulas como se fossem, dou aulas de casos, quer dizer, apresento casos, vou apresentando casos e depois aí de 4 em 4 semanas teorizo a propósito de tudo aquilo que foi apresentado antes e que entretanto eles fartaram-se de discutir. Portanto, são eles, ao fim e ao cabo, quem descobrem os passos todos a dar. É por isso que o ensino com as técnicas dos casos, e são eles que vão descobrindo as razões e as relações, vão fazendo, vão identificando e vão relacionando, isso para eles é muito positivo, porque de facto é uma actuação na primeira pessoa.	

Tipo de relação pedagógica	Relações com outras instituições	Características da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
Armando Castro		Todo o tipo de pessoa Autodidacta; trabalhador; licenciado. Todos quantos procuram uma formação cultural permanente	Espaços. Sacrifício dos que dirigem administrativa-mente a UP A heterogeneidade dos públicos coloca problemas pedagógicos	
Sérgio Vinagre		Professores no activo (raros os aposentados) Jovens que terminam os seus cursos universitários e sentem lapsos e lacunas Pessoas que já têm a sua carreira estabilizada		Grupos de estudo Linhas de investigação (hist do Porto) Seminários Cursos Ações de form
Oscar Lopes	havia certas resistências por parte dos reitores e dos meios universitários mas tivemos contactos com sindicatos, com outras organizações isto é só para dar um exemplo que os problemas que eu tinha na Faculdade e os problemas que nós tínhamos na Univ Popular eram totalmente diferentes uns dos outros, não tinha nada que ver uma com a outra discutiu-se que talvez houvesse concorrência e tal, e que isso era difícil, mas isso não tinha validade nenhuma, porque os cursos, as Faculdades nessa altura eram quase todas..., não havia particulares, ou se havia particulares eram muito fracas, não é. Não rivalizavam de forma	a maior parte dos alunos eram alunos universitários que não estavam satisfeitos com a maneira como as matérias eram dadas e eu, por minha parte, completava dando uma perspectiva materialista, uma perspectiva concreta, digamos assim, para poupar palavras, quanto aos problemas Havia pessoas de maior idade, com cursos tirados..., e opiniões também muito diferentes		

Entrevistado	Tipo de relação pedagógica	Relações com outras instituições	Características da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
Oscar Lopes		nenhuma com um curso de uma Universidade Popular Univ Popular funcionou sem ter ligação com nenhuma universidade do Estado Nenhuma, nem sequer relações pessoais ou relações de contacto, não tínhamos Mas de qualquer modo não houve rivalidade, nada. Houve apenas objecção a que nós pudéssemos dar carta de um curso qualquer, digamos assim, ou que nos chamássemos a Univ Popular. Há uma universidade, que eles entendiam que deviam ser apenas eles não havia objectivos comuns, não havia objectivos colidentes, e portanto a Universidade Popular funcionou perfeitamente, mais nada. Nós estávamos na mesma situação que certos institutos ou certas Universidades que existiam, que faziam os seus cursos, com um objectivo normalmente mais prático, até para ter mais alunos, e portanto isso nunca se discutiu, a questão era se a matéria do ensino era útil, se era adequado, actualizado			

Tipo de relação pedagógica	Relações com outras instituições	Características da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
Emílio Peres Não se sicalizavam os cursos [...] Sicalizavam, quer dizer, não se reduziam ao nível da compreensão total por todos, não, o que se fazia muito era uma coisa que na própria Universidade é necessário fazer, que é o discurso que tenta avaliar qual é o grau de compreensão das coisas. E nessa altura depois adapta-se o discurso ao grupo dos auditores menos capaz de entender uma linguagem. Isso foi uma coisa maravilhosa muitos cursos aqui dentro foram cursos em que passaram a apelar muito mais à	Oscar Lopes era, foi, sempre se empenhou muito mais por questões que, no fundo, desenvolvessem o conhecimento do marxismo e até digamos, da vida política, na visão que o Partido pudesse ter na altura não havia mais coisas deste estilo no Porto. Não havia nenhum sítio onde se ministrassem cursos livres De maneira que a UPP dá hoje oportunidades para estudar, não quer dizer que faça estudar, mas dá oportunidades para estudar, como por exemplo, a Univ não dá, porque a Univ começa e acaba dentro dos seus departamentos, portanto as pessoas são capazes de estudar muito da sua especialidade, mas aqui é possível fazer coisas com pessoas de formação muito diferente. A Fac de Ciênc da Nutrição do Porto não consegue fazer isso, não consegue fazer isso. Ela tem tanta consciência disso que até nos fez a proposta de uma aventura conjunta, com ela. alguns nomes, que estavam ligados sobretudo à Universidade,	as pessoas de facto queriam saber, a gente tinha que arranjar salas muito grandes, que levassem muitas pessoas toda a gente tinha paciência para estar duas horas e tal, fazer perguntas e estar muito atento Quer o voluntariado de quem era docente, como quem era discente, havia além do mais, também, uma posição que era de militância. Quer para quem dirigia os cursos, quer para quem assistia. Eu recorde-me em que fiz cursos, por exemplo, em que nunca faltou ninguém durante 4 meses. Nunca faltou ninguém. Agora ainda faltam, e vêm voluntariamente e pagam e tal, e na altura ninguém faltava, estava tudo, chovia que Deus a dava, fazia um calor de rachar, estava tudo Aquele público era um público muito diferente, era um público de idades muito variadas, era um público muito entusiasta, era um público muito questionador, e era um público que tinha a ideia de que ao vir a estas aulas estava a	A vida associativa nunca foi complicada, quer dizer isto no fundo não tinha despesas nenhuma porque nós depois tínhamos dificuldade, como toda a gente era muito atarefada, fazer cursos, por exemplo, de combinação de pessoas, que hoje é relativamente fácil, na altura era complicado. Porque este não podia à Terça, aquele não podia, tarara, quer dizer, nunca se conseguia juntar ninguém. termos uma rotina activa, por outras palavras, termos uma base profissional que faz isto funcionar, dá muito gozo a mais voluntários, portanto, até se enriqueceu o voluntariado, não é, isto é a velha história, onde há uma rotina consegue-se construir coisas em cima, onde não há rotina nenhuma as pessoas têm	eram as conferências, sobretudo conferências, muitas conferências, mas à volta de uma pessoas. E fizeram-se dezenas e dezenas delas é possível fazer projectos hoje que abarcam pessoas com formações muito diferentes. Na área da saúde, por exemplo, nós devemos avançar com um projecto de alimentação e nutrição, em que terá antropólogos, terá sociólogos, nutricionistas e médicos. Além de pessoas ligadas à engenharia

Emílio Pêres				
Tipo de relação pedagógica	Relações com outras instituições	Características da discência/ Motivos p ^a a frequência	Dificuldades/Problemas	Outro tipo de actividades
intervenção dos, digamos alunos, que é uma palavra que eu não gosto aqui na UPP Houve alunos que vieram a ser professores, estou-me a lembrar de 2 ou 3 casos desses, e de qualquer, ou então passaram a ser, por exemplo, sócios, e passaram depois a ser até animadores da vida social da casa. Mas temos um exemplo, temos uma funcionária actualmente que começou por ser aluna, depois achou isto tão interessante que passou a ser voluntária, e a dar a sua participação ajudando, e depois até se deu oportunidade de a profissionalizar. Mas este percurso aconteceu a várias pessoas ao longo da vida da casa.	isso teve algum, portanto, o Prof. Oscar Lopes, o Armando Castro alguns nomes, que estavam ligados sobretudo à Universidade, isso teve algum, portanto, o Prof. Oscar Lopes, o Armando Castro O José Morgado também O Armando Alves... Mas que de facto estava ligado à Universidade também havia uma pessoa do movimento sindical	armar-se para ser mais apto para intervir socialmente também era outra coisa que era importante Completamente individualista, nem vai ninguém por qualquer coisa que, ninguém tem missão, não é, aliás eu perguntei aos meus alunos, o ano passado, "porque é que está aí?", "isto é para eu saber" e tal, "Eu", "é para eu saber", e na altura não, era "nós vamos fazer" e tal, "essa é uma boa ideia, vamos fazer uns cartazes", era tudo praticamente diferente, tudo se aproveitava as pessoas são muito mais intranquilas, basta por exemplo ver a posição em que eles se sentam nas cadeiras. Há 20 anos as pessoas sentavam-se assim, e agora sentam-se assim, portanto, não estão na mesma posição, querem sair pela porta fora, não é. Ou então, tem que dizer as pessoas precisam muito de se afirmar antigamente a interrupção, que do ponto de vista de quem estava a dar a aula era gratuita ou desestruturante era uma raridade, hoje em dia a, chaladice da intervenção ou a chateice da intervenção dos alunos é frequentíssima, não sei se contigo se passa, quer dizer, coisas que são mesmo do chacha, que é mesmo para dizer "Está, eu sou a Marquinhas, estou aqui, tem que me ouvir". Isso também depende do seguinte, depende que o nosso público não era o público de há 20 anos. O público de há 20 anos, como disse estava algo conotado com os formadores, e hoje em dia é um público mais independente da natureza dos formadores.	é que construir aquilo que deveria ser a rotina e em consequência não têm tempo para fazer aquilo que seria interessante fazer Eu penso que o grande problema desta casa hoje, é as suas instalações e a possibilidade de tornar visível a sua face. Quanto ao resto acho que funciona bem. Quanto ao resto funciona bem.	ria de alimentos, portanto, à biotecnologia. E se for possível encontrar alguém na área da economia interessada no estudo destas questões, será mais um para entrar

**ANEXO 4 METODOLOGIAS EM RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO
EXTERNA DE CFAE E CFAP DA REGIÃO NORTE**

	CFAE 1	CF 2	CFP 3	CFP 4	CFAE 5	CFAE 6	CFAE 7	CFP 8	CFAE 9	CFAE 10	CFE 11	CFAE 12
ANÁLISE DOCUMENTAL	Não explicita quais	Não explicita quais	AN2 Documentos internos	Actas de reuniões Consulta de dados	Brochura				Não indica quais			PF Projecto em desenvolvimento. Respostas abertas
ANÁLISE ESTATÍSTICA/QUANTITATIVA	Realizada a partir de documentos existentes no CF	Fichas de avaliação	Fichas de avaliação O PF em nºs Mapas de presenças Formandos seleccionados		Cortagem de faltas, informações de pautas, inscritos...		Idades dos formandos			Ficha de expectativas Ficha de avaliação final (reutilização)	Não explicita quais	
ENTREVISTAS	Telefónicas	Telefónicas a 5 formadores		Semi-estrut. não gravadas 4 presenciais 1 telefónica		Não explicita a quem			Não indica a quem			
CONTACTOS INFORMAIS		DC	DC Assessores Formadores	Formandos Assessora pedagógica DC		Não explicita a quem						
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO				A 27 professores		A todos os formandos	De acordo com diversos momentos das acções		Não indica a quem			A participantes em dois seminários
PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES			CP									Grupos de discussão
OBSERVAÇÃO									Não indica de quem/quê			Observação participante
"DE SUPORTE"				Triangulação								
NOTAS		Procedimentos p.º atribuir um sentido à intervenção avaliativa			Descreve o formando-tipo			Depreende-se ter havido leitura da ficha de avaliação final	Metodologia reflexiva e comunicacional	Leitura acção a acção	Inferências e propostas de reajustamento	Metodologia qualitativa apoiada em meios mais fechados e técnicos

AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO.

Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido

ANEXOS – A METODOLOGIA EM RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CFAE DA REGIÃO NORTE

	1998				1999							
	CFAE 1	CF 2	CFP 3	CFP 4	CFAE 5	CFAE 6	CFAE 7	CFP 8	CFAE 9	CFAE 10	CFE 11	CFAE 12
ANÁLISE DOCUMENTAL	Não explicita quais	Não explicita quais	AN2 Documentos internos	Actas de reuniões Consulta de dados	Brochura				Não indica quais			PF Projecto em desenvolvimento. Respostas abertas
ANÁLISE ESTATÍSTICA/ QUANTITATIVA	Realizada a partir de documentos existentes no CF	Fichas de avaliação	Fichas de avaliação O PF em nº Mapas de presenças Formandos seleccionados		Contagem de faltas, informações de pautas, inscritos...		Idades dos formandos			Ficha de expectativas Ficha de avaliação final (reutilização)	Não explicita quais	
ENTREVISTAS	Telefónicas	Telefónicas a 5 formadores		Semi-estrut. não gravadas 4 presenciais 1 telefónica		Não explicita a quem			Não indica a quem			
CONTACTOS INFORMAIS		DC	DC Assessores Formadores	Formandos Assessora pedagógica DC		Não explicita a quem						
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO				A 27 professores		A todos os formandos	De acordo com diversos momentos das acções		Não indica a quem			A participantes em dois seminários
PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES			CP									Grupos de discussão
OBSERVAÇÃO									Não indica de quem/quê			Observação participante
"DE SUPORTE"				Triangulação								
NOTAS		Procedimentos pª atribuir um sentido à intervenção avaliativa			Descreve o formando-tipo			Depreende-se ter havido leitura da ficha avaliação final	Metodologia reflexiva e comunicacional	Leitura acção a acção	Inferências e propostas de reajustamento	Metodologia qualitativa apoiada em meios mais fechados e técnicos

	1998						1999					
	CFAE A-1	CFAP B-1	CFAE F-1	CFAE G	CFAE A	CFAP B	CFAE C	CFAE D	CFAE E	CFAE F	CFAE H	
ANÁLISE DOCUMENTAL	Legislação Fundamentação do PF	Legislação Fundamentação do PF	Fundamentação do PF	Legislação Fundamentação do PF	Documentação de divulgação das acções	Regulamento do Centro de Formação	Legislação Fundamentação do PF	Legislação Fundamentação do PF	Fundamentação do PF	Fundamentação do PF	Fundamentação do PF	
	Divulgação do PF	Divulgação do PF e outras acções	Divulgação do PF e outras acções	Divulgação do PF e outras acções	Brochura de divulgação do PF	Plano de actividades - Biénio 1996/98	PF - triénio	Divulgação do PF e outras acções	Dossier técnico-pedagógico de cada acção, contendo:	Formulários AN	Actas CP	
	Brochura sobre o Centro	Divulgação do PF e outras acções (Boletim da Associação de professores)	Actas CP	Actas CP	Texto de protocolo com DEB e APMat	Formulários ACC, AN1, PF, QF.	Protocolos com diversas entidades	Actas CP	Formulários de candidatura	Pressupostos da formação que subjazem aos instrumentos de avaliação	Documentação de divulgação do PF e outras acções	
	Formulários de candidatura de cada acção	Formulários de candidatura de cada acção	Formulários de candidatura de cada acção	Instrumento de avaliação-acções	Boletim do Centro de Recursos da Esc. Sec. X	Divulgação das iniciativas de formação	nacionais e internacionais	Instrumento de avaliação-acções	Divulgação das acções	Instrumento de avaliação-acções	Boletim Informativo	
	Instrumento de avaliação-acções	Instrumento de avaliação-acções	Avaliação das acções	Avaliação interna	Proposta de formação contínua apresentada por esta escola ao Centro	Brochura da Associação de Professores	Boletim/Revista Informativa	Boletim Informativo	Instrumentos de avaliação interna	Avaliação da participação do formador	Formulários ACC2 e AN1 de todas as acções	
	Avaliação das acções	Avaliação das acções					Formulários ACC, AN1, PF, QF.	Formulários ACC, AN1, PF, QF.	Avaliação das acções	Relatório do formador	Formulários PF e QF relativos aos formadores.	
							Instrumento de avaliação-acções	Avaliação das acções			4 tipos de instrumento de avaliação-acções	
ANÁLISE QUALITATIVA	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	
ANÁLISE ESTATÍSTICA/QUANTITATIVA					Respostas fechadas ao Inquérito por questionário	Respostas fechadas ao Inquérito por questionário	Respostas fechadas ao Inquérito por questionário	Tipologia das acções	Respostas fechadas ao Inquérito por questionário	Resultados das fichas de avaliação (papel heurístico)	Respostas fechadas ao Inquérito por questionário	
ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	Director do Centro (encontro formal)	Director do Centro (gravada)	Director do Centro (em encontro formal)		Semi-estrut.: Responsável pelo Centro de Recursos Formadores	Director do Centro (gravada)	Semi-estrut.: Director do Centro Formadores (Gravadas)	Semi-estrut.: Director do Centro Formadores (6) (Gravadas)	Director do Centro (Anotada)	Director do Centro ((Anotada)	Director do Centro Assessor do Centro (gravadas)	
ENTREVISTAS DE GRUPO				Director do Centro Assessor financeiro (gravada)	Director do Centro e Assessor Professores-formandos (9 +)			Semi-estruturadas: Professores-formandos (24) (Gravadas)				
CONTACTOS INFORMAIS											Encontros/contactos informais com Director do Centro	

AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO.

Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido

ANEXOS – A METODOLOGIA EM RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE CFAE DA REGIÃO NORTE

	1998					1999					CFAE H
	CFAE A-1	CFAP B-1	CFAE F-1	CFAE G	CFAE A	CFAP B	CFAE C	CFAE D	CFAE E	CFAE F	
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO						Enviados a uma amostra constituída por 10% do público-alvo (resposta de 9,64%) (Pré-teste)	A professores-formandos em acções em curso; preenchidos e recolhidos no momento		Enviado a todos os formandos (27% de respostas)		500 enviados pelo correio 178 devolvidos 112 não frequentaram formação no CFAE no período em causa
NEGOCIAÇÃO DA AVALIAÇÃO	Proposta (documento escrito) Existência de negociação	Proposta (documento escrito)	Proposta (documento escrito) Existência de negociação	Proposta (documento escrito)	Proposta (documento escrito) Existência de negociação	Proposta (documento escrito)	Proposta (documento escrito)	Proposta (documento escrito) Existência de negociação	Proposta (documento escrito)	Proposta (documento escrito) Existência de negociação	Proposta (documento escrito) Existência de negociação
PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES											1 Cons. Pedagóg. de Esc Associada (e/ comunicação) 2 Comis. Pedag. 1 Encontro promovido pelo CFAE (e/ comunicação)
OBSERVAÇÃO											
NOTAS	Reflexão interpretativa e crítica em torno da concepção e do desenvolvimento do PF	Reflexão interpretativa e crítica em torno da concepção e do desenvolvimento do PF	Reflexão interpretativa e crítica em torno da concepção e do desenvolvimento do PF	Reflexão interpretativa e crítica em torno da concepção e do desenvolvimento do PF	Realçar uma característica distintiva da intervenção formativa do centro: uma identidade em construção	Na continuidade da avaliação realizada no ano anterior. Dar conta da estratégia evolutiva do Centro	Desocultar traços distintivos do CFAE e conducentes à construção da identidade do Centro	Desocultar traços distintivos do CFAE e conducentes à construção da identidade do Centro	Método heurístico e problematizador Ausência de CP	Avaliação centrada nos instrumentos de avaliação interna, procurará, à luz de um universo de sentido construído, explicitar o seu conteúdo	Relatório participa do dispositivo de avaliação-acompanhamento Dar conta da evolução e transformação do Centro; a sua credibilidade como instituição formadora

**ANEXO 5 REFERÊNCIAS À NECESSIDADE/EXIGÊNCIAS DE
OBJECTIVIDADE**

Documento ou Actor	Testemunho
Director de Centro de Formação (Ent I)	<i>O que espero é que seja uma avaliação o mais objectiva possível, que detecte o que de mais negativo ou de mais positivo houve, se é que o houve, e pronto, <u>muito objectiva e muito clara</u>.</i>
Doc. "Fundamentação do Plano" de um CFAE	<i>Diz-se, neste documento, que a avaliação que se pretende realizar deve procurar "<u>reduzir as margens de subjectividade</u>"</i>
Relatório IGE ¹ - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha	<i>...que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma rigorosa e <u>objectiva</u>, à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens;</i>
Relatório IGE - Escola Básica de Vinhais - Recomendações	<i>Que a análise dos resultados do processo ensino/aprendizagem obtidos pelos alunos, no final de cada período escolar, decorra da recolha e registos sistematizados de indicadores <u>objectivos</u>, presentes quer nas pautas quer nas actas dos Conselhos de Turma para avaliação de final de período</i>
Relatório IGE - Agrupamento de Fanhões	<i>Ausência de instrumentos e registos de avaliação diversificados, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, que permitam uma leitura clara e <u>objectiva</u> dos progressos dos alunos, bem como a regulação dos processos de educação/ ensino.</i>
Relatório IGE - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de S. Pedro de Alva - Recomendações	<i>Os Departamentos Curriculares devem ser reorganizados tendo em vista a garantia da articulação curricular, o desenvolvimento de actividades interdisciplinares e formas cooperativas de trabalho, em especial, no tocante ao planeamento das aprendizagens, à definição/<u>objectivação</u> de critérios específicos de avaliação e à concepção de instrumentos de avaliação diversificados.</i>
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha - linhas de força da acção educativa	<i>... que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma <u>rigorosa e objectiva</u>, à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens.</i>

¹ Todos os Relatórios da IGE foram consultados na página que a Inspeção edita na INTERNET.

Referências à necessidade/exigência de objectividade

Documento ou Actor	Testemunho
Director de Centro de Formação (Ent I)	<i>O que espero é que seja uma avaliação <u>o mais objectiva possível</u>, que detecte o que de mais negativo ou de mais positivo houve, se é que o houve, e pronto, <u>muito objectiva e muito clara</u>.</i>
Doc. "Fundamentação do Plano" de um CFAE	<i>Diz-se, a propósito da avaliação que se pretende "<u>reduzir as margens de subjectividade</u>"</i>
Membro Comissão Pedagógica (Ent H)	<i><u>objectivamente</u> de que necessidades a nossa comunidade em cada instituição docente, pessoal docente e pessoal não docente (...) eu para mim acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me <u>dar instrumentos científicos objectivos</u> para fazer esse diagnóstico.</i>
Relatório de Avaliação externa	<i>A expressão das <u>necessidades objectivas</u> da formação de escolas (Índice)</i>
Doc. interno - membro da equipa FOCO/Norte	<i>Recomendações nas diferentes fases e áreas do trabalho, muito úteis à entidade pela <u>objectividade</u>. (Anotação realizada sobre um relatório de avaliação externa de um CFAE).</i>
Relatório IGE ¹ - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha	<i>... Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, <u>de</u> forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa; <i>que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma rigorosa e objectiva, à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens;</i></i>
Relatório IGE - E B 2.º e 3.º Ciclos da Cruz de Pau - Recomendações	<i>que se substantive, a curto prazo, a construção do Projecto Educativo onde se identifique <u>objectivamente</u> a Escola; se ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa</i>
Relatório IGE - Escola Básica de Vinhais - Recomendações	<i>Que a análise dos resultados do processo ensino/aprendizagem obtidos pelos alunos, no final de cada período escolar, decorra da recolha e registos sistematizados de indicadores <u>objectivos</u>, presentes quer nas pautas quer nas actas dos Conselhos de Turma para avaliação de final de período</i>
Relatório IGE - Agrupamento de Fanhões	<i>Ausência de instrumentos e registos de avaliação diversificados, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, que permitam uma leitura clara e objectiva dos progressos dos alunos, bem como a regulação dos processos de educação/ ensino.</i>

¹ Todos os Relatórios da IGE foram consultados na página da IGE, na INTERNET:

Documento ou Actor	Testemunho
Relatório IGE - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de S. Pedro de Alva - Recomendações	Os Departamentos Curriculares devem ser reorganizados tendo em vista a garantia da articulação curricular, o desenvolvimento de actividades interdisciplinares e formas cooperativas de trabalho, em especial, no tocante ao planeamento das aprendizagens, à definição/objectivação de critérios específicos de avaliação e à concepção de instrumentos de avaliação diversificados.
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha - linhas de força da acção educativa	Com o objectivo de contribuir para a melhoria da qualidade da acção educativa, propomos as recomendações, que consideramos pertinentes e ajustadas às especificidades deste contexto escolar, decorrentes das evidências suportadas pela metodologia utilizada que à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma <u>rigorosa e objectiva</u> , à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens
Relatório IGE - Esc Sec Moinho de Maré - Organização e Gestão	A elaboração de actas dos diferentes órgãos e estruturas, de forma objectiva e que evidenciem com clareza os assuntos tratados, as decisões tomadas e a fundamentação respectiva;

Documento ou Actor	Testemunho
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser uma “boa acção de formação”	Seja clara e <u>objectiva</u>; É aquela que consiga através de uma exposição clara e <u>objectiva</u>, consiga todos os <u>objectivos</u> a que se propõe. Prática; útil; dinâmica; <u>objectiva</u> <u>Temas objectivos</u> e aliados à realidade do nosso sistema educativo Ser baseado em trabalho prático, <u>objectivo</u>, com a correspondente fundamentação teórica simples e concisa. E que seja <u>objectiva</u> em termos concretos especialmente na vida prática.
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser um “bom formador”	Claro, <u>objectivo</u> e sabe cativar a atenção dos formandos 1 pessoa dinâmica c/ facilidade de se exprimir, <u>objectiva</u> e com formação adequada Bom comunicador, <u>objectivo</u>, seguro, alegre, humano, inteligente e sábio... Uma pessoa dinâmica e <u>objectiva</u> que tem determinados <u>objectivos</u> a atingir, conseguindo passar todos os conteúdos aos formandos de forma clara e explícita. Aquele que com simplicidade e <u>objectividade</u> consegue ter uma dinamização e um ambiente saudável entre os participantes. Bom capacidade de comunicar. Ser <u>objectivo</u> e seguro no tema que expõe; Conhecedor, <u>objectivo</u> e sintético. Bom comunicador, cientificamente competente, dinâmico e <u>objectivo</u>. É aquela que é capaz de transmitir conhecimentos de uma forma clara e <u>objectiva</u>; Tem obrigatoriamente que ser um bom comunicador, <u>objectivo</u>, “mais prático que teórico”, sintético e exigente em termos de conteúdos do assunto tratado Ter boa formação humana, ser claro, <u>objectivo</u> e simpático. <u>objectividade</u>: clareza dos conteúdos que aborda; capacidade Competente. <u>Objectivo</u>. Dinâmico. Simpático.
Depoimentos de professores acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos	na avaliação, agora de uma maneira assim <u>mais objectiva</u>, em que é que eu reparo... trabalhos de casa, sobretudo a receptividade que têm às minhas... Ultimamente tenho andado bastante preocupada com esta questão da avaliação e tenho tentado desdramatizar um bocado a avaliação. Com aquela preocupação que nós temos de sermos <u>rigorosos e objectivos</u> que nos faz... (Ent Mest I) ... vão ter de identificar correctamente o seu trabalho, a data em que o iniciou, quando o terminou, o nome completo, o ano, a turma, o tipo de trabalho, não é, portanto são questões de organização, básicas em termos de avaliação. Estas são aquelas questões que, de entre toda a subjectividade que a avaliação tem, estas são bem <u>objectivadas</u>. (...) ... os alunos estavam entusiasmadíssimos a trabalhar mas no fim havia coisas que falhavam. Os critérios de <u>objectividade</u> na resposta a questionários (...) Eles conheciam as coisas, sabiam empregá-las, mas (...) em teste <u>objectivo</u> tentavam sempre ser criativos, fazer as coisas de forma diferente. (EMC)

Referências à necessidade/exigência de objectividade como característica de um “bom formador” e de “uma boa acção de formação”

Documento ou Actor	Testemunho
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser uma “boa acção de formação”	Seja clara e <u>objectiva</u>; É aquela que consiga através de uma exposição clara e <u>objectiva</u>, consiga todos os <u>objectivos</u> a que se propõe. Prática; útil; dinâmica; <u>objectiva</u> <u>Temas objectivos</u> e aliados à realidade do nosso sistema educativo Ser baseado em trabalho prático, <u>objectivo</u>, com a correspondente fundamentação teórica simples e concisa. E que seja <u>objectiva</u> em termos concretos especialmente na vida prática.
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser um “bom formador”	Claro, <u>objectivo</u> e sabe cativar a atenção dos formandos 1 pessoa dinâmica c/ facilidade de se exprimir, <u>objectiva</u> e com formação adequada Bom comunicador, <u>objectivo</u>, seguro, alegre, humano, inteligente e sábio... Uma pessoa dinâmica e <u>objectiva</u> que tem determinados <u>objectivos</u> a atingir, conseguindo passar todos os conteúdos aos formandos de forma clara e explícita. Aquele que com simplicidade e <u>objectividade</u> consegue ter uma dinamização e um ambiente saudável entre os participantes. Boa capacidade de comunicar. Ser <u>objectivo</u> e seguro no tema que expõe; Conhecedor, <u>objectivo</u> e sintético. Bom comunicador, cientificamente competente, dinâmico e <u>objectivo</u>. É aquela que é capaz de transmitir conhecimentos de uma forma clara e <u>objectiva</u>; Tem obrigatoriamente que ser um bom comunicador, <u>objectivo</u>, “mais prático que teórico”, sintético e exigente em termos de conteúdos do assunto tratado Ter boa formação humana, ser claro, <u>objectivo</u> e simpático. <u>objectividade</u>; clareza dos conteúdos que aborda; capacidade Competente. <u>Objectivo</u>. Dinâmico. Simpático.

**Referências à necessidade/exigência de objectividade na avaliação
(de CFAEs; de aprendizagens)**

Documento ou Actor	Testemunho
Relatório de Avaliação externa	A expressão das <u>necessidades objectivas</u> da formação de escolas (Índice)
Membro Comissão Pedagógica (Ent H)	<u>objectivamente</u> de que necessidades a nossa comunidade em cada instituição docente, pessoal docente e pessoal não docente (...) eu para mim acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me <u>dar instrumentos científicos objectivos</u> para fazer esse diagnóstico.
Doc. interno - membro da equipa FOCO/Norte	Recomendações nas diferentes fases e áreas do trabalho, muito úteis à entidade pela <u>objectividade</u> . (Anotação realizada sobre um relatório de avaliação externa de um CFAE).
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha	... Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa;
Relatório IGE - E B 2.º e 3.º Ciclos da Cruz de Pau - Recomendações	que se substantive, a curto prazo, a construção do Projecto Educativo onde se identifique <u>objectivamente</u> a Escola; se ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha - linhas de força da acção educativa	à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa
Relatório IGE - Esc Sec Moinho de Maré - Organização e Gestão	A elaboração de actas dos diferentes órgãos e estruturas, de forma <u>objectiva</u> e que evidenciem com clareza os assuntos tratados, as decisões tomadas e a fundamentação respectiva;

Referências à necessidade/exigência de objectividade

Documento ou Actor	Testemunho
Director de Centro de Formação (Ent I)	O que espero é que seja uma avaliação <u>o mais objectiva possível</u> , que detecte o que de mais negativo ou de mais positivo houve, se é que o houve, e pronto, <u>muito objectiva e muito clara</u> .
Doc. "Fundamentação do Plano" de um CFAE	Diz-se, a propósito da avaliação que se pretende " <u>reduzir as margens de subjectividade</u> "
Membro Comissão Pedagógica (Ent H)	<u>objectivamente</u> de que <u>necessidades</u> a nossa comunidade em cada instituição docente, pessoal docente e pessoal não docente (...) eu para mim acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me <u>dar instrumentos científicos objectivos</u> para fazer esse diagnóstico.
Relatório de Avaliação externa	A expressão das <u>necessidades objectivas</u> da formação de escolas (Índice)
Doc. interno - membro da equipa FOCO/Norte	Recomendações nas diferentes fases e áreas do trabalho, muito úteis à entidade pela <u>objectividade</u> . (Anotação realizada sobre um relatório de avaliação externa de um CFAE).
Relatório IGE ¹ - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha	... Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, <u>de</u> forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa; que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma rigorosa e objectiva, à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens;
Relatório IGE - E B 2.º e 3.º Ciclos da Cruz de Pau - Recomendações	que se substantive, a curto prazo, a construção do Projecto Educativo onde se identifique objectivamente a Escola; se ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa
Relatório IGE - Escola Básica de Vinhais - Recomendações	Que a análise dos resultados do processo ensino/aprendizagem obtidos pelos alunos, no final de cada período escolar, decorra da recolha e registos sistematizados de indicadores <u>objectivos</u> , presentes quer nas pautas quer nas actas dos Conselhos de Turma para avaliação de final de período
Relatório IGE - Agrupamento de Fanhões	Ausência de instrumentos e registos de avaliação diversificados, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, que permitam uma leitura clara e objectiva dos progressos dos alunos, bem como a regulação dos processos de educação/ensino.

¹ Todos os Relatórios da IGE foram consultados na página da IGE, na INTERNET:

Documento ou Actor	Testemunho
Relatório IGE - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de S. Pedro de Alva - Recomendações	Os Departamentos Curriculares devem ser reorganizados tendo em vista a garantia da articulação curricular, o desenvolvimento de actividades interdisciplinares e formas cooperativas de trabalho, em especial, no tocante ao planeamento das aprendizagens, à definição/objectivação de critérios específicos de avaliação e à concepção de instrumentos de avaliação diversificados.
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha - linhas de força da acção educativa	Com o objectivo de contribuir para a melhoria da qualidade da acção educativa, propomos as recomendações, que consideramos pertinentes e ajustadas às especificidades deste contexto escolar, decorrentes das evidências suportadas pela metodologia utilizada que à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas <u>procedam</u> , de forma <u>rigorosa e objectiva</u> , à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens
Relatório IGE - Esc Sec Moinho de Maré - Organização e Gestão	A elaboração de actas dos diferentes órgãos e estruturas, de forma <u>objectiva</u> e que evidenciem com clareza os assuntos tratados, as decisões tomadas e a fundamentação respectiva;

Documento ou Actor	Testemunho
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser uma “boa acção de formação”	Seja clara e <u>objectiva</u>; É aquela que consiga através de uma exposição clara e <u>objectiva</u>, consiga todos os <u>objectivos</u> a que se propõe. Prática; útil; dinâmica; <u>objectiva</u> <u>Temas objectivos</u> e aliados à realidade do nosso sistema educativo Ser baseado em trabalho prático, <u>objectivo</u>, com a correspondente fundamentação teórica simples e concisa. E que seja <u>objectiva</u> em termos concretos especialmente na vida prática.
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser um “bom formador”	Claro, <u>objectivo</u> e sabe cativar a atenção dos formandos 1 pessoa dinâmica c/ facilidade de se exprimir, <u>objectiva</u> e com formação adequada Bom comunicador, <u>objectivo</u>, seguro, alegre, humano, inteligente e sábio... Uma pessoa dinâmica e <u>objectiva</u> que tem determinados <u>objectivos</u> a atingir, conseguindo passar todos os conteúdos aos formandos de forma clara e explícita. Aquele que com simplicidade e <u>objectividade</u> consegue ter uma dinamização e um ambiente saudável entre os participantes. Boa capacidade de comunicar. Ser <u>objectivo</u> e seguro no tema que expõe; Conhecedor, <u>objectivo</u> e sintético. Bom comunicador, cientificamente competente, dinâmico e <u>objectivo</u>. É aquela que é capaz de transmitir conhecimentos de uma forma clara e <u>objectiva</u>; Tem obrigatoriamente que ser um bom comunicador, <u>objectivo</u>, “mais prático que teórico”, sintético e exigente em termos de conteúdos do assunto tratado Ter boa formação humana, ser claro, <u>objectivo</u> e simpático. <u>objectividade</u>; clareza dos conteúdos que aborda; capacidade Competente. <u>Objectivo</u>. Dinâmico. Simpático.
Depoimentos de professores acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos	na avaliação, agora de uma maneira assim <u>mais objectiva</u>, em que é que eu reparo... trabalhos de casa, sobretudo a receptividade que têm às minhas... Ultimamente tenho andado bastante preocupada com esta questão da avaliação e tenho tentado desdramatizar um bocado a avaliação. Com aquela preocupação que nós temos de sermos <u>rigorosos e objectivos</u> que nos faz... (Ent Mest I) ... vão ter de identificar correctamente o seu trabalho, a data em que o iniciou, quando o terminou, o nome completo, o ano, a turma, o tipo de trabalho, não é, portanto são questões de organização, básicas em termos de avaliação. Estas são aquelas questões que, de entre toda a subjectividade que a avaliação tem, estas são bem <u>objectivadas</u>. (...) ... os alunos estavam entusiasmadíssimos a trabalhar mas no fim havia coisas que falhavam. Os critérios de <u>objectividade</u> na resposta a questionários (...) Eles conheciam as coisas, sabiam empregá-las, mas (...) em <u>teste objectivo</u> tentavam sempre ser criativos, fazer as coisas de forma diferente. (EMC)

Referências à necessidade/exigência de objectividade como característica de um “bom formador” e de “uma boa acção de formação”

Documento ou Actor	Testemunho
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser uma “boa acção de formação”	Seja clara e <u>objectiva</u>; É aquela que consiga através de uma exposição clara e <u>objectiva</u>, consiga todos os <u>objectivos</u> a que se propõe. Prática; útil; dinâmica; <u>objectiva</u> <u>Temas objectivos</u> e aliados à realidade do nosso sistema educativo Ser baseado em trabalho prático, <u>objectivo</u>, com a correspondente fundamentação teórica simples e concisa. E que seja <u>objectiva</u> em termos concretos especialmente na vida prática.
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser um “bom formador”	Claro, <u>objectivo</u> e sabe cativar a atenção dos formandos 1 pessoa dinâmica c/ facilidade de se exprimir, <u>objectiva</u> e com formação adequada Bom comunicador, <u>objectivo</u>, seguro, alegre, humano, inteligente e sábio... Uma pessoa dinâmica e <u>objectiva</u> que tem determinados <u>objectivos</u> a atingir, conseguindo passar todos os conteúdos aos formandos de forma clara e explícita. Aquele que com simplicidade e <u>objectividade</u> consegue ter uma dinamização e um ambiente saudável entre os participantes. Boa capacidade de comunicar. Ser <u>objectivo</u> e seguro no tema que expõe; Conhecedor, <u>objectivo</u> e sintético. Bom comunicador, cientificamente competente, dinâmico e <u>objectivo</u>. É aquela que é capaz de transmitir conhecimentos de uma forma clara e <u>objectiva</u>; Tem obrigatoriamente que ser um bom comunicador, <u>objectivo</u>, “mais prático que teórico”, sintético e exigente em termos de conteúdos do assunto tratado Ter boa formação humana, ser claro, <u>objectivo</u> e simpático. <u>objectividade</u>; clareza dos conteúdos que aborda; capacidade Competente. <u>Objectivo</u>. Dinâmico. Simpático.

**Referências à necessidade/exigência de objectividade na avaliação
(de CFAEs; de aprendizagens)**

Documento ou Actor	Testemunho
Relatório de Avaliação externa	A expressão das <u>necessidades objectivas</u> da formação de escolas (Índice)
Membro Comissão Pedagógica (Ent H)	<u>objectivamente</u> de que necessidades a nossa comunidade em cada instituição docente, pessoal docente e pessoal não docente (...) eu para mim acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me <u>dar instrumentos científicos objectivos</u> para fazer esse diagnóstico.
Doc. interno - membro da equipa FOCO/Norte	Recomendações nas diferentes fases e áreas do trabalho, muito úteis à entidade pela <u>objectividade</u> . (Anotação realizada sobre um relatório de avaliação externa de um CFAE).
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha	... Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa;
Relatório IGE - E B 2.º e 3.º Ciclos da Cruz de Pau - Recomendações	que se substantive, a curto prazo, a construção do Projecto Educativo onde se identifique <u>objectivamente</u> a Escola; se ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha - linhas de força da acção educativa	à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa
Relatório IGE - Esc Sec Moinho de Maré - Organização e Gestão	A elaboração de actas dos diferentes órgãos e estruturas, de forma <u>objectiva</u> e que evidenciem com clareza os assuntos tratados, as decisões tomadas e a fundamentação respectiva;

Quadro 4: Referências à necessidade/exigência de objectividade

Documento ou Actor	Testemunho
Director de Centro de Formação (Ent I)	O que espero é que seja uma avaliação <u>o mais objectiva possível</u> , que detecte o que de mais negativo ou de mais positivo houve, se é que o houve, e pronto, <u>muito objectiva e muito clara</u> .
Membro Comissão Pedagógica (Ent H)	<u>objectivamente</u> de que necessidades a nossa comunidade em cada instituição docente, pessoal docente e pessoal não docente (...) eu para mim acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me <u>dar instrumentos científicos objectivos</u> para fazer esse diagnóstico.
Relatório de Avaliação externa	A expressão das <u>necessidades objectivas</u> da formação de escolas (Índice)
Doc. interno - membro da equipa FOCO/Norte	Recomendações nas diferentes fases e áreas do trabalho, muito úteis à entidade pela <u>objectividade</u> . (Anotação realizada sobre um relatório de avaliação externa de um CFAE).
Relatório IGE ¹ - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha	que à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa; que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas procedam, de forma rigorosa e objectiva, à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens;
Relatório IGE - E B 2.º e 3.º Ciclos da Cruz de Pau - Recomendações	que se substantive, a curto prazo, a construção do Projecto Educativo onde se identifique <u>objectivamente</u> a Escola; se ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa
Relatório IGE - Escola Básica de Vinhais - Recomendações	Que a análise dos resultados do processo ensino/aprendizagem obtidos pelos alunos, no final de cada período escolar, decorra da recolha e registos sistematizados de indicadores <u>objectivos</u> , presentes quer nas pautas quer nas actas dos Conselhos de Turma para avaliação de final de período
Relatório IGE - Agrupamento de Fanhões	Ausência de instrumentos e registos de avaliação diversificados, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, que permitam uma leitura clara e objectiva dos progressos dos alunos, bem como a regulação dos processos de educação/ensino.

¹ Todos os Relatórios da IGE foram consultados na página da IGE, na INTERNET:

Documento ou Actor	Testemunho
Relatório IGE - Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de S. Pedro de Alva - Recomendações	Os Departamentos Curriculares devem ser reorganizados tendo em vista a garantia da articulação curricular, o desenvolvimento de actividades interdisciplinares e formas cooperativas de trabalho, em especial, no tocante ao planeamento das aprendizagens, à definição/objectivação de critérios específicos de avaliação e à concepção de instrumentos de avaliação diversificados.
Relatório IGE - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Francisco Torrinha - linhas de força da acção educativa	Com o objectivo de contribuir para a melhoria da qualidade da acção educativa, propomos as recomendações, que consideramos pertinentes e ajustadas às especificidades deste contexto escolar, decorrentes das evidências suportadas pela metodologia utilizada que à luz das inovações organizacionais, introduzidas pelos pressupostos político-pedagógicos, do novo modelo de organização e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com a alteração introduzida pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, se substantive na construção de um Projecto Educativo que identifique mais <u>objectivamente</u> a Escola; ajuste o quadro legal à sua situação concreta, apresentando uma estratégia organizativa que constitua, de forma mais consistente, uma referência orientadora na coerência e unidade de toda a acção educativa que no final de cada período e do ano lectivo, os diferentes órgãos e estruturas pedagógicas <u>procedam</u> , de forma <u>rigorosa e objectiva</u> , à avaliação do acompanhamento do processo educativo, tendo em atenção a consecução do plano de acção educativa, a realização do ensino, a organização das aprendizagens e os resultados das aprendizagens
Relatório IGE - Esc Sec Moinho de Maré - Organização e Gestão	A elaboração de actas dos diferentes órgãos e estruturas, de forma <u>objectiva</u> e que evidenciem com clareza os assuntos tratados, as decisões tomadas e a fundamentação respectiva;

Documento ou Actor	Testemunho
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser uma “boa acção de formação”	Seja clara e <u>objectiva</u>; É aquela que consiga através de uma exposição clara e <u>objectiva</u>, consiga todos os <u>objectivos</u> a que se propõe. Prática; útil; dinâmica; <u>objectiva</u> <u>Temas objectivos</u> e aliados à realidade do nosso sistema educativo Ser baseado em trabalho prático, <u>objectivo</u>, com a correspondente fundamentação teórica simples e concisa. E que seja <u>objectiva</u> em termos concretos especialmente na vida prática.
Depoimentos de professores/formandos acerca do que consideram ser um “bom formador”	Claro, <u>objectivo</u> e sabe cativar a atenção dos formandos 1 pessoa dinâmica c/ facilidade de se exprimir, <u>objectiva</u> e com formação adequada Bom comunicador, <u>objectivo</u>, seguro, alegre, humano, inteligente e sábio... Uma pessoa dinâmica e <u>objectiva</u> que tem determinados <u>objectivos</u> a atingir, conseguindo passar todos os conteúdos aos formandos de forma clara e explícita. Aquele que com simplicidade e <u>objectividade</u> consegue ter uma dinamização e um ambiente saudável entre os participantes. Boa capacidade de comunicar. Ser <u>objectivo</u> e seguro no tema que expõe Conhecedor, <u>objectivo</u> e sintético. Bom comunicador, cientificamente competente, dinâmico e <u>objectivo</u>. É aquela que é capaz de transmitir conhecimentos de uma forma clara e <u>objectiva</u>; Tem obrigatoriamente que ser um bom comunicador, <u>objectivo</u>, “mais prático que teórico”, sintético e exigente em termos de conteúdos do assunto tratado Ter boa formação humana, ser claro, <u>objectivo</u> e simpático. <u>objectividade</u>; clareza dos conteúdos que aborda; capacidade Competente. <u>Objectivo</u>. Dinâmico. Simpático.
Depoimentos de professores acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos	... na avaliação, agora de uma maneira assim <u>mais objectiva</u>, em que é que eu reparo... trabalhos de casa, sobretudo a receptividade que eles têm às minhas... Ultimamente tenho andado bastante preocupada com esta questão da avaliação e tenho tentado desdramatizar um bocado a avaliação. Com aquela preocupação que nós temos de sermos <u>rigorosos e objectivos</u> que nos faz... (Ent Mest I) ... vão ter de identificar correctamente o seu trabalho, a data em que o iniciou, quando o terminou, o nome completo, o ano, a turma, o tipo de trabalho, não é, portanto são questões de organização, básicas em termos de avaliação. Estas são aquelas questões que, de entre toda a subjectividade que a avaliação tem, estas são bem <u>objectivadas</u>. (...) ... os alunos estavam entusiasmadíssimos a trabalhar mas no fim havia coisas que falhavam. Os critérios de <u>objectividade</u> na resposta a questionários (...) Eles conheciam as coisas, sabiam empregá-las, mas (...) em teste <u>objectivo</u> tentavam sempre ser criativos, fazer as coisas de forma diferente. (EMG)

**ANEXO 6 DECRETO-LEI Nº271/95 DE 23 DE OUTUBRO
(EXCERTOS)**

Lei Orgânica da IGE - Decreto-Lei n.º 271/95 de 23 de Outubro (excerto)

(...) *Inspecção-Geral da Educação deve actuar como entidade de auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo e, consequentemente, de apoio técnico ao Ministério da Educação. Nesse sentido, o seu modelo organizativo integra estruturas de concepção, planeamento, coordenação e avaliação das acções inspectivas, bem como de apoio técnico e de coordenação dos inspectores que as efectuam.*

(...)

CAPÍTULO I - Natureza, âmbito e competências

Artigo 1.º - Natureza

A Inspecção-Geral da Educação, abreviadamente designada IGE, é um serviço central do Ministério da Educação com competências de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como de apoio técnico.

Artigo 2.º - Competências

1 - No âmbito da auditoria e controlo do funcionamento do sistema educativo, cabe à IGE:

- a) Avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógica, os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar;
- b) Avaliar e fiscalizara gestão administrativa, financeira e patrimonial dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo.

2 - No âmbito da prestação de apoio técnico cabe à IGE:

- a) Propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo;
- b) Instruir processos disciplinares instaurados por entidades competentes a agentes do sistema educativo;
- c) Representar o Ministério nas estruturas de inspecção das escolas europeias.

Artigo 3.º - Áreas de actuação

1 - No exercício das suas competências, a IGE desenvolve a sua actividade na área da educação básica e do ensino secundário e na área do ensino superior e dos serviços e estruturas dependentes do Ministro da Educação.

2 - Cabe à IGE, na área da educação básica e do ensino secundário:

- a) Conceber, planear, coordenar e avaliara execução de inspecções e auditorias à realização escolares níveis da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em matéria técnico-pedagógica, administrativa e financeira;
- b) Conceber, planear, coordenar e avaliara execução de auditorias à organização e ao funcionamento técnico-pedagógico de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, verificando, nomeadamente, os requisitos relativos à concessão de autonomia e paralelismo pedagógico;
- c) Conceber, planear, coordenar e avaliara execução de vistorias às instalações e equipamentos educativos do ensino particular e cooperativo;
- d) Proceder a averiguações e inquéritos;
- e) Assegurar a realização de inspecções ao ensino português no estrangeiro.

3 - Cabe à IGE, na área do ensino superior e dos serviços educativos:

- a) Conceber, planear e assegurar a execução de inspecções, auditorias e inquéritos, superiormente determinados, aos estabelecimentos de ensino superior e a entidades beneficiárias de financiamentos nacionais ou comunitários, em matéria técnico-pedagógica e de gestão patrimonial e financeira;
- b) Conceber, planear, coordenar e avaliara execução de inspecções à organização e funcionamento da acção social do ensino superior;
- c) Emitir parecer sobre as contas dos estabelecimentos do ensino superior público, nos casos determinados superiormente;
- d) Assegurar a realização de auditorias às estruturas de gestão de projectos e acções com financiamento nacional ou comunitário;
- e) Assegurar a realização de auditorias aos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, por determinação superior.

Artigo 4.º

Actividade inspectiva

A actividade inspectiva da IGE é assegurada a nível central e regional, de acordo com as áreas de actuação definidas e as competências dos serviços.

**ANEXO 7 AVALIAÇÃO INTEGRADA DE ESCOLAS: ANÁLISE
DOS INDICADORES**

TAXA DE DESPERDÍCIO GLOBAL

S. TEOTÓNIO	CÁR-CODA	PEDOME	VALENÇA	R TOR-RINHA	VINHAIS	SOEIRO P. GOMES	ALBUFEIRA	ROMEU CORREIA	D. PEDRO II	ANTÓNIO NOBRE
esta escola apresenta uma eficácia interna de 0.72, reflexo de desperdício significativa (15%) e consequente aumento de custos.	Nada consta	A taxa de desperdício global tem um valor de 4% e o coeficiente de aumento de custos de 1.23. A eficácia interna da Escola é de 81% e a probabilidade de sucesso é de 96%.	Nada consta	Nada consta	Da análise dos dados relativos ao percurso escolar dos alunos matriculados em 1996/97, pela primeira vez, no 7.º ano de escolaridade e até ao final do ano lectivo transacto, 1998/99, verifica-se que a escola atingiu níveis bastante aceitáveis	Da análise do Valor Acrescentado (Va), relativamente ao 9º ano, verificou-se que a taxa de sucesso, (Tse) foi de 76.47%. Como o Valor Esperado (Ve) era de 86.22%, tendo em conta as características dos alunos (...) e a taxa de sucesso de referência (87.3%), o Valor Acrescentado Va é negativo: -9,75%. Assim constatou-se que, de uma geração de alunos que se matricularam 3 anos antes, apenas 36% concluíram o 3º ciclo sem repetências, 66% concluíram até 1 repetência e 83% concluíram até 2 repetências. Releve-se que os valores de comparação são em si mesmos muito baixos, pois mostram uma taxa de desperdício global de 17%, percentagem esta correspondente ao número de alunos que não concluiu o 3º ciclo. (: 10)	os restantes 4% representam a taxa de desperdício global, percentagem também correspondente aos alunos que não concluíram a escolaridade básica obrigatória em 5 anos.	O valor médio no percurso escolar de uma geração de alunos – do 7.º ao 9.º ano – cifrou-se em 0.776 para o 7.º ano, 0.753 para o 8.º ano e 0.851 para o 9.º ano. Ainda a análise do fluxo escolar permite verificar que a eficácia interna é de 0.75, a probabilidade de sucesso de 0.91, a taxa de desperdício global é de 9% e o coeficiente de aumento de custos atinja 1.34 e que a duração média dos anos de escolaridade se situe em 1,26 para o 7ºano, 1,25 para o 8º ano e 1,16 para o 9ºano.	constata-se que se chega a um $Va=+5,67\%$. É de evidenciar que a probabilidade de sucesso é de 88% para uma eficácia interna de 75%. Reportando-nos às paridades encontramos valores, tais como: $t2=48\%$, $t3=76\%$ e $t4=88\%$. A taxa de desperdício global é de 12%. Este valor leva a que o coeficiente de aumentos de custos atinja 1,57 face à referência 1 que é a do valor ótimo.	Face a tais resultados, verifica-se que houve uma taxa de desperdício global de 15% quando o valor ótimo seria de 0%. Esta situação suscitou um aumento de custos de 1,57 face à referência 1 que é a do valor ótimo.

Referência à realização de reunião inicial e/ou final (1º):

S. TEOTÔNIO	CÁRCODA	PEDOME	VALENÇA	D. PEDRO II	FR TORRINHA
A caracterização que o Agrupamento de si mesmo na reunião de lançamento do Projecto e nos elementos complementares fornecidos, posteriormente, pelo Conselho Executivo. De relevar o empenho do Agrupamento nesta fase do processo de avaliação, traduzido na informação prestada, clara e objectiva, de acordo com a estrutura de base sugerida no Roteiro "Apresentação e Procedimentos" e na intervenção e disponibilidade do Conselho Executivo, que, desde logo, criou todas as condições necessárias à execução do Projecto.	Iniciou-se com uma reunião entre a equipa inspectiva e vários elementos do NEC - Núcleo Escolar da Cárcoda (Conselho Executivo, Presidentes da Assembleia e Coordenadoras dos Conselhos de Docentes, representante da Associação de Pais, representante do pessoal não docente e 2 Coordenadores de escola), para ser feita a apresentação do programa, a entrega de um conjunto de roteiros que apoiem a acção, a apresentação do Agrupamento e uma análise conjunta da informação recolhida, nomeadamente sobre o desempenho dos alunos (...) Por último, realizou-se uma reunião de encerramento com os elementos presentes na 1.ª reunião, mais a professora do apoio educativo e o representante das autarquias, para ser apre-	se iniciou, (...) com uma visita à Escola e primeira reunião para apresentação e início do processo. (...) Inicialmente, a equipa inspectiva realizou uma reunião com o Conselho Executivo, Presidentes da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo, Coordenador dos Directores de Turma, representante dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares e representantes do Pessoal não Docente e da Associação de Pais. (...) Por último, foi realizada uma reunião de encerramento da intervenção, com os mesmos elementos da reunião inicial, tendo como finalidade que a Escola se pronunciasse sobre o relatório elaborado, nomeadamente, no que se refere à identificação dos pontos fortes e fracos do seu desempenho e às recomendações que lhe são feitas	Marcação prévia de reunião conjunta com o Presidente da Assembleia da Escola, o Conselho Executivo, a Presidente do Conselho Pedagógico, a Coordenadora do Conselho dos Directores de turma, o representante dos pais e encarregados de educação na direcção da escola, representante do pessoal não docente, os coordenadores dos diversos departamentos das disciplinas a observar, (...) Reunião final com o Conselho Executivo, tendo em vista analisar e reflectir em conjunto sobre o desenvolvimento da acção, aspectos relevantes das áreas verificadas, linhas de força da acção educativa e recomendação propostas	O projecto de Relatório elaborado na sequência desta intervenção foi apresentado à escola em 00/02/23, numa reunião que marcou a conclusão da avaliação integrada. Este programa é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE)	

Referência à realização de reunião inicial e / ou final (2º):

VINHAI	SOEIRO PEREIRA GOMES	ALBUFEIRA	ROMEU CORREIA	ANTÓNIO NOBRE
foi realizada uma reunião onde estiveram presentes os 3 docentes que integram o Conselho Executivo da escola, o chefe dos serviços de administração escolar, a presidente da Assembleia de Escola, o presidente do Conselho Pedagógico, os coordenadores do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico, um representante dos departamentos curriculares existentes, a professora responsável pelo ensino especial, uma representante do pessoal não docente e uma representante da associação de pais e encarregados de educação da escola. Tal reunião teve como finalidade fazer a apresentação da actividade, referindo-se, na oportunidade, as finalidades e objectivos subjacentes ao projecto em apreço, detalhe dos procedimentos e alcance dos instrumentos a utilizar na recolha de informação bem como se fez uma breve reflexão conjunta com os interlocutores presentes sobre os dados obtidos, após tratamento específico executado pela I.G.E. dos resultados das aprendizagens dos alunos que frequentaram a escola, no 3.º ciclo do E. B., a partir do ano lectivo 1996/97 até ao de 1998/99. Ainda nessa reunião, o Presidente do Conselho Executivo fez uma breve apresentação/ caracterização da escola aos três elementos da equipa inspectiva. foi dado a conhecer, em reunião realizada para o efeito no dia 27 de Abril p.p., aos elementos que estiveram presentes na apresentação deste projecto e onde se analisaram as apreciações qualitativas, realizadas pela equipa de inspectores, sobre os diversos campos avaliados tendo os presentes apresentado alguns novos dados de informação	O trabalho de pesquisa e recolha de dados foi antecedido de uma sessão de trabalho no dia 3 de Maio, a fim de se fazer a apresentação do projecto à Comunidade Educativa. No dia 25 de Maio, foi apresentado o projecto de relatório à escola, numa reunião convocada para o efeito. O Programa foi apresentado pela equipa inspectiva, em reunião previamente acordada, no dia 3 de Maio de 2000, aos seguintes elementos da Comunidade Educativa Reunião de Encerramento do programa de Avaliação Integrada para apresentação e discussão do relatório preliminar, dia 25-05-00, com os intervenientes já referidos na reunião inicial	Realização de uma reunião inicial, com a participação da Presidente da Assembleia, dos 3 elementos do Conselho Executivo, da Presidente do Conselho Pedagógico, dos Chefes de Departamento, da Coordenadora dos Directores de Turma, da Vice Presidente da Associação de Pais e da representante do pessoal não docente no Conselho Pedagógico, com vista ao início do processo de avaliação: (...) Reunião final de encerramento do ciclo de observações e recolha de dados na escola, com todos os participantes que estiveram presentes na reunião inicial, para uma primeira apreciação do trabalho realizado.	O projecto de relatório elaborado na sequência desta intervenção foi apresentado à escola em 24MAR00, numa reunião que marcou a conclusão da avaliação integrada. (...) A apresentação do agrupamento, na primeira reunião, e a organização da informação foram feitas pelo conselho executivo.	Saliente-se a permanente postura de diálogo como elemento facilitador da acção, condição essencial para conferir ao trabalho executado o carácter formativo subjacente à presente intervenção.

Articulação entre avaliação interna e externa /realização de avaliação interna

S. Teofónio	Cárcoda	Pedome	Valença	Fy Torrinha	Vilhais	Soeiro Pereira Gomes	Albuquerque	Romeu Correia	D. Pedro II	António Nobre
Embora, formalmente, a Escola não tenha constituído uma equipa de avaliação interna para acompanhar a acção inspecciva, os membros do Conselho Executivo prestaram total colaboração ao desenvolvimento do processo	Trata-se de uma avaliação externa que visa potenciar uma cultura de avaliação interna dessas organizações, que se deseja sistematizar e permanente.	No propósito de contribuir para a melhoria de desempenho da Escola e induzir o processo de auto-avaliação interna, apresentamos as seguintes recomendações	Nada consta	Nada consta	com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento de alguns dos procedimentos adoptados e induzir o processo de auto-regulação e auto-avaliação interna, as seguintes recomendações		Muito embora esteja previsto no documento uma monitorização sistemática, processual e abrangente de modo a viabilizar a regulação da qualidade e a perspectivar alterações necessárias... na implementação do projecto de escola, não consta do documento final aprovado o "modus operandi" da avaliação e acompanhamento deste processo.	Embora o tenha sido solicitado no início deste processo, o agrupamento não constituiu um grupo de trabalho de avaliação interna que cooperasse com a equipa de inspecção para tornar disponível a informação necessária e a organização logística de todo o processo.	Nada consta	é preciso que o estabelecimento de ensino adquira uma cultura de avaliação e que empreenda medidas de auto-avaliação, - é o que se poderá designar como avaliação interna. (...) No propósito de contribuir para o aperfeiçoamento de alguns dos procedimentos que têm vindo a ser adoptados e induzir a um processo de auto-avaliação interna, recomenda-se que (...)

VERIFICAÇÃO DA CONFORMIDADE

S. TEOtÓNIO	CÁRCODA	PEDOME	VALENÇA	FR TORRINHA
Os Departamentos Curriculares reúnem, por norma, mensalmente, sendo de referir que, informalmente, há troca de experiências, de opiniões e de materiais entre os professores. <u>A utilização daquele espaço decorre de acordo com as normas estabelecidas, sendo que a presença de dois docentes, com redução total do tempo lectivo, potência a ocupação permanente do referido espaço e permite o desenvolvimento de "Projectos da Biblioteca", normalmente, ligados à comemoração de efemérides que as decisões tomadas neste âmbito perseguem globalmente o sucesso educativo dos alunos. Uma vez que obedecem ao estipulado nos normativos legais, tendo sido considerado, na atribuição de cargos de natureza pedagógica, e sempre que possível, o perfil profissional dos respectivos docentes. Os procedimentos relativos à avaliação foram definidos pelas respectivas estruturas, e posteriormente aprovados em Conselho Pedagógico, constituindo-se como quadro normativo de referência para os docentes. Do Regulamento Interno constam normas orientadoras para a implementação do apoio pedagógico acrescido</u>	<u>Não definiram critérios para a constituição das turmas do 1.º ciclo. Respeitam, de forma geral, o determinado no Despacho Conjunto n.º 112/SERE/SEE BS/93 e têm presentes critérios de natureza pedagógica na situação em que não houve cumprimento dessas normas. Assim, existe hoje um centro de recursos, com material audiovisual e outro acessível a todos os estabelecimentos de ensino, que funciona de acordo com as normas definidas.</u>	<u>O Conselho Pedagógico está de acordo com as normas</u> <u>Coordenadora dos Directores de Turma (...) realiza 2 reuniões ordinárias por trimestre, onde se divulgam informações relativas aos normativos legais e às funções dos directores de turma. a nível de Departamentos Curriculares e que estes assumam as competências previstas nos normativos em vigor. Nos 2.º e 3.º Ciclos, a Escola não definiu, por escrito, os critérios utilizados para a constituição das turmas, tendo seguido as indicações que emanam dos normativos legais. Saliente-se, ainda, que foram tidas em consideração as recomendações provenientes dos Conselhos de Turma do ano lectivo anterior.</u>	<u>Seguro Escolar, Refeitório e Transportes – os recursos são geridos em conformidade com o normativo e de forma adequada à realidade da escola</u>	A partir do presente ano lectivo 1999/2000, a Administração e Gestão da Escola é assegurada por órgãos próprios, previstos no Capítulo II, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04.05, que se orientam segundo os princípios referidos no número 4, do mesmo normativo. Salientamos, porém, pouco envolvimento dos pais e encarregados de educação no acompanhamento escolar dos seus educandos e nas tomadas de decisão, relativas a retenções e planos de recuperação, explícito na quantidade de fichas de avaliação do final do 1.º período, por entregar, arquivadas nos dossiers dos directores de turma e na ausência da validação de documentos formais, através das suas assinaturas, aquando das propostas de avaliação sumativa extraordinária, apesar da convocatória, formalizada a seu tempo, em carta registada com aviso de recepção, no cumprimento dos n.º 36 a 40, do Desp Normativo n.º 98-A/92, de 20.06. A oferta curricular (...) não integrando componentes regionais e/ou locais com o currículo nacional. No que concerne à avaliação das aprendizagens dos alunos, encontramos definidos e registados em acta do Conselho Pedagógico, de 24.11.99, os critérios de avaliação, tendo em vista a uniformização dos procedimentos, no cumprimento do Desp. Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, que não constavam, a seu tempo, de dois dos dossiers de grupo observados e produz documentos informais, de circulação interna, que orientam e disciplinam as práticas formais da avaliação, nomeadamente: critérios e normas gerais; a organização e funcionamento dos conselhos de turma; os documentos a preencher; os critérios e os relatórios das actividades de apoio e complemento educativos, as situações especiais a considerar, quando se trata da avaliação sumativa extraordinária e da avaliação especializada, quando ocorre.

VERIFICAÇÃO DA CONFORMIDADE (cont.)

VINHAIS	SOEIROP.GOMES	ALBUFEIRA	ROMEUCORREIA	D. PEDRO II	ANTÓNIO NOBRE
manifesto desconhecimento pela generalidade dos professores entrevistados das competências a que estas estruturas estão, institucionalmente, consagradas, ainda que o normativo que as estipula se encontre disponível em todos os dossiers observados,	Os tempos de encontro são, normalmente, informais e ocorrem, de um modo geral, nos intervalos das aulas Dar cumprimento ao estabelecido nos normativos sobre a organização e o funcionamento dos órgãos colegiais, nomeadamente:	têm sido aplicadas algumas medidas educativas disciplinares, de acordo com o definido no D. L. n.º 270/98, de 1 de Setembro, a alunos perturbadores do normal funcionamento das actividades lectivas e/ou das relações entre os vários elementos da comunidade educativa.	a participação dos diferentes intervenientes na avaliação dos alunos, nomeadamente nas decisões de progressão ou retenção e na reflexão e construção de planos de recuperação, limita-se ao mero cumprimento dos normativos.	as pautas estão preenchidas correctamente, assim como os livros de termos; a emissão de diplomas e certidões, é feita de acordo com os normativos. Para a constituição das turmas, a escola considerou os critérios dos normativos, garantindo a equidade na prestação do serviço educativo e adoptando alguns critérios de natureza pedagógica, como a constituição de turmas de currículos alternativos e a continuidade das turmas A organização dos semanários-horários dos alunos obedece aos normativos, isto é, respeita o número de tempos lectivos diários previstos, a natureza das disciplinas, equilibrando disciplinas de carácter teórico com disciplinas de carácter prático. A tentativa de soluções de problemas sócio-económicos não enquadrados nos normativos	(Estr Orient Educativa) no aspecto formal a sua organização obedeceu ao que se encontra consignado no normativo que regula o funcionamento de tais estruturas; os procedimentos adoptados concordam com os normais regras de execução número de alunos por turma/disciplina significativamente inferior ao previsto no normativo;

**ANEXO 8 DIMENSÕES CARACTERIZADORAS DE UMA “BOA
ACÇÃO DE FORMAÇÃO”**

Dimensões caracterizadoras de uma boa acção de formação

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	Útil para a prática docente: com apresentação de exemplos e casos concretos, partilha de experiências.
	Conteúdos ou temas que possam ter aplicação directa na minha prática docente
	Tema interessante, actual e que não seja demasiado longa.
	Que vá de encontro aos meus interesses profissionais e que possa utilizar os seus "conteúdos" no meu dia-a-dia
	Pelos conteúdos
	Aquela que responde às expectativas
	Com trabalho prático - muito e o apoio teórico necessário. Debate dos temas/ discussão. Conclusões fundamentais da temática abordada.
	Uma boa acção de formação é aquela onde se aprende algo que podemos aplicar no nosso dia-a-dia e assim melhorar as nossas aulas
	Caracteriza-se por permitir troca de experiências pedagógicas entre os docentes; permitir a discussão sobre novas estratégias a aplicar na prática pedagógica tendo em conta os tempos actuais
	A acção de formação que contribui para a melhoria da actividade docente
	Inovação, actualização de conhecimentos, essencialmente nos planos científico e pedagógico
	A que apresenta um bom nível de conhecimentos teórico-práticos
	Uma boa acção de formação permite a progressão dos formandos, em termos de conhecimentos e técnicas. Deve, pois, revestir-se de um cariz bastante prático, com respostas concretas às necessidades reais/ diárias dos formandos
	A acção deve estar relacionada com a área pedagógica. Temas actuais e interessantes. Ser mais prática do que expositiva
	Adequação do tema à prática pedagógica
	Uma acção de formação que ajude o professor a resolver situações problemáticas
	Que corresponde às necessidades/ expectativas dos formandos; facilite e/ou contribua para que o professor possa melhorar o seu trabalho c/ os alunos
	Seja clara e objectiva; que tenha algo relacionado com a disciplina leccionada ou que possa contribuir para um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas e um melhor conhecimento das novas tecnologias
	É uma acção em que no final o formando sinta que realmente aprendeu algo de novo ou aprofundou um determinado assunto. Deve ainda ser uma acção que dê prazer frequentar.
	Aprender coisas novas; conhecer pessoas novas para trocar experiências; passar um tempo agradável (juntar o útil ao agradável)
	Dinamismo, temas interessantes
	Que no fim de a ter frequentado fique com elementos válidos e esclarecedores sobre o assunto tratado
	Que exija criatividade, cooperação entre grupos, ciclos e todos os colegas envolvidos. Que aquilo que se aprende venha a ter utilidade na nossa carreira profissional. Que não seja só para ganhar créditos
	Objectivos claros, troca de experiências e bastante práticas nas exposições
	Objectivos claros, troca de experiências e bastante práticas nas exposições
	Objectivos claros, troca de experiências e bastante práticas nas exposições
	Será aquela que o formando no final estiver completamente elucidado sobre o assunto tratado, de forma a aplicar esses conhecimentos na prática docente
	Aquela que contribui para o enriquecimento do professor e que permita a este melhorar as suas capacidades
	Uma boa acção de formação deve ser aberta ao debate de ideias, à troca de experiências.

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Aquela que vai de encontro às expectativas dos professores, que permite uma forte troca de experiências, e abre horizontes a novos projectos</i>
	<i>Deve ser o menos expositiva possível, com objectivos bem definidos, potencie e incentive a troca de informações e experiências</i>
	<i>Com assuntos que se enquadrem nos interesses dos formandos; com uma forte componente prática</i>
	<i>Aquela que atinge minimamente os objectivos a que se propõe</i>
	<i>É toda a acção da qual eu possa retirar ideias para trabalhos a aplicar na vida activa ou que venha ajudar a melhorar o meu nível científico</i>
	<i>Uma acção que conjugue um formador cativante (pela relação pessoal, pela sabedoria, pela organização) com temas aliciantes.</i>
	<i>Uma acção de formação que contribui para o enriquecimento profissional dos formandos, onde há espaço de convívio e troca de informação, onde se pode trocar impressões/ideias de forma construtiva e descontraída</i>
	<i>Interesse para a prática pedagógica</i>
	<i>Que tenha efectividade de uso no dia-a-dia do professor</i>
	<i>Deverá conter temas interessantes e compatíveis c/ a prática da docência, de forma a possibilitar a dinamização de projectos e actividades na escola; não deverá ser um "mero aglomerar de teorias, mas um conjunto de ensinamentos que se possam efectivamente pôr em prática</i>
	<i>Com uma temática adequada à prática docente na vertente científica e pedagógica</i>
	<i>Uma acção cujo conteúdo tenha interesse no desenvolvimento da actividade docente e valorização da mesma</i>
	<i>Uma acção com aplicação prática no dia-a-dia das aulas/ escola</i>
	<i>Uma acção onde se aprenda algo de novo e interessante</i>
	<i>Uma boa acção de formação deve promover o "desenvolvimento", este será o melhor critério a seguir. Relativamente ao tema de formação, esses deveriam ser lúcidos, actuais, etc. Uma boa acção de formação deve ter em conta princípios considerados fundamentais no desenvolvimento do processo educativo</i>
	<i>A resposta é igual à anterior: Essencialmente deve atender às necessidades dos formandos e tornar as sessões interessantes e úteis na prática lectiva</i>
	<i>É aquela que consiga através de uma exposição clara e objectiva, consiga todos os objectivos a que se propõe. É que nos coloque numa atitude de constante procura no desenvolvimento de nós próprios.</i>
	<i>Aquela que reúne os requisitos que já referi</i>
	<i>Do interesse dos formandos</i>
	<i>Deverá ser útil.</i>
	<i>Uma acção que seja simultaneamente agradável e interessante de frequentar e que promova uma valorização pessoal e profissional visível</i>
	<i>Corresponder às expectativas dos formandos e dotá-los de mais/melhores conhecimentos de modo a melhorar a sua prática docente.</i>
	<i>Diversificada, por várias actividades, e mais programação formal</i>
	<i>Aquele que reúne os itens indicados na alínea anterior</i>
	<i>A que consegue chegar aos formandos no sentido em que os auxiliou no seu dia-a-dia profissional</i>
	<i>Aquela em que é criado um ambiente facilitador da aprendizagem e em que há uma definição clara das principais competências e conhecimentos a desenvolver</i>
	<i>Bastante dinâmica, com o máximo de pontos de interesse para evitar a monotonia, bastante prática</i>
	<i>Prática; útil; dinâmica; objectiva</i>
	<i>É aquela que favorece a inovação na docência, que leva o formando a descobrir, aprender e aplicar algo novo ou fundamental para melhorar a qualidade da pessoa e do ensino, consequentemente</i>
	<i>Como sendo interessante, com assuntos pertinentes e tendo bons formadores/oradores</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>É aquela que provoca mudança no professor</i>
	<i>Aquela que traz mais valias p^o a prática docente, isto é, que contribui para uma alteração, mesmo que mínima no dia</i>
	<i>É aquela em que não estamos à espera que o tempo passe depressa. É aquela que ao acabar apetece recomeçar. É aquela em que se sente ter valido a pena</i>
	<i>A que tem interesse prático e permite que o formando acabe com a sensação de ter aprendido algo de útil, mais enriquecido e com vontade de aplicar os novos conhecimentos nas aulas e/ou na escola.</i>
	<i>acção cujos conteúdos nos vão enriquecer mais na nossa prática pedagógica</i>
	<i>Tem de ir ao encontro das necessidades dos docentes e que não haja + créditos</i>
	<i>Que seja inovadora e vá ao encontro das necessidades reais dos docentes e que deixe de dar créditos</i>
	<i>Inovadora, de interesse às necessidades dos docentes e deixe de dar créditos</i>
	<i>Que tenha relevância prática para a disciplina que lecciono</i>
	<i>Tema interessante e que ajude na prática docente do dia a dia.</i>
	<i>Tema que facilite a relação professor/aluno</i>
	<i>Algo que complete e/ou preencha determinadas lacunas. Promovam novas áreas e façam a reciclagem e inovação do currículo do docente</i>
	<i>Pela sua capacidade de desenvolver ambiente (?) aprazível, dinâmica</i>
	<i>Aquela que responde às necessidades dos formandos e que ampliam os seus conhecimentos por forma a que estes sejam úteis na sua profissão.</i>
	<i>Uma acção de formação que, para além de ter um tema interessante, tenha uma relação directa com a prática docente.</i>
	<i>Tema interessante e útil, adequado às nossas necessidades da prática docente do dia a dia</i>
	<i>Dinâmica e motivadora. Que o tempo "gasto" tenha sido um investimento e não uma "seca"</i>
	<i>Deve ir ao encontro das necessidades dos formandos e deve ser dada por quem tem "autoridade" científica e prática do que está a transmitir.</i>
	<i>Quando vai ao encontro absoluto das necessidades do formando; quando existe uma relação verdadeira e directa com a realidade das situações e não com o que teoricamente se deve saber e/ou fazer</i>
	<i>Para mim, é aquela em que: - actualiza os meus conhecimentos científicos; - propõem actividades práticas que posso levar para a minha prática pedagógica; - ajuda a lidar melhor, mais humanamente com os alunos</i>
	<i>Importante para a prática docente</i>
	<i>Quando há uma boa inter-ligação formador <-> formandos e no final da acção sentir-me encorajada a aplicar o que me foi transmitido o que muitas vezes nos é impossibilitado devido à falta de material na escola</i>
	<i>Que o tema da acção esteja de acordo com o dia a dia da nossa vida profissional.</i>
	<i>Para mim, uma boa acção de formação é o espaço onde eu consegui reunir as experiências da pergunta 8</i>
	<i>Deverá ser, essencialmente centrada em temas que tenham aplicação directa na sala de aula e que possamos tirar ideias e conhecimentos para "acender a chama" da criança e relembrar/enriquecer os nossos conhecimentos.</i>
	<i>É aquela que consegue dar ao professor algo de que possa chegar ao fim da acção e ser capaz de a transportar até às suas salas de aula.</i>
	<i>Caracterizo como boa acção de formação aquela que faz "crescer" o docente.</i>
	<i>Aquela que vai ao encontro das necessidades do formado</i>
	<i>Aquela que nos fica algo que possamos utilizar nas nossas práticas pedagógicas</i>
	<i>Que consiga atingir os objectivos que definiu para essa mesma acção</i>
	<i>É uma acção que vai de encontro às minhas necessidades, dificuldades que encontro no dia-a-dia na prática educativa e que me desperte curiosidade para investir numa área determinada</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Uma boa acção de formação caracteriza-se pelo interesse do tema e conteúdos e pela sua relação com a minha actividade docente. Além disto, acho que por detrás de "uma boa acção de formação" está também um "bom formador".</i>
	<i>Todos os participantes, formador(es) e formandos devem trabalhar harmoniosamente, fazendo um trabalho em equipa com base nos objectivos a atingir, para que no fim se possam "colher os frutos".</i>
	<i>Aquela que enriquece sem ser enfadonha</i>
	<i>A que vai ao encontro das necessidades profissionais</i>
	<i>Aquela que vais de encontro às nossas necessidades profissionais.</i>
	<i>Seja interessante e prática – Que seja relevante para a minha actividade.</i>
	<i>É aquela acção que é feita com interesse. Pois se há interesse nos assuntos a tratar a atenção do formando é maior e pode descobrir coisas melhores ainda que depois pode por em prática na sua vida de docente e na própria escola.</i>
	<i>Aquela que não perde o interesse com o decorrer do tempo. Seja adequada ao nosso ciclo de ensino. Exista comunicação/acção que se pega com base nas nossas experiências e com isso uma comunicação recíproca que leva a uma auto-avaliação.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é quando consegue dar um conjunto de saberes ou que ainda não estão bem do nosso conhecimento e consegue mudar os nossos comportamentos.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela que nos ajuda a combater dificuldades que enfrentamos ao longo da nossa vida profissional</i>
	<i>É a que vai de encontro aos interesses dos professores.</i>
	<i>É aquela que vai de encontro aos interesses do professor e dá resposta às suas dúvidas e necessidades.</i>
	<i>Melhora a prática docente, melhora as estratégias didácticas, desenvolva os conhecimentos a nível de melhor relacionamento com os alunos e com os outros professores.</i>
	<i>É aquele que vai de encontro às dúvidas dos (seus) formandos e que ajuda a resolver alguns problemas existentes nas suas escolas.</i>
	<i>Esteja relacionada com a prática pedagógica, seja inovadora, actualizada</i>
	<i>Que a direcção e a comissão pedagógica continuem a fazer um esforço na procura de temas e formadores práticos, que vão de encontro ao novo trabalho diário, que tente conseguir complementos de formação através da soma da frequência de várias acções, por exemplo.</i>
	<i>Uma acção da qual se tire proveito para a vida do dia a dia</i>
	<i>Responde aos meus interesses profissionais</i>
	<i>O assunto deve corresponder a interesses, necessidades reais dos formandos, necessidades claramente assumidas ou ainda não descobertas (pelos formandos)</i>
	<i>Aquela em que não me apercebo que estou a "receber" formação</i>
	<i>É aquele que consegue transmitir algo de inovador para a prática escolar</i>
	<i>A que corresponde aos objectivos inicialmente previstos pelo formando, aquando da escolha da acção</i>
	<i>Uma boa acção de formação deve ter momentos teóricos e práticos. Deve-se, no entanto, favorecer a prática para que os formandos possam trocar opiniões e experiências.</i>
	<i>Aquele que se prende com a possibilidade de melhorar a prática pedagógica</i>
	<i>Uma boa acção de formação deve ter momentos teóricos e práticos, deve-se, no entanto, favorecer a prática para que os formandos possam trocar opiniões e experiências.</i>
	<i>Depende do tema e de quem o apresenta</i>
	<i>Quando tem interesse directo com a profissão</i>
	<i>Deve haver um bom ambiente entre os formandos e entre estes e o formador</i>
	<i>Aquela que tenha interesse directo com a profissão que exerço</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Em 1º lugar se o formador merecer o meu conceito de bom interlocutor e que a dinâmica não seja de professor/aluno mas de colegas. Não quero c/ isto dizer que não haja a dignidade de critérios bem determinados.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela que acaba e deixa um vazio nos formandos. Dava vontade de continuar a frequentá-la</i>
	<i>Uma boa acção de formação deve ter momentos teóricos e práticos. No entanto, deve-se "favorecer" a prática para que os formandos possam trocar opiniões e experiências.</i>
	<i>É aquele cujos objectivos e conteúdos vão de encontro à profissão de "docente", isto é, que não seja cansativa, mas sim que permita que haja troca de experiências e conhecimentos a nível do docência que nos permita enriquecer e conviver.</i>
	<i>Aquela que enriquece todos os participantes, tanto a nível pessoal como profissional.</i>
	<i>Aquela que responde às motivações e expectativas do formando</i>
	<i>Temas objectivos e aliados à realidade do nosso sistema educativo</i>
	<i>Objectivos bem definidos c/ estratégias adequadas; conteúdos/temas actualizados e pertinentes; recurso a audio-visuais modernos/eficazes</i>
	<i>Será aquela em que todos os formandos se reunam para debater um tema comum.</i>
	<i>Permite aplicar no dia a dia</i>
	<i>Aquela acção em que vai de encontro aos nossos objectivos e que se aprende mais.</i>
	<i>Responde a necessidades concretas, sentidas no dia-a-dia</i>
	<i>Quando o tema nos interessa de algum modo, ou é necessário para a nossa prática pedagógica.</i>
	<i>Ser útil no dia-a-dia professores e educadores (poder aplicar os conhecimentos)</i>
	<i>Que consiga prender os formandos até ao final</i>
	<i>Que vá de encontro às necessidades apresentadas pelos professores. Que tenha carácter prático e aplicabilidade fácil.</i>
	<i>É acção cujos conteúdos nos vão enriquecer mais na nossa prática pedagógica</i>
	<i>É aquela que vem de encontro às minhas necessidades pedagógicas.</i>
	<i>É aquela que permite adquirir novos conhecimentos, novas experiências directamente ligadas à prática docente e às novas tendências que a escola actual e a sociedade requerem.</i>
	<i>Resume-se simplesmente a uma correlação perfeita e harmoniosa entre formador e formando</i>
	<i>Ela é importante sobretudo se for de encontro às necessidades teóricas mas dando relevância à prática pedagógica do educador / professor.</i>
	<i>Com interesse para a actividade profissional</i>
	<i>Aquela que está organizada de forma a combater as dificuldades da prática pedagógica do professor.</i>
	<i>Que esteja de acordo com as novas exigências que se colocam no fim deste século</i>
	<i>Aquela que vai de encontro a uma melhor actualização profissional ou que contribui para uma melhor prática pedagógica</i>
	<i>É aquela da qual se tira tudo de bom, e útil para aplicação na vida profissional</i>
	<i>Uma boa acção de formação é apara mim toda aquela que me enriqueça.</i>
	<i>Para mim uma boa Acção de Formação é aquela cujo conteúdo vá ao encontro das necessidades do educador.</i>
	<i>É aquela em que os formandos tiram proveito para realização profissional</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela em que os formandos assimilam a matéria naturalmente e da qual tiram ilações para a sua prática pedagógica diária.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Aquela que vai ao encontro das necessidades e interesses do professor e que dá respostas às suas dúvidas.</i>
	<i>A acção que vai ao encontro das necessidades e interesses e que se consiga por em prática durante as actividades lectivas.</i>
	<i>Boa acção de formação é aquela em que o formando durante a acção vê mais ou menos concretizadas as expectativas.</i>
	<i>É aquele que vai de encontro aos interesses do professor e dá resposta às suas dúvidas e necessidades.</i>
	<i>Como o termo indica é uma acção de formação; pretenderá que o prof saia ao fim dessa acção com a certeza que aprendeu e que consiga pôr em prática aquilo de que tanto ouviu falar; isto quer dizer que acção para ser boa tem que ter relação com a prática, no dia a dia, na escola</i>
	<i>Com interesse na área em que o professor lecciona, bem concebida em termos de conteúdos, com interesse relevante, e em termos de avaliação</i>
	<i>Adequada aos programas disciplinares e às carências mais frequentes das escolas.</i>
	<i>É uma acção orientada por um "bom formador" que utilize todos os recursos humanos/materiais necessários à consecução dos objectivos definidos previamente.</i>
	<i>Uma "Boa Acção de Formação" deverá responder às expectativas dos formandos. Expectativas referentes às suas necessidades de actualização.</i>
	<i>É aquela em que no final da acção eu sinto que não andei a "perder" o meu tempo e em que existiu uma aprendizagem significativa.</i>
	<i>Os resultados corresponderam às expectativas e objectivos iniciais propostos; bom espírito de grupo de trabalho e camaradagem; conhecimentos adquiridos possíveis de aplicação na prática docente</i>
	<i>Com interactividade e bom ambiente de trabalho</i>
	<i>Adequada às necessidades do formando. Actualizada. Possuir o tempo necessário (nem mais nem menos). Ter os meios logísticos necessários ao seu bom funcionamento.</i>
	<i>Que durante e após a mesma se tenha conhecimentos para pôder concretizar vários projectos.</i>
	<i>Fornecimento da filosofia do trabalho (neste caso do programa em estudo)</i>
	<i>Fornecimento de elementos para consultar na própria acção, que tenham aplicação futura também.</i>
	<i>Que vá de encontro às necessidades dos formadores; e que o formando no final da acção sinta que valeu a pena ou seja com resultados positivos.</i>
	<i>Sair dessa mesma acção com um mínimo de conhecimentos.</i>
	<i>Melhorar os conhecimentos científicos; melhorar os contactos com novos colegas; conhecer novos projectos.</i>
	<i>Tema de interesse, motivadora</i>
	<i>Aquela que é preparada a pensar na população a que se destina, transmitindo-lhe conhecimentos, novos ou não que esta possa utilizar na sua vida pessoal e profissional...</i>
	<i>Estrutura da mesma e objectivos.</i>
	<i>Tendo reflexos na aprendizagem.</i>
	<i>Informação adequada não necessariamente em quantidade excessiva e o mais prática possível.</i>
	<i>No caso presente, aprender o máximo possível, relativamente ao assunto- Autocad, com prática directa sobre cada assunto/ tema.</i>
	<i>Aquela que possibilita ao formando as capacidades de base para poder prosseguir por si só</i>
	<i>Conforme tem sido efectuada.</i>
	<i>Uma acção que consiga "prender" os formandos, de tal modo que acabe sem se dar por isso.</i>
	<i>Que nos ponha em contacto com os últimos avanços existentes.</i>
	<i>Plenamente adequada a um contexto pedagógico.</i>
	<i>Aquela que associada a um bom formador apresente conteúdos e objectivos com aplicabilidade nas nossas práticas docentes.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Foque temas de aplicação imediata na actividade do professor. Prática e pouco teórica. Com um programa que possa ser cumprido a um ritmo aceitável na limitação de horas.</i>
	<i>Tem que cobrar com um curto grau de generalidades que motive para um maior aprofundamento posterior. Tem que manter um ritmo adequado aos diferentes níveis de conhecimento dos formandos.</i>
	<i>Pouco teórica. Mais prática, permitindo a utilização posterior dos conhecimentos.</i>
	<i>Tenho de sair a saber mais do que quando cheguei. Tenho de me sentir realizado com a acção.</i>
	<i>Que consiga abranger as pessoas com poucos conhecimentos (com prioridade a estes) e responder a formandos mais evoluídos (julgo que a classe de beneficiária que o apoio a estes professores fosse mais individualizado).</i>
	<i>Interesse da acção na sua actividade.</i>
	<i>Deve orientar-se de acordo com objectivos cognitivos a transmitir aos formandos de forma clara e concisa. Deve permitir aos formandos, uma boa utilização dos conhecimentos adquiridos em termos da sua vida pessoal e profissional.</i>
	<i>Aquela que traz aos formandos "mais valias" que poderão ser a nível do seu enriquecimento pessoal, científico ou pedagógico.</i>
	<i>Uma que respeite o que atrás mencionei e que tenha aplicação na vida profissional do professor.</i>
	<i>Aquela que nos transmite conhecimentos ou práticas que possam ser aproveitadas no nosso dia-a-dia.</i>
	<i>É uma acção essencialmente prática, onde é possível aprender num clima informal e cujo conteúdo se direcciona para as disciplinas que lecciono. É uma acção onde o trabalho final exigido não é demasiado "exigente" e onde as horas da acção não são demasiado excessivas em termos de cansaço diário.</i>
	<i>Tenha aplicação na minha prática pedagógica. Tenha interesse na minha actualização científica e pedagógica.</i>
	<i>O assunto terá de ser interessante, actual e adoptado às necessidades.</i>
	<i>Bons conteúdos.</i>
	<i>É aquela que contribui para um maior enriquecimento profissional e pessoal dos formandos.</i>
	<i>Que tenha conteúdo científico de interesse, de preferência actual (e não "histórico"), de preferência não leccionado nas universidades que nos formaram; não há, que eu saiba, boas acções de carácter "pedagógico", ou nas áreas socio-psico-pedagógicas, que não são científicas mas especulativas.</i>
	<i>Não ter conteúdos em demasia. Equilíbrio entre os conteúdos e o "exercício" dos mesmos em termos de apresentação (formador)/avaliação (formandos).</i>
	<i>Com aplicabilidade prática.</i>
	<i>Pouco extensa, tema actual, pertinente e prática.</i>
	<i>Temas actuais/conhecimentos práticos.</i>
	<i>Saber o que se vai abordar, interligação oral/prática, interesse imediatos/motivações.</i>
	<i>A que tem um bom formador e que vai de encontro aos objectivos propostos para essa acção.</i>
	<i>A que nos transmita algo de interesse sobretudo para a nossa vida prática.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela cujos objectivos me proporciona uma prática lectiva mais actual e melhor.</i>
	<i>Aquela que tem reflexos na actividade do nosso quotidiano.</i>
	<i>Que venha de encontro às necessidades que a pessoa sente no momento e que a enriqueça e, ao mesmo tempo tenha aplicabilidade.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é uma acção cujos conteúdos estão relacionados com a formação docente e com as disciplinas que lecciona. É uma acção que atraia o professor não só pelos créditos, mas pela utilidade na prática docente presente e futura.</i>
	<i>Se desperta uma certa "angústia" se me transmite o que esperava ao inscrever-me.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Aquela que produz bons resultados. Esta questão merecia uma reflexão mais cuidada e serena, mas incompatível com a pressão como foi feito este inquérito. Abruptamente a meio de uma acção e com uma pressa veiculada pela inquisidora (do tipo respondam já, para eu levar agora que não posso perder tempo) e pela formadora que gostaria de retomar a acção sem mais delongas.</i>
	<i>Uma acção útil e que eu possa aplicar na minha vida prática.</i>
	<i>Aquela que tiver um bom formador.</i>
	<i>Tem que vir colmatar lacunas para a sua formação contínua.</i>
	<i>Aquela que tem por conteúdo assuntos que interessem e sejam actuais e que venham preencher lacunas da formação académica e/ou pedagógica</i>
	<i>Seja útil à prática lectiva.</i> <i>Complemente conhecimentos.</i>
	<i>Seja útil para a prática lectiva e complemente os conhecimentos.</i>
	<i>Toda aquela que é capaz de suscitar interesse nos formandos; que tenha realmente interesse para o quotidiano escolar ou de vida. Que sirva para algo e não só para ter créditos.</i>
	<i>Um bom equilíbrio entre a prática e teórica.</i>
	<i>É aquela acção que além de ser enriquecedora, está bem organizada e nos é útil no futuro.</i>
	<i>Quando a mesma provoca alterações na nossa intervenção futura a nível profissional.</i>
	<i>É uma acção com conteúdos actualizados e adaptados à realidade escolar!</i>
	<i>Toda a acção que responde positivamente às expectativas do formando; permite troca de saberes e experiências; que leva a reflexão sobre algo de novo.</i>
	<i>Importância do tema, actualidade dos assuntos, que promova a actualização com as novas tecnologias da educação.</i>
	<i>Que vá de encontro às nossas perguntas, dúvidas, como por exemplo: informações, mensagens, esclarecimento...</i>
	<i>Deve ter ligação directa com a prática docente.</i>
	<i>"Boa acção de formação"- terá que ir de encontro aos meus interesses e necessidades na vida profissional.</i>
	<i>Ligação com a prática; aspectos inovadores.</i>
	<i>Espaço de reflexão conjunta. Conteúdos adaptados à acção</i>
	<i>Esta acção de formação para mim foi uma boa acção, muito prática, relacionada com dificuldades que sentimos no dia a dia, com questões materiais e questões sociais.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é uma acção que tenha a participação activa dos formandos através de formulação de questões, sugestões na resolução de determinados problemas e que para além de ficar mais informado sobre o assunto de acção, saia de acção com "espírito crítico" às situações passadas diariamente na nossa profissão.</i>
	<i>Aquela que decorre de uma forma agradável, sem saturar, permitindo aquisições de novos conhecimentos mas também um bom ambiente de trabalho durante a acção.</i>
	<i>Que tenha principio, meio e fim. Tenha uma progressão lógica e fundamentada.</i>
	<i>Uma "boa acção de formação" é aquela que não nos deixa angustiados com a realização de um trabalho escrito que não nos diz nada, aquela que não nos deixa com a sensação de que não teve relação com a nossa profissão. Uma "boa acção de formação" é aquela que nos enriquece com algo que nos ajude com a nossa profissão, alunos e colegas.</i>
	<i>Primeiro pelo conteúdo da acção que vá de encontro às minhas necessidades profissionais e que me possa mostrar que na prática é possível aplicada.</i>
	<i>Aquela que é simples, concreta, adaptada ao tema, acompanhada de bastante prática.</i>
	<i>Aquela após a qual nos sentimos minimamente mais capazes em determinada vertente, mas preferencialmente a que vem responder às necessidades específicas do formando que o levaram à sua frequência.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	Bem estruturada e planeada.
	Útil Interessante Dinâmica Actual
	É aquela em que os objectivos estabelecidos no "Plano de Formação" são atingidos, através de uma exploração clara.
	Onde o formando aprenda e aplique o que aprendeu na sua actividade profissional
	Aquela que vai de encontro às necessidades diárias do professor. Das didácticas às Ciências da Educação, passando pela avaliação, a indisciplina e a invenção de uma escola nova, não esquecendo as novas tecnologias.
	Aquela que vai ao encontro das necessidades dos docentes e das suas práticas pedagógicas, sem ser exhaustiva nem demasiadamente exigente.
	Tema aliciante. Vertente prática.
	Será aquela que preenche todas as expectativas que temos quando nos escrevemos numa acção. É quando concluímos a formação, temos a sensação ou a certeza de que era aquilo que nos fazia falta, que nos vai ser útil na nossa vida profissional.
	Considero uma "boa acção de formação" aquela em que chego ao fim e consigo aplicar no dia aquilo que aprendi no decorrer da mesma.
	Deve ter sempre muita parte prática e pouca teoria e que ensine realmente como aplicar no dia a dia das escolas.
	Boa acção de formação tem de dar algo de prática para a nossa vida nas escolas. Boa acção de formação tem frutos, só se for feito por necessidade sentida do formando.
	Aquela que transmite conhecimentos, material necessário para a acompanhar e vai de encontro às expectativas por nós esperadas quando nos inscrevemos nela.
	A que vai de encontro à minha necessidade de formação, acrescida do facto de ser ministrada por um formador possuidor das capacidades acima mencionadas. A actualização dos conteúdos nela ministrados, em suportes de informação e equipamentos actuais e pertinentes.
	Aquela da qual resultam conhecimentos e práticas a serem postas ao serviço da actividade profissional do formando.
	Aquele que vai de encontro às expectativas e às necessidades de formação dos professores interessados.
	Uma acção que responda, tanto quando for possível, às necessidades dos formandos, quando optaram pelo tema proposto.
	A que tenha uma boa dose de tempo para os conhecimentos que tem a transmitir é "Uma Boa Acção de Formação".
	Transmite novos conhecimentos científicos; fornece estratégias didácticas.
	Interessante e que nos leva a alterar pedagogicamente as práticas em curso, inovando-as.
	É aquela que nos desperta interesse e nos motiva ao ponto de nos levar a agir de acordo com o que aprendemos, modificando alguns hábitos já adquiridos.
	Aquele que nos transmite conhecimentos que possamos usar no dia-a-dia profissional e nos enriqueça.
	Aquela que consegue responder na sua totalidade às expectativas postas na acção, será pois fundamental paralelamente ao interesse do tema, a forma como ele for tratado e transmitido.
	Deve ser dinâmica e adequada em termos de calendarização.
	Aquela que corresponde às expectativas dos formandos.
	Toda a acção que deixa "raízes", isto é, que transformou positivamente atitudes e comportamentos dos formandos.
	Aquela que no final não deixa a ideia de que só andamos a angariar "créditos", mas que alguma forma aumentou os meus conhecimentos, ou cultura geral.
	Interessante, útil, didáctica.

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Se for do meu interesse e ser uma acção dinâmica e não monótona! Por isso é que escolho as acções de acordo com o interesse didáctico e tendo em conta com o formador.</i>
	<i>Conteúdo de interesse para o formando. Formador que consegue transmitir de uma forma "leve" os conhecimentos</i>
	<i>Aquela que transmite novos conhecimentos e vai ao encontro das necessidades/desejo dos formandos</i>
	<i>Uma "boa acção de formação" será aquela que satisfaz as necessidades dos formandos ao nível de conhecimentos científicos e que responda às perspectivas dos formandos.</i>
	<i>Uma boa acção de formação será aquela que ao desenvolver os seus conteúdos conseguiu transmitir uma mensagem positiva acerca dos mesmos e ter conseguido ir de encontro às perspectivas dos formandos.</i>
	<i>Aquela que é bem fundamentada. Que nos faculte documentos fotocopiados para estudar e progredir. Que o formador seja interessado pelos "porquês" que lhe colocam.</i>
	<i>Tem de ir ao encontro do interesses dos formandos, tem de ter um bom formador, ter fotocópias para arquivar.</i>
	<i>Uma acção que venha a melhorar a minha actividade profissional bem como a minha vida particular.</i>
	<i>O tema tem que ter interesse a nível profissional ou pessoal e deve ser orientado por um bom formador (descrito atrás).</i>
	<i>O que transmite conhecimentos actualizados e transmite novas estratégias didácticas.</i>
	<i>Deve ser bem estruturada e organizada e deve permitir aplicar os conhecimentos adquiridos na sala de aula e permitir a actualização do professor.</i>
	<i>Transmite novos conhecimentos.</i>
	<i>Com bons formandos; métodos e conteúdos adequados ao público-alvo.</i>
	<i>Organização; adequação às minhas necessidades, isto é, deverá ajudar-me profissionalmente.</i>
	<i>Toda a que se faz com gosto, com vontade de aprender mais quando se chega ao fim. Que nos transmitiu conhecimentos necessários para ultrapassarmos alguns dos problemas que se nos deparam no nosso local de trabalho.</i>
	<i>deve ser esclarecedora nos temas que aborda e deve dar-nos, sempre, algo de novo, por forma a servir de complemento de formação.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela que consegue acrescentar saber a quem a frequenta, não só do ponto de vista teórico, mas na sua aplicabilidade prática.</i>
	<i>Uma formação que se mantenha a par e passo com a realidade, que neste momento existe em todas as escolas e níveis de ensino. E que transmita conhecimentos viáveis e aplicáveis.</i>
	<i>Aquela que vá ao encontro das necessidades do formando.</i>
	<i>Uma boa "acção de formação" caracteriza-se por transmitir conhecimentos práticos e aplicáveis na prática pedagógica.</i>
	<i>Uma boa acção de formação caracteriza-se por ser inovadora, interessante do ponto de vista didáctica e da qual se retirem algumas estratégias para um melhor ensino e uma melhor relação com os alunos.</i>
	<i>Aquela que está adequada ao tema e aos formandos a que foi destinada.</i>
	<i>A que vai de encontro à prática pedag e utiliza estratégias didácticas inovadoras.</i>
	<i>Os objectivos da formação devem estar adaptados ao nível de ensino em questão, A acção deve ser inovadora permitir a troca de ideias e ir de encontro à prática pedagógica.</i>
	<i>Uma boa acção é aquela que vai de encontro à prática pedagógica.</i>
	<i>Uma "boa acção de formação" tem que ser prática e ir de encontro à prática pedagógica.</i>
	<i>É aquela que vem valorizar-me a nível profissional.</i>
	<i>A acção deve vir ao encontro dos nossos interesses.</i>
	<i>É aquela que vem de encontro às minhas necessidades e interesses.</i>
	<i>Deve ir de encontro às necessidades dos formandos.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Uma boa acção caracteriza-se estabelecendo uma relação adequada entre a teoria e a sua aplicação na sala de aula; deve apresentar aspectos inovadores; deve fornecer material teórico e prático, o que, por vezes não acontece; deve proporcionar trabalho de grupo.</i>
	<i>Considero boa, uma acção de formação sempre que enriqueço a minha prática pedagógica, e respondo às expectativas criadas.</i>
	<i>Deve ter uma relação directa com a prática no nosso nível de ensino. Os seus objectivos devem estar bem explícitos desde o início para que as pessoas possam decidir se se referem aos seus anseios. Deve ter bons recursos materiais.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é sempre aquela que eu procuro como pedagoga interessada em evoluir na minha carreira, uma acção em que aprendem algo de novo, que proporciona o PRAZER –lúdico- e a reflexão e aprofundamento de temas que nem sempre tenha abordado ao longo da carreira.</i>
	<i>Aquela que ajuda a crescer em conhecimento e técnica de ensino</i>
	<i>É aquela que me pode fornecer "instrumentos" úteis à minha prática pedagógica; enriquece-me culturalmente e/ou humanamente.</i>
	<i>É aquela que me pode fornecer "instrumentos" úteis à minha prática pedagógica; que me enriquece culturalmente e/ou humanamente; que não me canse excessivamente.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela que desperta o interesse por novas áreas do saber e por novas actividades na profissão docente</i>
	<i>1º Aquela cujos objectivos me motivam; 2º Aquela que me "prende" do princípio ao fim; 3º Aquela que, no final, depois de muito "suar", me faz exclamar – "Ah! Finalmente aprendi qualquer coisa..."</i>
	<i>Aquela que tem repercussões no perfil cultural do professor.</i>
	<i>Aquela que colmate alguma deficiência da minha informação, cultura científico/pedagógica. Aquela que para além de transmitir informações seja (tal como a que estou agora a assistir) também lúdica e agradável.</i>
	<i>É aquela que é dinâmica; apresenta estratégias pedagógicas concretas possíveis de serem aplicadas com resultados positivos e que nos permite também aprofundar/adquirir conhecimentos.</i>
	<i>É aquela que consegue transmitir algo de novo e que, sobretudo, vai de encontro à minha expectativas pedagógicas e científicas.</i>
	<i>Aquela que motiva o formando a implementar novas práticas junto dos alunos.</i>
	<i>Aquela que estimula os formandos a implementarem novas estratégias junto dos alunos.</i>
	<i>Será aquela que irá "efectivamente" levar os formandos a actualizar, noutros momentos, com outros formandos (adultos e/ou crianças) toda a experiência e aprendizagem obtidas nessas acções. Enfim, aquela acção que, para além de "dar" vai "criar".</i>
	<i>Aquela que apesar dos sacrifícios que implica, deixa em nós uma boa "recordação" quer intelectual quer de relacionamento humano.</i>
	<i>Uma boa acção de formação deve acima de tudo servir para melhorar os meus conhecimentos e a minha prática lectiva.</i>
	<i>A que informa, "fornece" materiais úteis à prática da docência.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela que mantém o formando interessado do princípio ao fim e lhe concretiza as expectativas.</i>
	<i>Uma boa acção de formação deve fomentar a reflexão sobre a própria prática, permitir o alargamento de horizontes, saberes e conhecimentos.</i>
	<i>Aquela em que se aprende, ou se trabalha, ou se pensam e se aprofundam ideias e da qual se sai com a sensação de se ter utilizado bem o tempo. A pior sensação é a de "andar a fazer créditos".</i>
	<i>Uma boa acção de formação é um espaço de reflexão e de enriquecimento ao nível dos conhecimentos e da troca de experiências.</i>
	<i>Aquela que alia a teoria à prática docente</i>
	<i>A que contribui "de verdade" para o enriquecimento da prática pedagógica.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>Uma boa acção de formação tem forçosamente de ser informativa e formativa, criar nos formandos um espírito de abertura, aliar a parte teórica à prática, nunca discursando a realidade que cada formando vive.</i>
	<i>Bom comunicador. Assunto de interesse. Acção participativa e interactiva de formador e formandos.</i>
	<i>Que vá de encontro aos problemas imediatos dos professores. Uma acção que forneça mecanismos de ordem mais prática do que teórica.</i>
	<i>Aquela em que se adquirem conhecimentos, leva à valorização pessoal e leve à melhoria da prática educativa</i>
	<i>Que seja acessível, tendo em consideração os contextos mais onde seja aplicada</i>
	<i>1º estar relacionada coma a prática docente 2º um grande equilíbrio entre as componentes teórica e prática</i>
	<i>Onde se frequenta com gosto e sem "custo" e tudo isso leva a um aproveitar dos conhecimentos transmitidos pelos formadores</i>
	<i>Deverá respeitar as datas e horários inicialmente propostos, ir de encontro às solicitações e necessidades dos formandos, deverá "cativar" os formandos do início ao fim</i>
	<i>Quando os objectivos de um bom formador são atingidos.</i>
	<i>Aquele que transmite essencialmente noções práticas e necessárias à prática pedagógica.</i>
	<i>O assunto ser do interesse dos formandos. Ter uma vertente teórico-prática. Levar os formandos a continuarem auto-formação desses assunto.</i>
	<i>É aquela em que há um troca de experiências e vivências por parte dos intervenientes, contribuindo assim para uma melhoria do trabalho diário das crianças</i>
	<i>Deverá estar bem organizada. Os conteúdos deverão ter em conta os formandos e as suas necessidades. Deverá dar respostas.</i>
	<i>Ser baseado em trabalho prático, objectivo, c/ a correspondente fundamentação teórica simples e concisa. A acção deve ser complementada c/ todos os recursos materiais necessários e suficientes para todos os formandos</i>
	<i>Teórico/prática</i>
	<i>A que vai ao encontro de necessidades reais</i>
	<i>Penso que uma boa acção de formação será a que trata de forma o mais completa possível e no espaço de tempo adequado, um dado tema, seja generalista ou específico</i>
	<i>Que seja compatível e proporcional à necessidade das nossas falhas pedagógicas e humanas.</i>
	<i>Aquela que apesar de se realizar longe e ter que alterar muito as nossas rotinas compensa do ponto de vista profissional. Gosto de acções de formação em que os colegas troquem experiências vividas</i>
	<i>Toda a formação resultante da necessidade emergente da escola que na prática evidencie a concretização e resolução de problemas inerentes à própria atitude pedagógica</i>
	<i>Aquele que se revela de utilidade prática e nos proporciona ferramentas para trabalharmos no dia a dia</i>
	<i>Que vá de encontro às necessidades do formando</i>
	<i>A que permite valorizar os meus saberes e ampliá-los.</i>
	<i>Aquela que seja aplicável na prática pedagógica e que dê resposta aos problemas da escola.</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela que quando finaliza eu consigo dizer: "valem a pena..."</i>
	<i>É o sair da acção de formação com alguns conhecimentos e novas ideias que poderão ser aplicadas no dia a dia escolar. E até serem transmitidas às colegas (conselho escolar)</i>
	<i>Um "timing" adequado `real matéria a transmitir, apoiada em documentação e servindo-se de meios audio-visuais adequados num ambiente acolhedor</i>
	<i>Quando os formandos compreendem aquilo que o formador quis transmitir. Sendo os formandos parte activas nas estratégias, não meros ouvintes</i>
	<i>Aquela que me faz reflectir, melhorar e inovar a minha prática pedagógica</i>
	<i>É uma acção que vai ao encontro das nossa expectativas, clara e bem estruturada</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "uma boa acção de formação"?	<i>É aquela que vai de encontro às nossas necessidades e não utiliza conceitos muito elaborados e que dificultem a sua compreensão</i>
	<i>Qualquer acção que me faça reflectir ou até alterar os métodos de trabalho</i>
	<i>Aquela que me possibilita uma melhor prática pedagógica</i>
	<i>Aquela que nos alarga os nossos horizontes</i>
	<i>Quando tem aplicação prática quando existe bom relacionamento entre formador e formandos, quando o tema vais de encontro com as nossas necessidades</i>
	<i>Aquela que tem um bom problema para discutir e que ao fim dessa discussão o formando sinta que adquiriu algo de novo que lhe vai permitir ter novos horizontes na sua vida profissional</i>
	<i>É aquela que me esclarece, me alerta para outras situações e que seja objectiva em termos concretos especialmente na vida prática.</i>
	<i>Tem de estar relacionada com o superar de dificuldades encontradas na minha prática pedagógica.</i>
	<i>Conteúdos motivadores e com efeitos práticos na sala de aula, com os alunos, abrindo novas pistas de trabalho</i>
	<i>É aquela que nos faz ou ajuda a obter conhecimentos, ideias, estratégias, de modo a enriquecer o nosso potencial profissional, mas de uma forma simples de se porem em prática</i>
	<i>Aquela que escolhi, de onde trago valores, atitudes, experiências. Que enriquece a minha prática pedagógica e a relação com os outros</i>
	<i>A acção de formação tem que ser útil, isto é tem de servir para o professor dela retirar algo que possa aplicar nas suas aulas (e/ou na sua vida). O conceito de utilidade é obviamente muito subjectivo, mas creio que a dimensão pragmática é algo que os professores sempre tem em mente</i>
	<i>Boa organização(temas/materiais/ espaço/ tempo). Boa dinamização da mesma(deve ser interactiva mantendo os participantes envolvidos, empenhados e responsabilizados)</i>
	<i>Será aquela que me deu aquilo que eu procurava nela e, quando isso não foi possível, me forneceu os instrumentos necessários ao êxito da minha própria procura</i>

**ANEXO 9 DIMENSÕES CARACTERIZADORAS DE UM “BOM
FORMADOR”**

Dimensões caracterizadoras de um bom formador

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Motivador, criativo, comunicador (linguagem acessível)</i>
	<i>Saber comunicar desenvolvendo as relações interpessoais</i>
	<i>Humano, bom comunicador, dialogante e prático</i>
	<i>Bom orador, que saiba transmitir de forma agradável os temas, boa relação com os formandos</i>
	<i>Curriculum</i>
	<i>Aquele que aprende com os formandos sem se subestimar</i>
	<i>Competência/conhecimentos; flexibilidade nas ideias e atitudes de forma a entender as pessoas com quem está a trabalhar, nomeadamente o trabalho que desempenha e a sua disponibilidade para o desenvolvimento deste trabalho, que deveria ser realizado unicamente no tempo útil das acções.</i>
	<i>Claro, objectivo e sabe cativar a atenção dos formandos</i>
	<i>Um bom formador deverá ter competência científica, bem como competência comunicativa. Deve ainda incluir equilibradamente momentos práticos e teóricos</i>
	<i>Aquele que consegue transmitir os conteúdos capazes de serem úteis para a actividade do professor, sem serem repetitivos</i>
	<i>Pela carreira académica</i>
	<i>Uma pessoa que seja comunicativa</i>
	<i>Um bom formador deve manter-se actualizado na sua área do saber, dinamizar a acção de formação de forma segura e competente, prever e criar momentos de reflexão mas também, e sobretudo, ser capaz de ir de encontro às necessidades práticas do quotidiano dos formandos (professores)</i>
	<i>Um bom conhecedor do conteúdo/tema que está a dar. Não assumir uma atitude de professor (distanciamento) Manter uma boa relação com os formandos.</i>
	<i>Bom comunicador, que saiba adequar os temas às expectativas dos formandos</i>
	<i>1. manter com os formandos relações de camaradagem; 2. Não usar uma postura distante. 3. Usar uma linguagem acessível</i>
	<i>Seja bom comunicador; seja compreensivo; saiba transmitir com clareza os conceitos a tratar; seja dinâmico, seja um bom orador.</i>
	<i>1 pessoa dinâmica com facilidade de se exprimir, objectiva e com formação adequada</i>
	<i>Bom comunicador; conhecedor do tema da acção; ser prático e pouco teórico</i>
	<i>Curto claro e conciso nas suas ideias</i>
	<i>Curto claro e conciso nas suas ideias</i>
	<i>Activo; dinâmico; esclarecedor</i>
	<i>Curto claro e conciso nas suas ideias</i>
	<i>Que saiba o que diz/faz e que saiba ouvir/aprender</i>
	<i>Terá que ser um excelente comunicador e alguém que tenha grande motivação na sua actividade de formação, para além do indispensável domínio dos conteúdos</i>
	<i>Um bom formador será aquele que ao nos transmitir o que sabe nos modifique e nos aumente os conhecimentos, que nos veja como futuros formadores também nós de futuros homens.</i>
	<i>Será essencialmente aquele que rapidamente transmite toda a informação necessária com clareza, ouve os formandos e tira todas as dúvidas de forma a este no final da acção se sentirem esclarecidos</i>
	<i>Aquele que consegue cumprir os objectivos inerentes à formação de professores. Dentro de um clima agradável, sem exigências que não tomam em consideração a carga de trabalho que os professores têm durante o ano lectivo</i>
	<i>Aquele que se revela muito claro e conciso na sua exposição. Relaciona os temas com a realidade escolar</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>É aquele que consegue prender os formandos pela sua forma de comunicar, que estabelece um clima de empatia, é claro nos seus objectivos, conciso e valoriza as experiências vivenciadas por todos.</i>
	<i>Diálogo directo e coerente; bom comunicador; cujas ideias se apoiem em material diverso</i>
	<i>Aquele que consegue transmitir aos formandos algo dentro do tema a abordar, de uma forma natural e motivadora</i>
	<i>É aquele que consegue captar o interesse dos formandos. Deve tratar dos assuntos de forma agradável e ao mesmo tempo interessante, não deve esquecer que está a tratar com colegas...</i>
	<i>Alguém que domine bem os conteúdos a tratar na acção e que permita a intervenção (positiva) dos formandos</i>
	<i>Um bom conhecedor dos matérias focadas; alguém com capacidade de aplicar e fazer-se entender convenientemente; aberto a sugestões novas/diferentes; paciente e compreensivo (q.b.)</i>
	<i>O que consegue transmitir aos formandos a sua mensagem</i>
	<i>Além de dominar bem a área a que se dedicou deverá ser prático na maneira como conduz os trabalhos</i>
	<i>Poderá ter as características de "um bom professor": domínio dos conteúdos, em termos científicos; capacidade (pedagógica e metodológica) de motivar e sensibilizar os formandos, empatia, receptividade, rigor...</i>
	<i>Com capacidade científico-pedagógica</i>
	<i>Comunicativo, transmissor de experiências importantes relacionadas com a actividade docente</i>
	<i>Um bom orador, criativo</i>
	<i>Que seja motivador e nada "maçador"</i>
	<i>Principalmente um bom colaborador, com sentido de responsabilidade e inovação</i>
	<i>Ter formação superior aos formandos, adequar a formação às necessidades apresentadas pelos formandos e ser bom comunicador</i>
	<i>Deve possuir muita informação imprescindível para a sua prática. Há 1 grande quantidade de informação, conteúdos básicos para o melhoramento do nosso comportamento perante certas situações</i>
	<i>Essencialmente deve atender às necessidades dos formandos e tornar as sessões interessantes e úteis na prática lectiva</i>
	<i>O que caracteriza um bom formador é a sua forma de apresentação e organização dos conteúdos a desenvolver, assim como a relação que se estabelece entre formador e formando.</i>
	<i>Aquele que consegue levar os formandos a não considerarem as acções uma simples perda de tempo e sim um momento agradável de aprendizagem e partilha de experiências</i>
	<i>É um bom comunicador, conhecedor do tema que desenvolve e disponível para com os seus formandos que são colegas e professores como eles.</i>
	<i>Ser activo, dinâmico e bom profissional. Transmitir bem os conhecimentos</i>
	<i>Alguém com uma grande capacidade de comunicação e com perspectivas inovadoras, que seja capaz de valorizar a vertente prática</i>
	<i>Domínio rigoroso, absoluto e actualizado dos conteúdos leccionados; boa relação com os formandos; formação académica superior à dos formandos.</i>
	<i>Dialogante, interactiva e aberta e sensível</i>
	<i>Deve ter grande conhecimento dos temas/conteúdos, ter boa capacidade de diálogo, saber ligar os conteúdos à prática docente, etc.</i>
	<i>Alguém com conhecimentos profundos em determinada área e com um comportamento assertivo</i>
	<i>Deve ser simpático, com uma atitude entusiástica, com bons conhecimentos, tolerante, flexível.</i>
	<i>1. formação académica/científica exemplar; 2. Boa capacidade de relacionamento/criatividade, 3. boa capacidade de organização do trabalho; 4. trabalho diferenciado c/ diferentes grupos</i>
	<i>O que fala para "todos" e domina bem os conteúdos, tanto teóricos como práticos</i>
	<i>É aquele que sabe ensinar e aprender, é um gerador de um clima propício à formação</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>É aquele capaz de fazer com que o formando se interesse mais pelo assunto da formação do que pelos créditos que vai obter</i>
	<i>Aquele que se preocupa em transmitir algo que nos possa ser útil no dia-a-dia, no trabalho com os nossos alunos. Teoria já temos que chegue</i>
	<i>O que chega aos formandos com actividades concretas e práticas que lhes permitam, de facto, formarem-se</i>
	<i>É o que se preocupa com o dar formação de a aproximar com a realidade pedagógica</i>
	<i>Ser bom comunicador, simpático e bem formado na área que vai formar.</i>
	<i>Ser claro e conciso na exposição da sua aula e saber da realidade existente no 1º ciclo e a falta de condições de trabalho (material, instalações, pessoal ...)</i>
	<i>Ter formação superior aos formandos. Ter boa relação com os alunos (comunicar bem). Adequar a formação às necessidades apresentadas pelos formandos.</i>
	<i>Bom comunicador; capaz de motivar os participantes; conhecedor das áreas onde faz formação</i>
	<i>Pessoa com conhecimentos acerca do assunto em "formação" e também com experiência e capacidade de comunicação.</i>
	<i>Alguém que incentiva os formandos, baseado no saber da experiência e que oriente em qualquer área com o intuito prático ou pedagógico. Se possível conteúdos práticos e passíveis de serem aplicados</i>
	<i>Alguém que apostando na troca de informação sabe valorizar o formando</i>
	<i>Aquele que transmite bem os conteúdos a que a acção se propõe, que é acessível ao diálogo e essencialmente que torna as acções dinâmicas, inovadoras e com execução prática se possível.</i>
	<i>Um formador que privilegia a correlação dos temas com a prática docente</i>
	<i>Facilidade de expressão. Fidelidade ao tema da acção. Curriculum adequado.</i>
	<i>Aberto, dinâmico, motivador, um bom comunicador</i>
	<i>Alguém competente e seguro do que está a transmitir. Quem apresente uma boa relação humana com os outros</i>
	<i>Saber comunicar; Boa relação social com os formandos; domínio absoluto do assunto/tema da acção; saber despertar o interesse dos formandos através da demonstração "directa" entre o tema e a realidade das situações em estudo.</i>
	<i>Aquele que sabe transmitir conhecimentos com arte e sabedoria mas que acima de tudo é humano e lida connosco como colegas</i>
	<i>É aquele que demonstra segurança nos conteúdos e sabe expressá-los</i>
	<i>Que esteja bem documentado sobre o que nos vai expor. Que as actividades sejam expostas dum modo atractivo e o mais possível viradas para a prática</i>
	<i>Que seja 1 pessoa com boa capacidade de expressão e que não pense que é superior aos colegas que estão a frequentar a acção.</i>
	<i>Bom comunicador, objectivo, seguro, alegre, humano, inteligente e sábio...</i>
	<i>Deverá ser uma pessoa acessível e humana, que tenha conhecimentos práticos (principalmente) e teóricos daquilo que vai expor com facilidade de comunicação</i>
	<i>Conhecedor das matérias que se propôs transmitir e conseguir pelo Dom da palavra, cativar a assembleia que tem diante de si..</i>
	<i>Conseguir comunicar ser conhecedor da matéria que está a transmitir</i>
	<i>Bom formador é aquele, que trabalha como colega, que se dá, e exige que se dê, não os assusta com testes mas sim com a preocupação de ajudar a formar colegas e a motivá-los para a comunidade</i>
	<i>É uma pessoa que consegue motivar os formandos para a participação, empenhada.</i>
	<i>Terá que ser um bom comunicador e estar bem seguro da formação que pretende dar.</i>
	<i>Uma pessoa dinâmica e objectiva que tem determinados objectivos a atingir, conseguindo passar todos os conteúdos aos formandos de forma clara e explícita.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Um bom formador deve ser bastante conhecedor do assunto que caracteriza a acção de formação, deve saber transmiti-lo de forma clara e utilizar metodologias práticas e motivadoras, deve manter uma boa relação com os formandos</i>
	<i>Pessoa que consegue manter os alunos (formandos) interessados do princípio ao fim da acção</i>
	<i>Aquele que usa vocabulário adequado, está conhecedor das nossas necessidades, simpático e comunicativo</i>
	<i>Aquele que usa vocabulário adequado. Está conhecedor das nossas necessidades. É simpático e comunicativo</i>
	<i>Que seja um bom profissional, que consiga transmitir os conhecimentos.</i>
	<i>Que seja 1 bom comunicador e seja capaz de deixar passar a mensagem de forma clara e precisa. Pois assim os conteúdos a absorver se retêm de forma mais convincente</i>
	<i>Promova a comunicação (entre formador e formando) Dinamize acção de modo a não perder interesse. Saiba avaliar de forma correcta os formandos.</i>
	<i>Um bom formador é aquele que consegue mobilizar e entusiasmar uma formação quando à partida sabemos que é muito teórica.</i>
	<i>Um bom formador é aquele que explica bem os conteúdos e ajuda os formandos nas dificuldades que possam sentir ao longo da formação</i>
	<i>É o que consegue motivar e dinamizar o grupo de modo a pôr em prática as metodologias e os conhecimentos adquiridos</i>
	<i>É aquele que consegue dinamizar e motivar o grupo, de tal forma que os leve a pôr em prática as novas metodologias e conhecimentos adquiridos nas acções.</i>
	<i>Que seja acessível aos formandos. Fale claro e seja prático</i>
	<i>Comunicativo, expressivo, dinâmico, atender às necessidades dos formandos</i>
	<i>Um bom formador é aquele que consegue motivar os seus formandos e que os leva a pôr em prática os conhecimentos transmitidos</i>
	<i>Uma boa acção de formação é aquela em que os formandos assinalam a matéria naturalmente e da qual tiram ilações para a sua prática pedagógica diária</i>
	<i>Pessoa que sabe expor com clareza os conteúdos da acção que esteja também aberta ao diálogo e que se disponha a ajudar os formandos nas suas dificuldades</i>
	<i>Competente; estimula o gosto pela formação e pelos conteúdos; fornece materiais de apoio para auto-formação; avalia com justeza</i>
	<i>A - deve ter noção exacta da sua "missão" na acção de formação: ensinar o quê a quem. B - deve ter "boa" relação com os formandos</i>
	<i>Aquele que revela empenho, disponibilidade capacidade de trabalho experiência como formador, motivador</i>
	<i>Seguro cientificamente; boa relação humana</i>
	<i>Um bom formador deve ter bons conhecimentos científicos e saber transmitir aos formandos. Deve ser, portanto, um bom comunicador</i>
	<i>É aquele que consegue estabelecer empatia com os formandos, os respeita os ajuda e os ensina de forma clara e concreta.</i>
	<i>Pessoa culta, simpática, que comunica facilmente com os colegas conseguindo motivá-los a trabalhar, ainda mais, após um dia já cheio de aulas</i>
	<i>Capacidade de relacionamento com colegas; qualidade científica; capacidade de desenvolver projectos práticos; experiência; bom senso</i>
	<i>Um bom formador é competente. É alguém em quem se pode confiar, porque conhece os fins e os meios em vista dos objectivos a atingir. Sabe planificar, organizar, concretizar lógica e coordenadamente as tarefas. Sabe controlar e motivar, prever e criar alternativas para situações emergentes...</i>
	<i>Caracteriza-se pela forma como dirige a acção na medida em que tenta ir ao encontro dos interesses do grupo tornando os temas o mais prático possíveis na nossa vida diária</i>
	<i>Uma pessoa que saiba expor os temas com clareza e que alie a parte teórica à parte prática</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Bom comunicador; tolerante; bons conhecimentos específicos (e gerais); prática; bom ouvinte com capacidade crítica, ou seja "semi-directivo" e se possível bom humor.</i>
	<i>É aquele que tem um contacto muito familiar com os formandos que preocupa-se com as nossas dificuldades...</i>
	<i>Não autoritário, aberto ao mesmo nível que os colegas em termos de relação pessoal</i>
	<i>Competente, compreensivo, humilde e simpático</i>
	<i>Preparação técnico/científica sólida; capacidade de bom relacionamento com colega; capacidade de entendimento das dificuldades privilegiando o aspecto prático sem esquecer sólido fundamento teórico.</i>
	<i>Bom comunicador, bom orientador, um ser aberto às questões relacionadas com o tema da acção</i>
	<i>Um bom comunicador; alguém que domina muito bem uma determinada área do conhecimento</i>
	<i>Aquele que vai ao encontro das novas necessidades, fornecendo-nos material de apoio suficiente para melhor conseguirmos alcançar os nossos objectivos. Durante a formação apoiando-nos sempre que possível.</i>
	<i>Um bom formador para além de ter conhecimentos deve ser um bom comunicador, expressivo e acima de tudo abrir espaço ao debate de ideias</i>
	<i>É aquele que consegue criar uma relação de grande empatia e criar interesse na maneira como expõe os temas</i>
	<i>É aquele que consegue ao longo de toda a acção ter os formandos interessados pela adopção das estratégias escolhidas pelo formador</i>
	<i>Um bom formador é aquele que está aberto a novas ideias. É aquele que aceita as opiniões dos formandos. Deve ter como conhecimentos científicos e saber transmiti-los aos formandos. Deve ser um bom comunicador.</i>
	<i>Bom motivador do grupo de formandos</i>
	<i>Que domine a temática; bom nas relações interpessoais; bom orador, etc...</i>
	<i>Um formador dinâmico, conhecedor do assunto em profundidade mas capaz de motivar os seus formandos</i>
	<i>Aquele que consegue manter interesse ao longo das sessões</i>
	<i>Deve estar aberto a todas as ideias, deve ouvir os formandos e deve fornecer material de apoio</i>
	<i>Aquele que consegue manter o interesse ao longo das várias sessões</i>
	<i>Um bom formador é aquele que sabe transmitir de uma forma clara, tornando interessantes todos os conteúdos.</i>
	<i>Um bom formador deve ter bons conhecimentos científicos e deve saber ser um bom comunicador</i>
	<i>É aquele que sabe transmitir os seus conhecimentos e experiências curriculares bem como partilhá-las com os restantes docentes pois todos pretendem tirara algo da acção que frequentam</i>
	<i>Alguém que motiva os formandos, que leva o seu trabalho "a sério" e que, acima de tudo, cumpra os objectivos propostos</i>
	<i>Aquele que consegue incutir prazer nos formandos . Foi o que aconteceu nesta última acção. O formador é excelente, sempre humilde em relação ao seu saber, foi criando um ambiente favorável à aprendizagem</i>
	<i>Aquele que responde às necessidades do formando</i>
	<i>Acessível aos formandos; bom explicador dos temas propostos; que não exija trabalhos extra horas da acção.</i>
	<i>Boa base científica; bom comunicador; fornecedor de material adequado/eficaz/suficiente</i>
	<i>Deve transmitir aos formandos o maior número de conhecimentos. Orientar a sua avaliação para pequenos trabalhos práticos e em grupo.</i>
	<i>Aquele que com simplicidade e objectividade consegue ter uma dinamização e um ambiente saudável entre os participantes.</i>
	<i>Bom comunicador, que consegue atingir os objectivos propostos, bom dinamizador e que cria bom ambiente entre os formandos</i>
	<i>Tecnicamente competente com capacidade para gerir a formação de acordo com os interesses que se vão apresentando durante o processo.</i>
	<i>Um bom comunicador, sabedor das matérias e interessante de ouvir</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Expor bem o tema, simpático para com os formandos</i>
	<i>Facilidade de comunicação e domínio do tema</i>
	<i>Aquele que não se perde em historiais longos. Aquele que cativa o auditório, que não se preocupa em transmitir demasiada teoria (n. autores) que tem bases científicas, algum rigor.</i>
	<i>É aquele que utiliza vocabulário adequado, dá os conhecimentos de acordo com a prática diária e que se aproxima dos formandos.</i>
	<i>Estrutura os conhecimentos de modo a facilitar a sua apreensão pelos formandos, gerando situações de diálogo, de debate e de consensos para a realização de trabalhos práticos</i>
	<i>É aquele que acolhe a formanda, sabe o nome e tem conhecimento</i>
	<i>Explícito, comunicativo, inteligente (saber dar a volta a determinadas situações), saber quando a sua forma de formar é bem sucedida ou não.</i>
	<i>É interessado pelos formandos; gosta de dar aulas e sobretudo contactar com pessoas. Domina a matéria, mas sabe expô-la de uma forma clara, de forma não maçadora e dá oportunidade de diálogo e intervenção dos formandos</i>
	<i>Simpático, facilidade de comunicação, bem informado, convicto</i>
	<i>Pela sua abertura comunicação e capacidade de relação humana: sereno, atento.</i>
	<i>Ser competente apresentar as sessões de uma forma clara, ser tolerante</i>
	<i>É aquele que sabe ministrar bem os seus conhecimentos aos seus formandos</i>
	<i>Um bom formador é aquele que desenvolve a sua actividade formadora com consciência procurando transmitir saberes e experiências e tenha um bom relacionamento humano com os formadores.</i>
	<i>Boa capacidade de comunicar. Ser objectivo e seguro no tema que expõe; que a sua teoria possa transpor-se na prática. Seja humano</i>
	<i>É aquele que esclarece de forma clara os formandos</i>
	<i>Aquele que sabe transmitir os conhecimentos que tem, aquele que sabe tornar as aulas práticas, na medida do possível, aquele que não maça os formandos com teorias e cadernos de apoio para estudar em casa</i>
	<i>É aquele que consegue dinamizar e motivar o grupo de tal forma que os leve a pôr em prática na escola, as novas metodologias e conhecimentos adquiridos</i>
	<i>Competente, motivador, simpático</i>
	<i>Todo aquele que consegue transmitir e atingir os objectivos pretendidos com a acção de formação e faça com que os formandos levem essa mensagem para a escola e ponha em prática.</i>
	<i>Um bom formador é aquele que vai de encontro às necessidades que o formando espera ver de certo modo concretizadas</i>
	<i>É aquele que consegue dinamizar e motivar o grupo de tal forma, que os leve a por em prática as novas metodologias e conhecimentos adquiridos nas acções</i>
	<i>Antes de mais e acima de tudo, <u>competente</u>. Uma pessoa que <u>sabe</u> realmente o que está a fazer e que se sinta interessado em que a mensagem passe e não apenas em receber o dinheiro (não sei se é muito ou pouco).</i>
	<i>Competente, com capacidade para leccionar.</i>
	<i>Tem que ser alguém com qualidades ao nível de conhecimentos científicos e das capacidades pedagógicas.</i>
	<i>Um "Bom Formador" terá que revelar a cima de tudo, uma boa formação científica e pedagógica.</i>
	<i>Fonogenia e trato pessoal amigoso, para além de organizado e bem preparado tecnicamente.</i>
	<i>Bom metodólogo; bom relacionamento com os formandos; Disponibilização do formador para apoiar os formandos mesmo em questões fora do âmbito da acção; Resposta imediata às dúvidas levantadas pelos formandos; Documentação fornecida.</i>
	<i>Domínios dos conteúdos programáticos; capacidade de diálogo/oração; segurança/equilíbrio/flexibilidade; disponibilidade/boa disposição.</i>
	<i>Ser claro, dominar os conteúdos, motivar os formandos. Ser capaz de transmitir (comunicar) informação de forma clara, precisa e dinâmica.</i>

	Respostas dos formandos:
	Conhecedor, objectivo e sintético.
	Fornecer com simplicidade elementos básicos para iniciar uma prática.
	Interesse pelos resultados obtidos.
	Estar seguro dos conhecimentos que tem na acção de formação; bom relacionamento com os formandos.
	Deverá ter conhecimentos bem sólidos da matéria.
	1º Nível de conhecimentos. 2º Capacidade de transmitir conhecimentos 3º Capacidade humana 4º Paciência 5º Capacidade de humor
	Boa capacidade de conversação, diálogo. Capacidade clara de transmissão de ideias.
	Um formador que se interessa em saber se os seus formandos acompanham bem o conteúdo transmitido.
	Comunicativo - Capacidade para liderar e motivar o grupo
	Relação com os formandos, por forma a fazer passar a mensagem...
	Sendo claro.
	Bom transmissor de conhecimentos.
	Saber transmitir - Estar "dentro" do assunto para assim cada formando tirar o melhor proveito da "sua experiência".
	Pelo modo de apresentação de um conteúdo, e na relação directa com a utilidade real desse conteúdo, e incentivação da aplicação.
	Indivíduo com bom relacionamento, facilidade de expressão - Disponível para tirar as dúvidas apresentadas.
	Ser uma pessoa sociável, competente e adaptado a este tipo de docências (tendo em conta os formandos que tem pela frente - seus colegas de raiz) em termos de método pedagógico
	Alguém que expõe e informa com clareza.
	Conforme o presente formador e com o respectivo equipamento de apoio.
	Boa capacidade de comunicação. Bons conhecimentos do tema.
	Prepara e organiza o material; segurança; claro na transmissão de conhecimento; atento ao esclarecimento de dúvidas; aberto para a avaliação da acção.
	Pontual, dinâmico. Estrutura de apresentação/sessões. Trabalho de casa feito.
	Tem que conhecer bem o público- alvo com que vai trabalhar, reconhecendo os diferentes graus de conhecimento das matérias.
	Tem que dominar obviamente os conteúdos e estratégias que se propõe utilizar.
	Deve ser simples e conciso.
	Bons conhecimentos teórico/práticos; bom comunicador.
	Conhecedor do assunto a apresentar. Esclarecido quanto ao modo de expor o tema. Sociável.
	É aquele que apresenta com clareza os conteúdos, em caso de dúvidas elas são esclarecidas de imediato. Um bom exemplo é a Eng. xxxx.
	3º - Com conhecimentos profundos da terra, a fim de poder responder a qualquer dúvida; 1º - Ser capaz de baixar o seu nível de exposição para o professor que se vai iniciar no tema; 2º - Fazer exposições claras e organizadas; 4º - Activo.
	1º- relação professor/alunos. 2º- Conteúdos seleccionados. 3º- Facilidade na exposição da matéria.
	É uma pessoa capaz de transmitir conhecimentos de forma clara e concisa. Alguém que está atento às dúvidas dos formandos e que desenvolve estratégias diversificadas com o objectivo de levar os formandos a atingir um grau de conhecimento bastante substancial.
	Facilidade de comunicação; competência científica na área; interacção pertinente com os formandos; científica e pedagógica.
	Terá que ser um bom comunicador, estar disponível para desfazer dúvidas, das mais simples às mais complexas. Ter empatia com o grupo.

Para si, como se caracteriza "um bom formador"?

Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	Respostas dos formandos:
	<i>Bom comunicador, cientificamente competente, dinâmico e objectivo.</i>
	<i>Bom formador é aquele que apresenta um assunto (tema) bem estruturado, com características práticas, pouca teoria (apenas o indispensável), com clareza, disponível para tirar dúvidas e de fácil acesso.</i>
	<i>Pessoa clara, que comunica bem, que é concisa e que vai directamente aos assuntos sem perder muito tempo com teorias. Alguém que estabelece uma boa relação com os formandos.</i>
	<i>Comunique bem. Trate os temas de forma acessível.</i>
	<i>Um "bom formador" será aquele com profundos conhecimentos sobre o assunto que está a tratar, com a capacidade de as saber transmitir de uma maneira clara e ordenada, sem se tornar maçador.</i>
	<i>Para mim um bom formador é um explicador com paciência e minucioso.</i>
	<i>É aquele que aborda os temas de uma forma clara e permite alguma prática.</i>
	<i>Competente Objectivo Dinâmico Simpático</i>
	<i>Que domine a área de estudo, que utilize um leque de materiais rico, bem elaborado e motivador.</i>
	<i>É aquele que domina os conteúdos programáticos da acção e que motiva os formandos para o(s) assunto(s) em causa.</i>
	<i>Com conhecimento científico, capacidade de comunicação e definição de objectivos do trabalho em função das necessidades práticas dos professores formandos.</i>
	<i>Em primeiro lugar competência a nível dos conteúdos que se propõe formar. E, depois, consciência dos objectivos dos formandos com quem vai relacionar-se. Capacidade de avaliação num sentido abrangente: Situação concreta dos formandos e sua(s) capacidade(s) enquanto inseridos numa determinada "acção".</i>
	<i>Tal como todos os "bons formadores", alguém que consiga despertar o interesse dos formandos.</i>
	<i>Alguém interessado, capaz de criar empatia, disponível, claro e conciso.</i>
	<i>Ser claro conciso, disponível, acolhedor.</i>
	<i>Um óptimo comunicador, com explicitação correcta dos conhecimentos que deve transmitir.</i>
	<i>Uma pessoa sensível aos nossos problemas e com disponibilidade para nos atender.</i>
	<i>Para além de transmitir conhecimento, deve essencialmente despertar o interesse dos formandos.</i>
	<i>Um bom formador é em primeiro lugar o que tem bons conhecimentos do que está a leccionar, em segundo lugar é o que sabe transmitir esses conhecimentos em terceiro lugar é o que tem bom relacionamento com os formandos.</i>
	<i>Disponível, claro na linguagem, organizado, acessível, contacto "aberto"</i>
	<i>Deve ter uma excepcional capacidade de comunicação, estar bem documentado tecnicamente e ser motivador.</i>
	<i>Uma pessoa sensível aos problemas, receptiva às nossas dúvidas e preocupações.</i>
	<i>Aberto, atento, boa preparação científica e disponível. A formadora em causa pareceu-me excelente.</i>
	<i>Bom comunicador. Conhecedor dos temas. Boa capacidade de empatia.</i>
	<i>Bom relacionamento Facilidade de comunicação Precisão e concisão na forma com expõe.</i>
	<i>Facilidade de comunicação. Forma de relacionamento Forma de exposição.</i>
	<i>É aquela que é capaz de transmitir conhecimentos de uma forma clara e objectiva; ser criativo naquilo que faz; interessar os formandos levando-os a aderir; gostar do que está a fazer; não ser monótono.</i>
	<i>Bom comunicador, utilização de meios audiovisuais, apresentação de documentação bem estruturada e sem recurso a fotocópias de documentos já publicados no manual a fornecer. Dominar a área de intervenção a todos os seus níveis.</i>
	<i>Bem informado, boa comunicação e simpático no seu trato.</i>
	<i>É aquele que se preocupa ao dar a formação o mais aproximada possível da realidade pedagógica.</i>
	<i>Aquele que apresenta novas estratégias de ensino; que promova o debate e diálogo entre os formandos e permite a troca de experiências entre os mesmos.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Bom comunicador, ter noção da realidade, capacidade de auto correcção quando propostas outras estratégias, intervenções directas e atempadas.</i>
	<i>Cooperante, conhecedor, actualizado.</i>
	<i>O formador que consiga transmitir c/ clareza a sua mensagem e ser capaz de criar um ambiente na acção propicia a troca de experiências "formandos – formador".</i>
	<i>Bom comunicador. Dinamizador de diálogo e troca de experiências. Deve estar ligado directamente à prática docente.</i>
	<i>"Bom formador" será "aquele" que transmite e dinamiza de uma clara suscita assuntos que sejam do interesse do formando, para o ajudar na sua vida profissional.</i>
	<i>Bom comunicador, apresenta aspectos inovadores na área em que faz formação..</i>
	<i>O que vai através da sua acção de encontro às expectativas criadas sobre o que vai ser a acção. O que tem uma boa relação com os colegas formandos.</i>
	<i>Um bom formador, julgo eu, sabe transmitir correctamente a informação, dialoga com os formandos, transmite experiências, permite as trocas de experiências e troca de conhecimentos.</i>
	<i>Ser capaz de comunicar bem, ter capacidade de apresentar temas de interesse dos formandos (dentro do tema geral) havendo troca de opiniões relativamente às experiências de cada um nessa área, e ser capaz de trazer "algo de novo" à nossa formação.</i>
	<i>Aquela que apresenta termos de interesse para os formandos e os apresenta de forma clara de modo a corresponder às necessidades dos formandos.</i>
	<i>Tem que ser bom comunicador. Tem que ter total domínio do tema a abordar. Ser criativo na apresentação e desenvolvimento do tema.</i>
	<i>Humano; dialogante; prático</i>
	<i>É difícil definir. São vários os perfis e, às vezes, até diametralmente opostos. Acima de tudo, deve ser um bom comunicador.</i>
	<i>Alguém que estabelece empatia, que não se distancia dos formandos, que expõe de forma clara e acessível</i>
	<i>É o q passa os conhecimentos, a "formação", d1 maneira explicita e concisa, e so-bretudo que orienta o seu curso em junção das necessidades dos seus formandos</i>
	<i>Um "bom formador" é aquele que não passa as horas a ler fotocópias ou a mandar fazer trabalhos escritos. Passa da teórica à prática, rapidamente.</i>
	<i>Para mim ele deve mostrar segurança no que apresenta e dominar bem as questões subjacentes e dominantes no corpo docente, a quando da realização das acções.</i>
	<i>Exigente na formação e informação que presta, compreensivo nas dificuldades colocadas pelos formandos.</i>
	<i>"Bom formador" caracteriza-se por saber, simplesmente, transmitir alguns conhecimentos básicos sobre determinado assunto. Ajudar a organizar, devido à sua experiência, conhecimentos que possuímos mas, por vezes não são, aproveitados, por não sabermos bem aplicá-las.</i>
	<i>Aquele que consegue transmitir aos formandos os conhecimentos que eles procuram, fornecendo-lhes todo o material de apoio necessário para utilização posterior e que transmite os conhecimentos, duma maneira segura e num clima de cooperação e a vontade entre todos para poder colocar dúvidas.</i>
	<i>Competente, relativamente à temática que aborda, adequando o seu saber às situações vivenciais dos formandos. Bom comunicador e com boa relação.</i>
	<i>A sua competência na Área que lecciona A sua capacidade de comunicação A sua capacidade de inter-relação e interacção com os formandos A sua disponibilidade (manter em aberto a possibilidade de contactar, ?) no fim da formação.</i>
	<i>Um "bom formador" é aquele que transmite o seu conhecimento através do diálogo, que faz a ponte entre a teoria e a prática, que nos liberta de ideias pré- concebidas, aquele que acorda em nós a necessidade de procurar mais e melhor. Aquele que nos deixa com a boa sensação de que "é bom aprender " e sobretudo que, "é bom ser professor".</i>
	<i>Facilidade de transmissão de conteúdos. Aplicabilidade daquilo que transmite no dia a dia profissional. Fornecimento de material de apoio.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Aquele que cumpre o plano da acção de formação apresentada, normalmente no que se refere aos horários e datas previstas.</i>
	<i>Que seja claro e seguro naquilo que transmite. Que os conteúdos dos temas possam ser passados à prática, ou seja, toda a teoria seja explicitada através de exemplos práticos. Que esteja em sintonia com os formadores e estabelecendo uma relação de ajuda a todas as suas dúvidas.</i>
	<i>Conhecimento do assunto, apresentando os assuntos com clareza, grau de dificuldade, do mais simples para o mais complexo acompanhando da prática, pois os formandos têm diferentes pré-requisitos nos temas.</i>
	<i>O que de forma prática, consegue concentrar no pouco espaço de tempo normalmente atribuído a cada acção, uma informação seleccionadamente resumida, mas simultaneamente útil e (??) à prática docente do formando bem como, evidentemente à sua formação pessoal.</i>
	<i>É aquela que consegue motivar os formandos, comunicando bem e transmitindo os conhecimentos de um modo claro, de modo a que, no final da acção, o formando sinta que atingiu os objectivos propostos.</i>
	<i>"Um Bom Formador" - todo aquele que transmita bem o que tem para nos ensinar. Penso que é o caso.</i>
	<i>Fácil relacionamento com os formadores. Fornecimento de textos e (?) sobre a acção a desenvolver. Capacidade para motivar os formadores.</i>
	<i>Facilidade de comunicação; domínio dos conteúdos; boa relação com os formandos.</i>
	<i>Simples, acessível na linguagem que usa (refiro-me à linguagem técnica específica do conteúdo do tema que está a tratar)</i>
	<i>Animador, expressivo, motivador. Profissionalmente competente.</i>
	<i>Deve ser animador, bom comunicador, bem disposto, expressivo e profissionalmente competente.</i>
	<i>Facilidade de comunicação. Conhecimento da matéria leccionada.</i>
	<i>Facilidade de comunicação. Domínio de conteúdos a apresentar. Simpatia</i>
	<i>Com boa formação científica e que tenha grande capacidade para comunicar. Tinha também um bom contacto pessoal. —</i>
	<i>Aquele que expõe, mas sabe ouvir as sugestões dos formandos; que apresenta técnicas audiovisuais diversas para não "cansar" os formandos nos vários sessões de acção; que apresente temas mais profundos, se vir que os formandos ao longo do tempo da acção o necessitam.</i>
	<i>Formação científica e que tenha boa de comunicar. Boa relação humana.</i>
	<i>O que sabe comunicar, tem uma boa relação com os formandos.</i>
	<i>Boa formação científica; bom pedagógico e boa relação humana; uma pessoa agradável e acessível</i>
	<i>Boa formação científica: boa relação humana; bom pedagogo.</i>
	<i>Aquele que tem facilidade de comunicação, domina os conteúdos e tem boa relação com os formandos.</i>
	<i>Deve ter uma boa formação científica, uma boa formação pedagógica e uma boa relação humana.</i>
	<i>Para mim um bom formador de expor o conteúdo de acção com clareza, usando técnicas diversas.</i>
	<i>Boa facilidade de comunicação Domínio dos conteúdos Simpatia Boa relação humana.</i>
	<i>Aquele que consegue transmitir a sua "mensagem" de forma a ser totalmente interiorizada pelos formandos. São qualidades indispensáveis, o domínio dos temas tratados e a facilidade de comunicação.</i>
	<i>Aquele que consegue transmitir de forma satisfatória e dinâmica a sua mensagem, ouvindo e respondendo às questões formuladas pelos formandos.</i>
	<i>Ser capaz de motivar os formandos; transmitir conhecimentos úteis e sobretudo estabelecer simpatia e disponibilidade para com o curso.</i>
	<i>Alguém que de uma maneira simples e sucinta transmite os conhecimentos necessários, relacionados com o tema da acção.</i>
	<i>Ser uma pessoa simples, comunicativa com os formandos e disponibilizar-se sobre dúvidas que talvez os formandos venham a ter!</i>
	<i>Deve ser capaz de estabelecer um diálogo franco e fácil fornecendo informações úteis ao professor.</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Bom comunicador, isto é, tendo uma grande empatia com a assistência/prof. Boa formação científica. Ser capaz de adaptar a linguagem aos formandos. Cultura geral e qualidades humanas.</i>
	<i>Um bom formador terá em conta o público alvo a quem a acção é destinada, e estruturar a acção com os conteúdos programáticos desse nível de ensino.</i>
	<i>Aquele que sabe transmitir conhecimentos por si adquiridos e que de alguma forma será útil para o formando.</i>
	<i>Aquele que consegue dinamizar uma acção tendo em conta as vertentes teórica/prática e que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicáveis na prática pedagógica.</i>
	<i>Um bom formador é aquele que consegue transmitir conceitos aplicáveis na prática pedagógica do ciclo a que pertencem os formandos.</i>
	<i>Um "bom formador" é aquele que se preocupa em transmitir de uma forma prática e útil alguns conhecimentos aos formandos sobre o tema da acção de formação. Deve ser conciso na informação que pretende transmitir.</i>
	<i>Bom formador é aquele que sabe e gosta de comunicar com os formandos.</i>
	<i>Conhecer o programa do ciclo para que a acção foi planeada e estabelecer uma boa relação entre a teoria e a prática. - Manter um bom ambiente de trabalho.</i>
	<i>Deve: 1º - conhecer o programa do 1º ciclo. 2º - estabelecer, logo à partida, os objectivos da acção (que deve ser sempre adoptada ao nosso nível). 3º - sugerir e incentivar novas actividades. 4º - ser comunicativo, dinâmico e organizado.</i>
	<i>1º - Deve estar bem integrada no programa do 1º ciclo. 2º - Estabelecer desde o início os objectivos da acção que deve ser adaptada ao nosso nível. 3º - Sugerir e incentivar novas actividades. 4º - Comunicativo, dinâmico e organizado.</i>
	<i>Empatia com a audiência. Quantidade científica.</i>
	<i>Organizado nas ideias e nos materiais. Mantém diálogo não se tornando monótono. Actualiza conhecimentos.</i>
	<i>Aquele que sabe do assunto, ou seja, é um especialista nos assuntos dados e que os sabe adaptar em função e só em função do público alvo – tem que ter cuidado com o nível de ensino a que se destina. 1º ciclo! Não se podem vender acções de outros ciclos passando por aquele!</i>
	<i>Saber transmitir as suas ideias; estabelecer estratégias para manter a vivacidade e motivação da acção.</i>
	<i>Alguém q sem darmos por isso nos põe à vontade e nos procura dar o máximo de informação válida para o trabalho q realizamos c/ os nossos alunos. Q nos facilita todos os meios ao seu dispor para que possamos levar o máximo de informação.</i>
	<i>Deve ser claro e seguro na exposição dos conteúdos.</i>
	<i>Bom comunicador, dinâmico e organizado. Bem documentado, conhecer dos conteúdos do programa do 1º ciclo.</i>
	<i>Atento, dinâmico, organizado, boa relação pessoal, cooperante e bom conhecedor do que está a fazer.</i>
	<i>Conhecedor dos conteúdos do programa. Bom comunicador. Bem documentado.</i>
	<i>Bem documentado. Conhecedor dos conteúdos dos programas. Organizado e cooperante. Bom comunicador, atento.</i>
	<i>Bom comunicador. Conhecedor dos temas a tratar. Estabelece boas relações com os formandos.</i>
	<i>Com capacidade de comunicar.</i>
	<i>Aquele que revela competências diferentes: saber transmitir, saber cativar.</i>
	<i>Saber. Saber comunicar o que sabe. Abrir perspectivas pedagógico/didácticas.</i>
	<i>Apenas através de panfletos ou informação afixada na minha escola. 11 – Bom comunicador, actualizado; dinâmica.</i>
	<i>Um bom formador deve ser motivador, bom comunicador, dinamizador, deve conhecer os conteúdos programáticos do ciclo a que se destina a formação.</i>
	<i>Bom comunicador. Com boa formação na área que ensina. Organizado. Exigente (no sentido de não permitir que se perca tempo com assuntos que em nada ajudam à formação).</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Conhecedor dos assuntos - o seu saber - bom comunicador - seria quase um "modelo" a seguir nos vários níveis pedagógicos - que transmite também a paixão pedagógica.</i>
	<i>Bom comunicador. Conhecedor dos temas a tratar. Estabelece boas relações com os formandos.</i>
	<i>Um bom formador é aquele que planifica convenientemente todas as sessões, apre-senta bons materiais teórico-didáticos, se relaciona eficazmente com o grupo de trabalho e está atento ao "feed-back" do seu discurso para possíveis reformulações do seu projecto inicial.</i>
	<i>Alguém que não tem a postura do "mestre", mas que se coloca ao nível da reflexão, da prática e da camaradagem.</i>
	<i>Será aquele que conseguiu ao longo da acção "cativar" (como diria Saint Exupéry) a maioria dos formandos (já que será utópico dizer todos os formandos).</i>
	<i>Compreensivo para com as dificuldades do formando (sobrecarga de tempo, acumulação de tarefas, etc.) Bom comunicador, acessível. Com boa informação científico-pedagógica.</i>
	<i>Qualidades humanas. Informação científica e pedagógica. Capacidade de comunicação. Clareza e rigor.</i>
	<i>É aquele que é competente a diferentes níveis: do saber, de saber comunicar e saber dinamizar.</i>
	<i>Competência pedagógica e científica.</i>
	<i>Competência pedagógica e científica. Sabe comunicar.</i>
	<i>Aquele que alia os conhecimentos necessários à arte de bem comunicar.</i>
	<i>Um bom formador deve saber comunicar e explicitar com clareza os assuntos propostos no plano de formação.</i>
	<i>Um bom formador deve ter capacidade de comunicar com os outros de forma clara e explícita e deve ter conhecimentos sólidos sobre os assuntos que vai tratar.</i>
	<i>Um bom formador deve ser um bom comunicador e transmitir com clareza os assuntos.</i>
	<i>Humana como pessoa e como profissional</i>
	<i>Aquele que alia a prática à teoria de uma forma atraente e sabedora.</i>
	<i>Um bom formando é aquele que conduz os seus formandos a uma reflexão sobre a sua prática, é aquela que lança bases de um saber/conhecimento que irá depois germinar ao longo da prática de formando.</i>
	<i>Deve saber comunicar; gostar de aprofundar os conhecimentos da sua área, deve ser simples e humilde.</i>
	<i>Um bom formador contribui para um aumento/sistematização dos conhecimentos; assume uma postura de partilhar do saber; apresenta propostas inovadoras que possam contribuir para o alargamento das estratégias a utilizar com os alunos; desdramatiza as situações de avaliação.</i>
	<i>Um "bom formador" é aquele que consegue estabelecer uma boa relação com os colegas, é aquele que consegue fazer da acção de formação um prazer, desdramatizando-a, não fazendo da questão da avaliação "o cavalo da batalha" da acção.</i>
	<i>Aquele que domina os assuntos expostos de uma forma humilde e despretensiosa.</i>
	<i>Aquele que expõe/apresenta os conteúdos de forma humilde e despretensiosa.</i>
	<i>Aquele que consegue cumprir os objectivos que se propôs sem discursar a realidade que os formandos vivem no seu dia a dia e as suas necessidades e expectativas</i>
	<i>Simpático e acessível aos formandos. Mostre competência nos assuntos a tratar. Varie os métodos e as técnicas de forma a não cansar os formandos. Consiga arranjar estratégias de modo q os formandos sejam o mais participativos possível.</i>
	<i>Uma pessoa com capacidade de diálogo, discurso claro e linguagem interessante. Que consiga ser um bom moderador e rigoroso na trajectória da acção</i>
	<i>Simples nas suas atitudes. Franco/sincero. Que compreende o papel do professor formando, no seu mais profundo desejo de se valorizar como docente.</i>
	<i>Bom comunicador com qualidade teórica</i>
	<i>Uma pessoa com conhecimentos, bom comunicador, amigo, cúmplice</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Deverá ter bons conhecimentos a nível científico, deverá criar um bom ambiente e manter um bom relacionamento com os formandos, ser pontual, ser metódico e organizado, fornecer material de apoio e documentos auxiliares para ao pleno sucesso</i>
	<i>Activo, que cative um grupo de formandos; que consiga transmitir a matéria, os conhecimentos. Que também tenha capacidade de adaptação à realidade dos formandos e com flexibilidade.</i>
	<i>Ser bom transmissor, ser preciso, ter boas relações humanas.</i>
	<i>Ter vastos conhecimentos do assunto a tratar. Ter capacidades comunicativas. Ter capacidade de envolver os formandos para participarem activamente.</i>
	<i>Comunicativo; líder, que também sabe ouvir</i>
	<i>É aquele que possui conhecimentos científicos e metodológicos e consegue transmiti-los aos formandos, estabelecendo uma boa relação com o grupo</i>
	<i>Competências e boas relações humanas</i>
	<i>É aquele que está atento às necessidades dos formandos, adequando os conteúdos, que é capaz de alterar os seus planos, se for necessário, ou seja, que é flexível e sensível às reacções dos formandos. Sobretudo que é capaz de repensar e reavaliar constantemente a sua acção</i>
	<i>Um bom formador é aquele que tem bastante experiência na área de formação, bom comunicador, com um discurso leve mas bem alicerçado na prática e na teoria, bem disposto e com muita, muita paciência</i>
	<i>Aquele(s) que conseguem transmitir de forma clara, concisa e concreta o tema a que se propuseram</i>
	<i>Boa empatia. Bons conhecimentos, simpático tolerante.</i>
	<i>Alguém que me cative e me dá pistas para a resolução de determinados problemas com os quais me deparo no meu dia-a-dia. Não gosto de teoria sem aplicação prática</i>
	<i>Aquele que dá respostas a situações práticas</i>
	<i>Capaz de estabelecer uma relação de proximidade com os formandos; bons conhecimentos científicos</i>
	<i>É aquele que nos leva ao saber de um modo agradável e nos aguça a curiosidade de procurar mais daquilo que nos dá</i>
	<i>Aquele que seja directo e consiga motivar os formandos, e que seja capaz de transmitir conhecimentos que levam a uma aplicação prática. Acima de tudo o formador deveria conhecer a realidade no terreno para ajudar a criar soluções para a promoção do sucesso.</i>
	<i>Um bom formador é aquele que consegue "cativar" os formandos para depois "comunicar" com eles e poder transmitir-lhes o seu saber e a sua experiência, fazendo até uma troca de experiências entre formadores e formandos</i>
	<i>Uma pessoa que saiba transmitir com clareza os conhecimentos que tem e que saiba criar um ambiente "leve" e de interesse</i>
	<i>Um bom comunicador que prende a atenção e que sabe de forma simples transmitir conhecimentos práticos</i>
	<i>Aquela que no consegue fazer "parar" para "pensar"</i>
	<i>Bons conhecimentos e bom comunicador</i>
	<i>Bom relacionamento com os formandos, contacto com material diversificado, aproveitamento de experiências pessoais dos formandos para desenvolvimento do tema em causa</i>
	<i>Bom comunicador, boa relação teórico-prática, acessível, que faça sentir nos outros que estão a adquirir algo que lhe vai facilitar as metodologias e as estratégias a adoptar com os alunos na sua prática diária</i>
	<i>Aquele que nos fornece estratégias que nos possam facilitar a nossa acção educativa junto das crianças com NEE</i>
	<i>É aquela que consegue transmitir aquilo que se propôs de uma forma simples e clara. Tendo difundido bem os objectivos</i>
	<i>Dinâmica; saiba associar a teoria à prática; bom comunicador</i>
	<i>Bom comunicador, explicitar os conceitos de uma forma acessível, e ser capaz de criar relações de empatia</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Ser um bom comunicador, explicitar os conceitos de uma forma acessível e criar uma boa empatia entre formandos e formador</i>
	<i>O que vai ao encontro das minhas questões e problemas que eu desejo combater, com expressão e consegue criar um clima de colegas de trabalho com empatia.</i>
	<i>Linguagem acessível, bem preparado no sentido de facultar a ajuda aos problemas pontuais; "simpático" nas suas relações com os formandos.</i>
	<i>Planifica bem a acção abrindo sempre a possibilidade de intervenção dos formandos</i>
	<i>É aquele que consegue cativar o formando, que utiliza vários meios para transmitir os seus conhecimentos e que não "dá receitas", mas sim consegue fazer com que o formando sinta necessidade de os procurar</i>
	<i>É aquele que tem bagagem e habilidade para vir de encontro às necessidades que sentimos no terreno, ou seja que nos consiga ajudar a transferir para a prática a teoria que nos expõe</i>
	<i>Com "experiência e saber" bastante sobre a acção que se propõe desenvolver. Seja informal, não utilizando o discurso expressivo, que se referencie em factos concretos, saiba dialogar e partilhar saberes.</i>
	<i>O formador tem que ter conhecimentos seguros e tem que ser um bom comunicador- deve saber integrar as intervenções dos formadores e ter uma boa capacidade de síntese para sistematizar com clareza o essencial nos debates. (não esquecer o sentido de humor- forma superior de inteligência- que ajudara "cotar" as piores "empadas"...)</i>
	<i>Aquele que se ouve com interesse e com atenção, que sabe ser/estar e respeita a vez dos outros, que apresenta os conteúdos de uma forma cativante, que respeita os horários estabelecidos...</i>
	<i>Será uma pessoa com bons conhecimentos acerca do tema, que vai tratar e, ao mesmo tempo, um bom transmissor, de espírito aberto a novas experiências e opiniões que possam surgir durante a acção</i>
	<i>Aquele que consegue transmitir conhecimentos que colabora e sabe ouvir nos momentos necessários. Tem que manter uma boa relação com os formandos.</i>
	<i>deve conseguir "cativar" os formandos, deve ser flexível e compreensível.</i>
	<i>é aquele que possui e sabe transmitir os conhecimentos técnico-científicos que o tema da acção exige. Ser uma pessoa sociável, simpática, que proporcione um bom ambiente de trabalho</i>
	<i>Com bons conhecimentos e que seja dinâmico</i>
	<i>É 1 bom comunicador, organizado, criativo, simpático e c/ formação na área que pretende formar os alunos.</i>
	<i>É aquele que consegue transmitir aos formandos um bom nível de conhecimentos num curto espaço de tempo.-</i>
	<i>Bom comunicador, organizado, flexível, e dinamizador.</i>
	<i>Saiba explicar o que se pretende claramente; que auxilie quando se apresentam dificuldades; que seja, para além de formador amigo temporário</i>
	<i>1 - capacidade de comunicação 2 - organização e metodologia reconhecida na documentação utilizada 3 - empatia c/ formandos e vice-versa</i>
	<i>1 - Estabelecer um bom clima de trabalho com diálogo franco e aberto; 2 - programa e coordena as tarefas duma forma organizada sem massacrar os formandos e com exposições e documentação excessiva e desajustada do tempo; 3 - competente na matéria que expõe</i>
	<i>1- Bom poder de comunicação e boa relação interpessoal; 2- boa preparação técnica e científica; 3- organizado; 4- sintético; 5- acessível.</i>
	<i>É aquele que consegue comunicar, compreender, aprender, ser tolerante e paciente</i>
	<i>Pontual; Motivador-criativo; Organizado; Bom transmissor da mensagem oral e escrita</i>
	<i>Ter respeito pela autonomia do ser do formando; bom senso; humildade e tolerância; ter respeito pelos saberes dos formandos; segurança, competência profissional e generosidade; saber escutar; reconhecimento de que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo</i>
	<i>Use 1 linguagem sóbria, acolhedor (bom ouvinte, receptivo a novas sugestões) apresenta material didáctico variado, sociável, enfim, que saiba mesmo da "coisa", esclareça bem as dúvidas e não seja um teórico.</i>
	<i>Tem obrigatoriamente que ser um bom comunicador, objectivo, "mais prático que teórico", sintético e exigente em termos de conteúdos do assunto tratado</i>

	Respostas dos formandos:
Para si, como se caracteriza "um bom formador"?	<i>Com conhecimentos e competências fundamentais ao processo de ensino aprendizagem. Ter boa formação humana, ser claro, objectivo e simpático.</i>
	<i>É uma pessoa devidamente qualificada, contribuindo de uma forma agradável e esclarecedora os temas a desenvolver, indo de encontro às solicitações dos seus formandos</i>
	<i>objectividade; clareza dos conteúdos que aborda; capacidade de fomentar o trabalho de grupo; relação que estabelece com os formandos</i>
	<i>forma como transmite conhecimentos; qualidade dos conhecimentos transmitidos e pelo ambiente que molda dentro da sala de aula.</i>
	<i>Ter uma linguagem acessível. Ser sintético. Dominar bem o tema. Ser seguro. Manter uma relação próxima com o formando. Ter sentido de humor</i>
	<i>que mantenha um bom relacionamento entre formador e formandos; flexível relativamente a horários a cumprir e compreensível</i>
	<i>Ser acessível, motivador e claro e simples na apresentação dos conteúdos</i>
	<i>Bons e amplos conhecimentos sobre o tema da acção que está a dirigir; seja organizado (tenha o material preparado para o início da acção - respeitar o horário); seja um bom comunicador (facilidade na oralidade)</i>
	<i>Ter capacidade oratória e um "charme" especial para prender o formando. Criatividade acima de tudo</i>

**ANEXO 10 DIMENSÕES CARACTERIZADORAS DE UM “BOM
ALUNO”**

Dimensões caracterizadoras de um bom aluno

ENTREVISTAS – BOM ALUNO	IDEIAS PRINCIPAIS
(Como se faz um/o bom/a aluno/a) <i>Sei lá, em princípio acho que também já vem de casa, não é? [...] é um aluno interessado pelo saber, mesmo que não tenha grandes notas, que é vivo, que é participativo, que se interessa por saber coisas estejam elas directamente relacionadas com a disciplina ou a outras, e acho que isso já parte de casa, eu noto nos meus alunos. Normalmente os miúdos que em casa conversam com os pais, têm livros, eu acho que sobretudo o terem sido acompanhados desde a 1ª infância, no diálogo, na conversa. Isso é uma coisa inata, é uma coisa cultural, e isso encontro aqui nesta escola, o background social e cultural, que não nos ajuda. E agora eu acho que, em primeira linha, está ter essas capacidades inatas.</i> <i>Isso agora, é muito complicado. Bom, para mim um bom aluno é aquele que normalmente sabe ler, sabe compreender aquilo que lê, sabe escrever, ou pelo menos transmitir através da escrita as suas ideias.</i> <i>Os que são mais capazes de viajar no tempo, são os que estão mais habilitados; depois, aqueles que têm um meio socio-cultural privilegiado e portanto, têm uma bagagem normalmente mais rica, do que o que vive numa barraca.</i> <i>Ora um bom aluno é aquele que já traz capacidades é um aluno que está sempre interessado [...] gosta de descobrir. Que tem prazer em saber mais [...] tem que dominar a língua, e que tem que ter esse espírito de rato de biblioteca [...] Os alunos têm que começar logo desde o 2º ciclo a descobrir o prazer da História é aquele que já traz desenvolvidas determinadas capacidades, ou então as apresenta no final do 6º ano.</i> <i>Eu acho... eu creio que ele (manual) é fácil de utilizar porque, o trabalho concluído é-lhes mostrado antes deles o fazerem, não é? Eu trago um trabalho daqueles já feito e depois explico no quadro aquilo que está lá e vamos ao livro e comparamos com o que está no livro e os meus alunos têm já uma ideia completa de como é que aquele trabalho vai ficar... não é?</i> <i>Um bom aluno é aquele que já traz desenvolvidas determinadas capacidades, ou então as apresenta no final do 6º ano. Mas se trazia essas capacidades e não evoluiu, no fim do 6º ano não lhe posso dar um 5. Esta é a partida. Um bom aluno demonstra interesse, participante, põe ideias, procura evoluir nos seus conhecimentos. E além do mais, que seja bem comportado. Este ponto é bastante importante para a nossa disciplina. Na escola de massas é um grande problema obter um aluno assim. O problema da disciplina é difícil. A nossa disciplina é livre,</i>	Vem de casa. Interessado pelo saber, mesmo se não tem grandes notas, é vivo, participativo. Sabe, mesmo o que não é relacionado com a disciplina Parte de casa: conversam com pais, têm livros, acompanhados desde a 1ª infância. É inato. É cultural. Background cultural e social. Muito complicado definir. Sabe ler, compreende o que lê, sabe transmitir por escrito as suas ideias. Ter capacidade de viajar no tempo. Provir de meio sócio-cultural privilegiado. — Já traz capacidades. Interessado, gosta de descobrir, de saber mais, domina a língua, tem espírito de rato de biblioteca. Descobre desde o 2º ciclo o prazer da História. É bom aluno quem já o é ou só se é no final do Ciclo. A procura de obtenção de produtos iguais, à semelhança dos constantes no manual e dos apresentados pelo professor. Bom aluno - o que obtém o produto mais igual aos modelos Bom aluno: - é-o quem já o é, ou só se é bom aluno no final do ciclo; Bem comportado. Interessado; participante; evolui nos conhecimentos; Escola de massas como obstáculo à existência do bom aluno.

ENTREVISTAS – BOM ALUNO	IDEIAS PRINCIPAIS
livre entre aspas, e a maioria dos alunos e também os professores consideram que é a disciplina onde se vão desconstruir das outras onde têm de estar atentos e para nós é mais difícil, não é a mesma situação de uma aula teórica. <i>(Mas como actua um professor para ter um/o bom/a aluno/a?)</i> Temos de arranjar forma de terem o aproveitamento que nos propomos. [...] Em algumas aulas, temos de fazer motivações especiais para eles corresponderem.. [...] Um bom aluno em EVT, para mim, não é aquele que... procura ter um trajecto em que ele trabalha e vai procurando cada vez mais enriquecer o seu controlo e a sua experiência, a prática, não é, vai-se aperfeiçoando. É um miúdo que tem interesse <i>(qual é o papel do professor)</i> É ajudar o miúdo a encontrar o seu caminho e desenvolver capacidades de pesquisa, e de desenvolver a destreza manual, para ser capaz de fazer as coisas. Fazê-los transpor essa barreira. O treino destas coisas, a autonomia, as capacidades mentais são descuradas. [...] a ausência de um exercício efectivo da cidadania para o qual a escola devia preparar. [...] Isso é muito interessante <i>(o que é um bom aluno)</i> e já deu muitas noites de discussão sobre os preconceitos e as armadilhas em que os profissionais de EV acabam por cair... Aquilo que eu premeio mais, até porque os alunos já vêm cheios de bloqueios, é a atitude... [...] e o que eu valorizo é a atitude, se o aluno revela um interesse efectivo ao longo do trabalho. [...] um bom aluno em EV não tem nada a ver com o que era um aluno quando nós frequentámos, e eu frequentei antes do 25 de Abril, não tem nada a ver com esse padrão-tipo com que nós nos defrontamos. [...] Um aluno bom é um aluno que faz trabalhos de casa e depois vou vendo até que ponto ele é capaz de superar as dificuldades. Ou seja, antes da Reforma Educativa, eu já dizia aos meus alunos: "Não há problema, com o jeito para desenhar [...] porque se empenhou, porque não desistiu à primeira dificuldade, que participou em actividades dentro ou fora da sala de aula. [...] pode elaborar um projecto com alguma personalidade, com alguma autonomia, que revele que ele foi capaz de associar elementos, de recriar formas, associando, transformando, é uma coisa que se pede aos alunos que ganhem uma forma de conhecimento e transformação da realidade. [...]jeste aluno não evoluiu nada. [...]jou um aluno que tem dificuldade... mas pode ser muito expressivo a captar a alma da forma. [...] o aluno pode ter muita dificuldade, não gostar de desenhar, de pintar, mas pode fazer muitas outras coisas. <i>(como é que se "faz" um bom aluno)</i> Olhe, faz-se assim: eles não investigam, e eu penalizo-os seriamente. [...]	Estatuto da EVT como obstáculo à existência do aluno bem comportado. Papel do professor de EVT: motivar bem em algumas aulas. Trabalha, enriquece a sua experiência, tem interesse O professor é adjuvante, relativamente às destrezas manuais. Faz os alunos transporem barreiras Atitudes: autonomia; cidadania Bom aluno e armadilhas para os professores Bom aluno - atitude Interesse efectivo persistência Diferente do bom aluno antes do 25 de Abril Faz trabalhos de casa Não tem a ver com o jeito para desenhar pensamento divergente; empenho, persistência, participa em actividades dentro e fora da sala Supera dificuldades elabora projectos autonomamente associa elementos; recria formas transforma a realidade; Olha de maneira diferente para o que o rodeia; Criativo Que evolui É expressivo Sistema de recompensas e de castigos para obter bons alunos

**ANEXO 11 QUADROS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS –
DIRECTORES DE CFAE**

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
[...] as pessoas que estão na Associação, são pessoas que sempre participaram na evolução da disciplina que sofreu uma reconversão por força da reforma curricular e como desempenharam funções junto dos serviços do Ministério, deram aulas na escola Superior de Educação, foram sempre animadores destas mudanças na própria disciplina e tinham por isso a percepção de qual a formação necessária para aquela mudança, aquilo de que os professores necessitariam. [...] Por outro lado, ao mesmo tempo, leccionamos em escolas, por isso temos conhecimento dos contextos, e da realidade desses contextos, falamos com professores e temos a noção de quais as necessidades de formação. [...] e o facto de estarmos nas escolas, e de falarmos com os professores e tem sido sempre uma Associação que tem trabalhado muito próximo dos professores [...]. [...] e desenvolvemos estudos. [...] Nós fazemos análises de manuais escolares [...] e isso serve também de referencial para determinar as necessidades de formação. [...] a necessidade de formação dos professores é mais de carácter prático [...] a avaliação da própria formação, nós procuramos que as pessoas nos dêem dados para fazermos uma estudo depois, concretamente desses questionários, retiremos elementos para determinar algumas necessidades de formação. Necessidades que são decorrentes da própria acção que foi desenvolvida mais outras que não foram tratadas naquela acção de formação e que as pessoas achem importantes que sejam contempladas. [...] nas acções, seminários, conferências e encontros nacionais que nós vamos promovendo é possível também verificar o nível de intervenção e o nível das preocupações que os professores colocam nestes encontros regionais e nacionais...	Identificação de necessidades de formação
[...] e como a própria Associação tem participado na elaboração de relatórios, a pedido do próprio Ministério, das mudanças a nível do programa, a nível do perfil para a docência [...]. [...] inclusivamente seria um perfil de referência para as próprias ESEs determinarem os Planos de Formação Inicial. [...] a tem uma Associação de Professores que não tem a ver connosco [...]. Eventualmente poderão investir na formação, não sei, porque não conheço, tenho tido pouco contacto e conheço muito pouco a actividade da outra associação [EV]. Nem posso dizer que seja concorrente. [...] se nós estamos a ser convidados pelas próprias ESEs para desenvolver acções de formação, para fazer o acompanhamento	Relações Centro- Associação/ /Instituições
dos formandos das ESEs da formação [...] temos como concorrência a U.A. que proporciona certificação e nós não [...]. Não houve qualquer intenção de fechar, acho que foi mais em termos de.. da forma... da constituição do processo para acreditação CC-PFC Por outro lado, se estivéssemos à espera do Ministério ainda não tínhamos tido formação nenhuma, tínhamos tido aquela que foi oferecida pela U.A. e pronto.	Relações Centro- Associação/ /Instituições

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
[...] nós acabamos por ligar sempre a Comissão Pedagógica ao Conselho Nacional [...] [...] vem um elemento de cada uma das zonas [...] vêm às reuniões do Conselho Nacional e por uma questão de economia da própria Associação, não estarmos a fazer duas despesas, quando vêm ao Conselho Nacional e quando há assuntos da formação para discutir, considera-se que está a Comissão reunida. Isso [funcionamento da Comissão Pedagógica] tem a ver com as próprias dinâmicas. Numa associação temos sempre elementos que são mais intervenientes do que outros e por muito bons e intervenientes que sejam, não têm a visão do global [...]. E então a Comissão Pedagógica funciona como? Funciona com os elementos que são sempre os mais animadores da Associação [...] [...] as pessoas vêm preparadas porque são pessoas que têm uma forte participação cívica, até, pertencem a outros movimentos, outros grupos, e têm conhecimento da actividade, conhecem as escolas, conhecem os professores, são pessoas informadas, são pessoas que dão um contributo com o qual já é possível trabalhar. [...] não posso dispor assim da Comissão Pedagógica ao contrário de uma Faculdade ou de um Centro de Associação de escolas em que facilmente - cá estão os problemas que eu digo de comunicação - em que de um dia para o outro se pode convocar uma Comissão Pedagógica. [...] trabalho com um grupo mais restrito, são aquelas pessoas que estão no dia-a-dia comigo [...].	Articulação Centro- Associação/ /Comissão Pedagógica
[...] nós tivemos sempre elementos a trabalhar nestes grupos. Portanto temos assim um grupo com bastante à-vontade para trabalhar nisto [...] se tínhamos competência para isto, também temos competência para resolver as nossas próprias... a nossa própria formação. E começamos a estruturar um projecto e apresentamos à acreditação ao C.C. [...] Conheciam-nos [professores], conheciam o nosso trabalho, e que de certa forma começaram a sentir que havia aqui professores diferentes, com alguma reflexão sobre o que é esta área, que....era paradigmática... [...] Associações de Escolas que nos vêm dizer: "Não percebemos porque é que vocês têm tanta procura para a expressão plástica, quando nós desde sempre temos vindo a oferecer essas acções de formação para a expressão plástica e as pessoas não aparecem às nossas e vão às vossas..." [...] nós achamos que em termos da formação fomos pioneiros e se não fossemos nós a desenvolver acções de formação para os nossos professores, estava a zero. [...]	Legitimação da Associação-Centro para promover formação
e o facto de estarmos nas escolas, e de falarmos com os professores e tem sido sempre uma Associação que tem trabalhado muito próximo dos professores [...] o sistema [de comunicação entre as escolas representadas/visadas] não está perfeito [...] Em termos da própria associação há carências em termos de comunicação com os sócios. [...] vieram-me dizer: "Ah, aquilo [informações dos desdobráveis sobre as acções de formação] não era bem claro" [...] as pessoas vêm preparadas porque são pessoas que têm uma forte participação cívica, até, pertencem a outros movimentos, outros grupos, e têm conhecimento da actividade, conhecem as escolas, conhecem os prof.	Relações Centro- Associação/ /Comunidade

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
são pessoas informadas, são pessoas que dão um contributo com o qual já é possível trabalhar. [...] no 3º ciclo eles sentiram-se um pouco prejudicados quanto à sua carreira [...] não se sentiam representados na nossa, no 2º ciclo. [...] achavam que, como os problemas deles eram outros, tinham de investir mais nas suas próprias associações e demarcarem-se de nós, do 2º ciclo [...]	Relações Centro- Associação/ /Comunidade
a equipa que animou sempre a Associação emergiu mais dos Serviços Centrais, pessoas que foram orientadores de estágio, delegados de disciplina, mas foram sempre pessoas que nunca perderam a noção da realidade, nunca se afastaram muito dos locais, das escolas. [...] são professores com experiência e com reflexão nesta área e com experiência em termos de formação [...] [...] com experiência também na animação de grupos, de adultos, na formação de adultos. Depois, trabalhamos com professores que estão dentro da própria Associação e que têm este perfil. [...] à partida tínhamos que ter uma bolsa de formadores e foi com esses formadores que avançamos, aqueles que pertenciam à nossa associação e que trabalhavam perto de nós.[...] nós começamos logo inicialmente, na bolsa de formadores, com professores do 5º grupo. E fomos alargando E fomos abrindo a convites, ou a professores que nos procuravam, ou professores que nós tínhamos conhecimento que tinham projectos de formação ou vinham a desenvolver projectos nas escolas que estavam próximos daquilo que nós pensávamos que podia ser uma resposta interessante relativamente às nossas dúvidas sobre o desenvolvimento desta área e fomos estabelecendo contactos. [...] a equipa de formadores já não é a mesma que tínhamos quando iniciámos... [...] Não são deste ciclo, são formadores com experiência de leccionação nas ESEs e que faziam a formação inicial para professores do 1º. São professores que têm formação de base a nível da expressão plástica. [relativamente ao 2º ciclo] São professores que, porque leccionam nas ESEs também fazem a formação e têm conhecimento de como é feita a formação nas ESEs e eles têm uma formação que é comum a todos e depois têm uma componente de formação complementar e os professores que fazem formação para nós também fazem formação nas ESEs. [...] os nossos formadores, geralmente, são autores de manuais [...] (Associações de Escolas que nos vêm dizer: “Não percebemos porque é que vocês têm tanta procura para a expressão plástica, quando nós desde sempre temos vindo a oferecer essas acções de formação para a expressão plástica e as pessoas não aparecem às nossas e vão às vossas.) Isto tem a ver com o formador A, B ou C que lá está a fazer formação. [...] nós temos um género de caderno de orientações, de como é que são estruturadas as acções de formação e como é que deve ser feita a encomenda da formação ao formador A, B ou C e isto é uma maneira, também, de nós injectarmos na Associação novos formadores. [...] Tentamos procurar um formador na zona que dê resposta ao perfil daquela acção. Não existindo, é o próprio formador que se desloca do Porto ou de Lisboa ou de... para fazer formação naquela zona.	Bolsa de formadores

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
Isto da abordagem integrada [consiste em] dar formação[...] nesta dimensão científica mas também uma formação que dê resposta às situações da didáctica, que é saber aplicar os conhecimentos científicos, depois, na prática pedagógica. Estas são as abordagens integradas e que seja sempre numa perspectiva de resolver os problemas na sala de aula, de aplicação imediata na sala de aula. [...] E essa abordagem integrada, também pode ser entendida nesta perspectiva [...] que é da integração destas duas componentes que é a da expressão e comunicação visual com a área científico-tecnológica. [...] [a finalidade] da nossa actividade desenvolver acções no sentido de proporcionar que os professores melhorem a sua qualidade de ensino [...] uma acção de formação vem despoletar, normalmente, novas necessidades de formação. [...] A lógica da formação contínua não é para dar créditos, mas sim para dar resposta às necessidades dos professores. [...] ao menos é estruturada de dentro, é estruturada ... pronto, aquela lógica, a formação não vem do Centro para a Periferia, é determinada na própria Periferia, pelos próprios interessados. [...] elas [acções de formação] sejam produtoras do próprio saber, em relação à própria disciplina [...] Queremos que todas as acções de formação, independentemente das temáticas e das abordagens sejam produtoras de saber relativamente a esta disciplina que, para nós, é paradigmática.	Concepção de Formação
O Plano... tem um pouco a ver com as pessoas que estão na Associação [...]. São as três áreas: artística e tecnológica por força da integração da Educação Visual e Tecnológica, que é a reunião das duas dimensões, artística e tecnológica, e a área didáctico-metodológica. [...] E essa abordagem integrada, também pode ser entendida nesta perspectiva que é a integração, porque se trata da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que é da integração destas duas componentes que é a da expressão e comunicação visual com a área científico-tecnológica. Como no 3º ciclo é sóxe ET, é separadamente. [...]. [...] a primeira prioridade é que a formação devia incidir no universo onde se situam os nossos associados e onde existiam as preocupações maiores e é uma disciplina que sofreu profundas transformações, e que o próprio Ministério não foi capaz de dar resposta. A formação para esta área foi inexistente. [...] e esta área não se esgota só no 2º ciclo em XXX. Tem em todo o ensino básico uma articulação portanto, de certa forma integrada e que no 1º ciclo são as áreas de expressões e pode haver aí, também, alguma relação com o meio físico e social, onde estão agora as ciências... e depois, passando para o 2º ciclo que é a XXX e o 3º ciclo a ET. [...] [...] ou fazemos formações parcelares - agora, uma formação a nível do desenho, uma formação a nível da modelação - e nós à partida não investimos neste tipo de formação... [...] porque fazer formação de 125 ou de 150 horas é muito difícil [...] [...] eles investem mais naquela que lhes permite a tal certificação	Organização / gestão da formação: áreas; duração

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
e ao mesmo tempo que facilmente lhes dêem créditos e não estejam tanto tempo ligados a um projecto de formação, a uma acção de formação e fazendo uma acção de 50 horas, facilmente têm dois créditos [...] Porque há uma característica nas nossas acções de formação de que as pessoas gostam, é que têm uma forte componente prática. Têm também a teórica, mas a teórica é integrada na prática, vai-se desenvolvendo o próprio saber-fazer levanta questões que são necessários questionar e são necessários trabalhar num plano teórico e depois são dados reforços, dá-se apoio bibliográfico e documental. [...] esta é um exemplo de uma acção [Curso de Comunicação Visual] que abrimos a todos os professores, porque achamos que todos os professores de todas as disciplinas, independentemente do ciclo de estudos ou do nível de ensino, independentemente da disciplina, deviam ter formação a nível da comunicação visual.	Organização/ /gestão da formação: áreas; duração
[...] a lógica tem vindo a ser abrir o mais possível o leque de aceitação porque achamos que a formação não deve estar limitada apenas à necessidade de ter créditos [...] dar prioridade a quem tem necessidade de ter logo os créditos para progredir na carreira. Mas a lógica não deve ser esta. A lógica deve ser - a formação faz falta a quem tem problemas de prática pedagógica, a quem tenha necessidade de se actualizar ou necessidade de experimentar, de reflectir, discutir problemas, situações que se colocam na sua própria prática de trabalho, e pelo facto de não estar na carreira, não estar ainda a necessitar de créditos, não tem que ficar inibido de frequentar. [...] Porque na ficha de inscrição eles dizem por que motivo é que se inscrevem e então, percebe-se facilmente aqueles que vêm cá por causa dos créditos, ou aqueles que têm interesses, porque de facto é uma área que já desenvolveram algum trabalho e querem saber mais, ou então, porque não sabem mesmo nada e querem. O que é que nós fazemos? Aqueles que vêm só à procura de créditos, provavelmente também têm lugar. Mas penso que é de dar prioridade àqueles que... O critério até tem sido por ordem de chegada e penso que também é insuficiente. Mas quem tem um leque tão aberto tem que ter um critério... [...] Em casos de dúvida, vamos ver quem tem mais necessidade, quem recebeu formação há pouco tempo é outra coisa que nós perguntamos, também, e quem recebeu formação há mais tempo. Isto estabelece também uma ordem de necessidades. A selecção dos formandos está muito vaga, pronto, não é selecção nenhuma [...] Determinamos como medida única, quase que estejam a leccionar os programas.	Seleccção dos formandos
[...] Uma Associação que se queira assumir como de professores de XXX era um erro termos apenas associados só de uma dimensão, da educação tecnológica. Tínhamos que ter das outras. [...] trabalhamos mais com professores com a nossa formação porque estamos mais dentro da área das tecnológicas os professores de 5º grupo foram sempre mais resistentes a esta mudança, não aceitaram ... a história da XXX [...]Determinamos como medida única, quase, que estejam a leccionar os programas. [...] esta é um exemplo de uma acção [Curso de Comunicação Visual] que	Público-alvo/ /Professores- sócios

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
abrimos a todos os professores, porque achamos que todos os professores de todas as disciplinas, independentemente do ciclo de estudos ou do nível de ensino, independentemente da disciplina, deviam ter formação a nível da comunicação visual.	Público-alvo/ /Professores- sócios
[...] temos tido uma procura crescente de professores que vêm do 5º grupo; como não encontram resposta para os problemas da prática, do dia-a-dia da prática pedagógica, não encontram na sua associação resposta para este tipo de problemas, vêm à nossa associação procurar apoio e temos muitas inscrições e participações... [...] Mas a nossa pressão é a de abrir mais [para 2º e 3º ciclo e para o Secundário], até por uma questão da ... procura. [...] nós temos um lote bastante diversificado em termos de acções e de temáticas e eles aí podem encontrar... Outras, nós deixámos de investir no 3º ciclo [...] [...] (aquela acção de longa duração resultará em acções de curta duração para mantermos a oferta para professores do 3º ciclo) são acções que podem ser oferecidas também a professores do 2º ciclo que vêm da variante da Educação Tecnológica. [...] como é uma formação de longa duração, eles investem mais naquela que lhes permite a tal certificação e ao mesmo tempo que facilmente lhes dêem créditos e não estejam tanto tempo ligados a um projecto de formação, a uma acção de formação e fazendo uma acção de 50 horas, facilmente têm dois créditos [...] [...] têm pelo menos três anos para fazerem os créditos necessários para mudarem de escalão. Portanto, vão fazendo pequenas acções e vão conseguindo isso sem a necessidade de estarem tantas horas ligados a um programa de formação. [...] é um tema que as pessoas não agarram facilmente, isto de falar de actividades tecnológicas para o 1º ciclo não é muito motivante [...] [...] Há aí um elemento comum que é a comunicação visual, e esta é um exemplo de uma acção que abrimos a todos os professores, porque achamos que todos os professores de todas as disciplinas, independentemente do ciclo de estudos ou do nível de ensino, independentemente da disciplina, deviam ter formação a nível da comunicação visual. [...] Para quem faz uma oferta de formação e depois tem que ter formandos, a lógica tem vindo a ser abrir o mais possível o leque de aceitação[...] Por isso é que anda tanta gente à procura, não é daquilo que querem, mas daquilo que dá créditos e aquilo que se está a desenvolver na altura em que está a apresentar o relatório, e é aquilo que ele vai fazer. [...] os Centros por causa da necessidade de terem público nas suas sessões, estão a abrir o leque da oferta e então o que é que fazem em termos dos destinatários? Abrem a todos os professores de todos os grupos independentemente de ser uma coisa que tenha a ver só com uma dimensão específica da disciplina.	Relação oferta/procura

ENTREVISTA DIRECTOR DO CFAP B-1	IDEIAS-CHAVE
[...] com este processo [de divulgação] não consegui reunir professores para uma acção de formação, tem apenas destinatários, conteúdos e mesmo com objectivos, não consegui e com uma coisa assim apresentável, este colorido, um desdobrável com papel agradável e com uma informação o mais completa possível... este texto é que é importante dizer, porque a leitura dos objectivos e dos conteúdos, as pessoas muitas vezes não chegam lá e com uma justificação, uma fundamentação que depois esteja em coerência com os objectivos e os conteúdos...	Impactos da divulgação das acções
[...] queremos também melhorar nos aspectos formais da formação... Por exemplo, queremos ter um contrato que os formadores assinem e não se limitem só a ter uma ficha de formadores do centro, mas para desenvolver aquela formação devem ter um contrato e o contrato depois obriga-os a fazer determinadas coisas; uma delas é fazer um relatório. E como? Tem de se dar apoios, pistas para as pessoas elaborarem o relatório, até para existir alguma coerência mínima em termos daquilo que nós necessitamos que os formadores nos digam. [...] Agora, a adaptação aos recursos, foi uma exigência necessária, porque o nosso primeiro plano começou com projectos um pouco ambiciosos, com cursos de formação para a reconversão. [...] E isto, quanto a nós, era um plano muito ambicioso para a estrutura da Associação. Tivemos depois que reformular. Eram cursos de 125, 150 horas ... as nossas acções por acções mais curtas, de curta duração, 25 a 50 horas. [...] A lógica [de selecção dos formandos] deve ser: a formação faz falta a quem tem problemas de prática pedagógica, a quem tenha necessidade de se actualizar ou necessidade de experimentar, de reflectir, discutir problemas, situações que se colocam na própria prática de trabalho, e pelo facto de não estar na carreira, não estar ainda a necessitar de créditos, não tem que ficar inibido de frequentar.	Experiência de formação reinvestida nas políticas do Centro
[...] A partir daí a gente apresenta o plano e conferimos se de facto aquilo corresponde aos objectivos e aquilo que tínhamos como dado que constituía a necessidade de formação naquela zona. Ainda assim, os representantes das diferentes zonas podem utilizar acções de formação que já estão acreditadas. [...] temos aqui associados que são de todo o país e sabem que temos esta acção de formação, por exemplo os de Coimbra já querem, os do Algarve também querem [...]	Relação oferta nacional / procura local
[...] Temos uma noção mínima [do impacto da formação nos professores], não é. Com base na análise das fichas de avaliação e dos relatórios, dos formandos e dos formadores [...] [...] nas acções, seminários, conferências e encontros nacionais que nós vamos promovendo é possível também verificar o nível de intervenção e o nível das preocupações que os professores colocam nestes encontros regionais e nacionais... [...]	Percepção dos impactos da formação nos professores

ENTREVISTA DIRECTOR CFAP B	IDEIAS-CHAVE
este Centro tem, creio que três anos, as dinâmicas não foram muito evolutivas. Digamos, a lógica foi a mesma. de facto conseguimos dar o salto para o próximo ano, porque nós aumentamos de 14 acções para 32 turmas. em síntese, estendemos a nossa programação para o próximo ano, para este ano a lógica não é muito diferente da do ano passado: temos mais 2 ou 3 acções, exactamente no mesmo sítio. ... e nós queremos chegar a outras zonas, sobretudo a zonas mais carenciadas de formação, que na nossa perspectiva, e onde, de facto, há muitos sócios, que são a região de Trás-os-Montes e a do Alentejo, conseguimos já arranjar um formador e vai já haver formação no próximo ano... Não conseguimos ainda, por exemplo no Alentejo, mas penso que vão ser encetadas negociações para estabelecer protocolos com organismos em cada região Creio que não há mesmo acções mesmo novas. só por razões particulares, só isso, não tem a ver com a dinâmica do centro, não tem a ver com a dinâmica da própria Associação, tem a ver com a minha (vida pessoal??)?, só, isso... É provável que depois venha a haver em Bragança, mas é mais em Coimbra, Lisboa, aquelas zonas urbanas tradicionais, Porto, Lisboa, Setúbal e Coimbra e... Faro. Mas há grandes propósitos de no próximo ano (2000) tentar estender isso. Encetaram-se agora contactos no sentido de estabelecer protocolos ou com CFAEs ou com Escolas Superiores de Educação de zonas onde não se tem chegado até agora. Mas não é fácil fazer isto. estamos a estabelecer, ou contactos, não é, com o Centro de Formação, no sentido de sermos nós a poder ir lá, ou a propor a essas pessoas que nós achamos que podem ser formadores, através deste Centro, pedir ao CC a sua acreditação como formadores. e mesmo outros, outras pessoas que não sejam sócios, mas que achamos que podem ser formadores.	Evolução do Centro
no próximo ano há meia dúzia de acções novas que nós prevemos que vão muita procura porque, pronto... tem a ver com o que lhe dizia há bocado, estes 3 anos permitiram-nos conhecer as carências dos professores e as acções que vão ser introduzidas no próximo ano são acções que nós achamos que são, e de acordo com a nossa experiência, carências mesmo dos professores	Identificação de necessidades de formação
Há um protocolo feito com a Câmara para a cedência de espaço desta escola, Nós temos um protocolo com a Beltrão Coelho que é uma empresa de audio-visuais em que eles nos cedem material audio-visual está a ser realizada em Coimbra e o local da acção é o Instituto Português da Juventude que tem esse material de fotografia. há uma acção que decorreu em Braga que é o "Computador na criação de slides" que exige equipamento sofisticado e que só uma escola, por acaso uma escola de Braga tinha esse equipamento ... proporcionou-nos esse espaço...	Relações Centro- Associação/ /Instituições
é um espaço de secretaria e eventualmente de reuniões, e temos aqui ao lado uma sala de formação. ... Tem um equipamento mínimo, temos um espaço maior do que este e há um equipamento mínimo que permite fazer acções com qualidade. o equipamento a que eu me referia é o equipamento da própria escola. Nós temos um protocolo com a Beltrão Coelho que é uma empresa de audio-visuais em que eles nos cedem material audio-visual para algumas acções	Condições materiais (logísticas) de funcionamento

ENTREVISTA DIRECTOR CFAP B	IDEIAS-CHAVE
cuja natureza específica exige material desse tipo. recorremos também a algumas escolas onde alugamos não só o espaço como o equipamento. um laboratório fotográfico... Nós não temos esse material, temos que recorrer a algum organismo do local onde está a realizar a acção que nos proporcione isso. Concretamente a acção que está a citar, está a ser realizada em Coimbra e o local da acção é o Instituto Português da Juventude que tem exactamente esse material de fotografia. Aqui funciona um bocado o regime de alugar... Penso que é complicado um centro de formação ter material desta natureza. Posso-lhe dizer, por exemplo, há uma acção que decorreu em Braga que é o "Computador na criação de slides" que exige equipamento sofisticado e que só uma escola, por acaso uma escola de Braga tinha esse equipamento e que, por exemplo, cada dois formandos tinha que ter um computador para trabalhar e uma das escolas de Braga proporcionou-nos esse espaço... nós até estamos instalados numa escola de 1º Ciclo	Condições materiais (logísticas) de funcionamento
do nosso ponto de vista, era importante colocar aqui no Porto o Director do Centro de formação porque é aqui que está a sede da associação e as estruturas... as estruturas estão aqui, e do ponto de vista operacional é mais importante estar aqui do que noutra região do país. E as condições... as condições do colega que me antecedeu não eram as melhores, ele tinha algumas dificuldades, ao nível operacional, ele não tinha uma estrutura por trás, a estrutura dele era a própria escola e isso é horrível... e aqui as condições são diferentes... e podemos oferecer melhor e mais formação.	Articulação Centro- Associação
Relativamente a 97 para 98, creio que não houve alterações significativas, creio que não há formadores novos, houve muitas alterações-para 99 ... Para 99 é que estou mais à vontade, e de acordo com aquilo que nós achávamos que eram necessidades de formação, contactámos pessoas cujo perfil estava adequado às necessidades de formação e concretamente temos um mestre da Escola Superior de Educação e um mestre também desta área, não há muitos formadores... eu não digo habilitados, se calhar habilitados há... Não, não há formadores habilitados... Habilitados quer dizer que tenham autorização... que sejam acreditados pelo CCPFC. Habilitados há, isso há.	Bolsa de formadores
Isso é muito relativo, não é pronto, porque é assim, nós procuramos encontrar um leque de formadores que nos dessem algumas garantias, mas digamos era aquela imp... o que nós conhecemos deles, não é, porque estão ligados a escolas, a escolas superiores de educação, um deles é professor na ESE, é mestre, que à partida nos dão algumas garantias mas eu digo à partida, porque estas coisas são sempre uma caixinha de surpresas. Mas penso que são, pronto, as pessoas a quem nos dirigimos temos a certeza que são pessoas cujo perfil... A característica essencial é que dominasse as matérias que está a... para as quais propomos formação, não é, como são docentes, nós achamos que são docentes qualificados, essa é a característica essencial e sobretudo, depois, que tenha um bom relacionamento social. Penso que são as duas características fundamentais de um bom formador.	"Bom" formador
Aqui a formação que nós oferecemos tem características muito diferentes da maior parte dos outros centros de formação, porque repare... são acções muito práticas, há teoria, mas são predominantemente muito práticas. no decurso da acção, têm que fazer trabalhos. E esse tipo de trabalhos já constitui material de avaliação do formador.	Concepção de Formação

ENTREVISTA DIRECTOR CFAP B	IDEIAS-CHAVE
que muito do trabalho produzido por eles constitui material didáctico do próprio professor. Estou-me a lembrar de uma acção, que me disseram, essa acção eu não acompanhei de perto porque foi muito no início, foi uma das primeiras acções implementadas este ano, mas foi uma acção em que os formandos produziram muito material e como era material muito ligado à prática pedagógica dos professores, constituíram instrumentos de trabalho, depois nas aulas, dos próprios formandos, formandos que são professores... como são acções que ele sabe que para ele têm interesse do ponto de vista profissional porque estão muito ligadas à sua vida do dia-adia, não é, se calhar há uma predisposição diferente de outras coisas que, eventualmente são interessantes para ele, mas não são tão imediatistas e isso, se calhar facilita um bocado as coisas...	Concepção de Formação
Repare, isto se calhar tem a ver com questões institucionais. Como sabe só há autorização a partir de fins de Fevereiro. ... Mas normalmente os centros de formação só começam a oferecer formação a partir de Março e depois, é... Março, Abril e Maio, não é, a partir de Maio as pessoas já se começam a preparar para as avaliações e depois é exames e não sei quê, e portanto são três meses ali... e portanto só se faz formação a partir de Setembro, que se calhar é quando as pessoas estão mais despertas para estas coisas... estas acções, na maior parte delas, a candidatura foi feita pelos próprios formadores, isto é, a proposta à comissão científico-pedagógica teve que ser vinculada por nós, mas quem a elaborou, creio que foram os próprios formadores, o que de certa forma facilita um pouco as coisas. era uma acção de 35 horas e de acordo com as temáticas era importante, por sugestão de formandos e do formador, era importante que ela fosse mais prolongada no tempo. E então foi proposto ao formador que fizesse uma nova candidatura e passasse de 35 horas para 50.	Organização / gestão da formação: tempo... candidaturas...
sendo um centro de uma associação de professores tem que, predominantemente oferecer informação que tenha a ver com a formação específica do professor, que seja uma formação imediatista em termos de necessidades. Agora, não descuramos isso e temos imensas acções abertas a outros grupos. Para além das acções para o 1º Ciclo, temos acções para todos os grupos de todos os ciclos. Por exemplo estou-me a lembrar da acção da História da Arte que não é especificamente para professores desta área, até é das acções mais abrangentes em termos de universo de professores. Temos outra acção que é Comunicação Visual para professores de 2º e 3º grupo que é para todos os grupos e quando vocês estiverem a analisar os ACC vocês vão verificar isso, que parte de uma lógica que tem a ver com isto: toda agente acha que as escolas têm muita poluição visual: digamos que, à partida os professores das artes estão despertos para esta questão, mas o que se pretende é também, abrir, abrir formação noutros grupos de professores que me parece importante nesta área. A questão que me coloca é pertinente e nós estamos conscientes dela. Agora, temos algumas responsabilidades e não podemos abdicar delas. É o que eu dizia ainda há dias, nós oferecemos um tipo de formação que mais ninguém oferece, não é, porque corresponde às reais carências de formação dos professores desta área. a Oficina de Tecnologia Educativa foi aberta a professores do 2º e 3º ciclos e com uma anuência grande de professores de outros grupos.	Organização / gestão da formação: áreas...

ENTREVISTA DIRECTOR CFAP B	IDEIAS-CHAVE
em primeiro lugar temos, pronto, sócios da associação e sobretudo que estejam perto da mudança de escalão e... ah, e que vivam... que estejam vinculados a escolas da região onde se realiza a acção e depois, depois, os outros, os outros professores que não são sócios da associação... proximidades de mudança de escalão, vinculação a escolas da região, e ordem de inscrição que entra com os outros professores. Mas aqui não se estabelece cotas.	Seleccção dos formandos
Olhe, em primeiro lugar nós temos de nos cingir aos normativos legais. Os normativos legais dizem que o formandos tem de assistir obrigatoriamente a dois terços da carga horária. se é possível estabelecer um formando tipo, é aquele que... isto é tudo muito relativo, mas é aquele que em 25 horas vai pelo menos a vinte, obrigatoriamente e que ultrapassa os tais dois terços que é o normativo legal. como são acções que ele sabe que para ele têm interesse do ponto de vista profissional porque estão muito ligadas à sua vida do dia-adia , não é, se calhar há uma predisposição diferente de outras coisas que, eventualmente são interessantes para ele, mas não são tão imediatistas e isso, se calhar facilita um bocado as coisas...	Formando "apto"
que as poucas acções que temos para professores do 1º ciclo, a procura é grande.	Público-alvo / /Profs- sócios
Nós temos um Boletim e para além do Boletim, há informações que são transmitidas aos sócios, eventualmente uma ou duas por ano, creio eu... temos canais próprios temos cerca de dois mil sócios e há sempre uma percentagem que nós não fazemos feedback, ou porque mudam de escola, ou de local-de residência ou por qualquer outra razão, não temos feedback. Agora, com a experiência que tem a associação tem de ter canais próprios tentamos, na medida do possível, nas nossas edições, sobretudo no boletim, comunicar com os sócios e dar-lhes informações relativamente ao Centro de formação. É, digamos um meio privilegiado que encontramos, é divulgar as acções através desse documento. E obviamente que também enviamos para as escolas. Há professores que recebem duas vezes a mesma informação, em casa, porque são sócios e na escola, porque nós também temos que canalizar informação para as escolas, é obrigatório canalizar informação para as escolas... E temos uma terceira via que é a comunicação social, estamos a entrar já na divulgação das acções de formação... enviamos também informação para as escolas de 1º ciclo e para os Jardins de Infância. O que acontece é aquele problema inevitável, é que muita da informação que nós enviamos para as escolas não chega aos destinatários, quer dizer, chega aos conselhos directivos e aos directores e fica por aqui, fica no gabinete, não é afixada nos locais do estilo, e por isso é que temos privilegiado a comunicação social,	Impactos da divulgação das acções
uma lógica assim: as anteriores foram bem sucedidas, há formadores locais, não é, e então há que repetir porque a procura foi boa, os formadores continuam na mesma e penso que foi esta a lógica. conseguiram-se acrescentar duas ou três acções e multiplicaram-se algumas turmas porque, de facto, sentiu-se que as temáticas eram temáticas que era urgente implementar no terreno porque correspondiam a carências dois professores.	Experiência de formação reinvestida nas políticas do Centro

ENTREVISTA DIRECTOR CFAP B	IDEIAS-CHAVE
as anteriores foram bem sucedidas, há formadores locais, não é, e então há que repetir porque a procura foi boa	Percepção dos impactos da formação nos professores
e o formador faz uma análise à avaliação realizada pelos formandos e depois faz a sua própria análise da acção que desenvolveu, tendo em conta os objectivos da acção, se foram cumpridos se não foram cumpridos e também a qualidade da avaliação. mas não se exige um relatório, porque são muito voltadas para os aspectos práticos. E então os trabalhos que os formandos produzem é que são, digamos, instrumentos de avaliação para os formadores.	Avaliação

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
1992 e nessa altura foi um bocado impulsionada a sua concretização a nível da coordenação da área educativa e de alguns presidentes dos conselhos directivos mais próximos e delegações escolares. Penso que estiveram implicados no processo as delegações escolares, os Conselhos Directivos das escolas da área da XX e o CAE o Centro abrange duas zonas escolares (...) a escolar da X que é a um e a zona escolar dois que é a de X. Teve 3 Directores. Teve... a 1ª directora do Centro que é da constituição (...) depois uma fase no Centro em que houve problemas, problemas financeiros Temos duas saídas (de Directores) antes de terminar o mandato... de 93 a 94, não é só o aspecto financeiro, é limitação pedagógica nas parcerias, não conseguiram funcionar e depois entra num momento alto de equilíbrio financeiro do Centro e entra o XX que depois entra numa instabilidade tanto financeira como pedagógica. em 1997 que ele abre, quando abre o processo de candidatura ao novo director do Centro e nessa altura que surge a minha proposta mais de dois elementos para... que candidatamo-nos ao Centro de Formação. Centro de formação também andou juntamente com os problemas de direcção, também andou flexível nessa situação, também bem foi houve sempre uma empresa que..., quer dizer em 1996 há existência de uma empresa que entra com a Dra. MG, uma empresa que faz avaliação externa, a chamada avaliação externa, que tem uma ficha de expectativa ficha de expectativa, tem uma ficha de avaliação final, é aplicada e eles depois fazem... o tratamento e enviam-nos o relatório. Eu trabalhei ainda de Setembro a Dezembro com essa dinâmica, o resto, que houvesse avaliação interna que houvesse encontros, não me chega informação sobre isso.	Dinâmica do Centro
na altura em que eu apresentei os princípios orientadores do funcionamento do Centro, entreguei uma matriz para a identificação das necessidades de formação sentidas, tanto a nível de pessoal do 2º e 3º ciclo e Secundário, dos docentes do Secundário, mas também nos jardins de infância, 1º ciclo e assim, por isso entreguei uma matriz, solicitei o preenchimento, essa matriz tinha um bocado as áreas que são previstas da formação contínua mas dava aspecto a observações para que as pessoas pudessem acrescentar algo que quisessem ver tratado, em contexto de escola (a aplicação da matriz) foi um trocar impressões, não foi trabalhado com as escolas assim, mas depois elas foram lançadas para o terreno e as escolas divulgaram-nas e trouxeram o feedback à Comissão Pedagógica, não posso dizer se todas as escolas responderam, mas uma grande parte respondeu. há acções de formação em cujos presidentes dos Conselhos Directivos, alguns foram através das matrizes, outros foram através da secção de formação, penso eu, dos Conselhos Directivos foram indicados como formações importantes para o desenvolvimento, para o desempenho dos docentes daquela escola. É o caso das "Dificuldades de Aprendizagem" da Esc. C e, por exemplo, a "Explorações das Ciências da Natureza" que está na EB 2/3 FP, e algumas outras, "As Novas Pedagogias para uma Sociedade em Mudança", que está no agrupamento que é um agrupamento que está a constituir-se de jardins de Infância e primeiro ciclo, que é um agrupamento. a par com o inquérito às expectativas é entregue os conteúdos e os objectivos...	Identificação de Necessidades de Formação
Em Setembro quando eu reuni pela primeira vez a Comissão Pedagógica eu perguntei o que é que eles esperavam da minha pessoa, quais eram os princípios que eles gostariam de ver desenvolvidos, ou quais seriam os princípios orientadores do funcionamento normal do Centro, não é, eu já tinha pensado alguma coisa, tinha já traçado mas perguntei à Comissão Pedag.	Papel do Director do Centro de Formação

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
o que é que eles gostariam que o Centro fosse, o que é que eu queria que eu desenvolvesse, porque eu na altura da minha eleição, da minha entrevista disse que o meu cargo não era unipessoal E em parte foi o que a directora traçou de actuação que ficou porque eu apresentei então os princípios orientadores do funcionamento do Centro segundo a minha perspectiva eu apresentei o plano anual (...) o primeiro encontro foi (...) sobre as expectativas que eles tinham sobre a minha pessoa, sobre o funcionamento do Centro e eu apresentei os princípios orientadores que eu tinha pensado ou delineado para o Centro, e posteriormente entreguei também na mesma altura a matriz, como já referi, e também a calendarização da Comissão Pedagógica, das reuniões da Comissão Pedagógica. À partida, a minha primeira preocupação foi a elaboração do Plano de Formação e a reacreditação do Centro porque estava num processo de reacreditação do Centro. O problema é esse, o problema é gerir os encontros que eu tenho com os meus parceiros pedagógicos, o supervisionar, entre aspas, uma dinâmica de formação em contexto, é lançar o Centro, é montar o Centro de recursos, é... Eu às vezes sinto-me só... sinto-me só... mas sempre que eu consigo levar os presidentes do Conselhos Directivos ao Centro eles ficam balançados e acham que é necessário ajudarem e contribuir o Centro não tinha infra-estruturas, é como deitar uma casa abaixo... eu deitei uma casa abaixo e construí uma casa, quer dizer, a casa tinha paredes, estava num cubículo, a antiga directora estava num cubículo, não tinha luz natural, e eu não aceitei Claro que eu vou gerindo essas situações, sento-os (formandos), há uma mesinha, dou-lhes um café, uma água e quando eles saem dali vão mais ou menos acreditados, que é sempre um contributo válido, não é? (director do Centro, tem feed-back desses relatórios e trabalhos dos formandos?) Eu estou a pretender que quando entram os dossiers de novo no Centro, eu tenho acesso a todos os registos.	Papel do Director do Centro de Formação
desde a primeira hora ficou a Esc. Sec. XX como Escola Sede do Centro de Formação... a antiga directora estava num cubículo, não tinha luz natural, e eu não aceitei, falei logo com a presidente do Conselho Directivo e disse, eu para estar bem tenho que me sentir bem, e claro que criamos infra estrutura de raiz, eu neste momento tenho luz própria... até ao momento dizem que eu estou em lua-de-mel com a Escola Sede! A Comissão Pedagógica diz que eu estou em lua de mel porque tenho, dentro das dificuldades que o Centro teve durante estas coisas todas, é primeira vez que o Centro tem uma dinâmica própria, permite dialogar com a Escola Sede, por exemplo, eu preciso de cadeiras para o Centro de Recursos, eu preciso de armários, preciso disto vou lá, prontos, etc. e pronto é quase sempre possível esta dinâmica, sem grandes entraves	Relação Centro/ Escola-Sede
julho de 1998 Quando foi analisado o meu Currículo e o Currículo de outros 3 elementos e a própria Comissão Pedagogia se reuniu de forma a estabelecer os padrões e o perfil do próprio director do Centro, e as perguntas que gostaria de fazer (...) ao director do Centro, ao próximo ao candidato, a Comissão Pedagogia está muito expectante, quer dizer expectante com a aposta que fez com o director do Centro, penso que a Comissão Pedagógica está na expectativa.	Articulação Director do Centro/ /Comissão Pedagógica

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
Em setembro quando eu reuni pela primeira vez a Comissão Pedagógica eu perguntei o que é que eles esperavam da minha pessoa, quais eram os princípios que eles gostariam de ver desenvolvidos, ou quais seriam os princípios orientadores do funcionamento normal do Centro (...) o que é que eles gostariam que o Centro fosse, o que é que eu desenvolvesse, porque eu na altura da minha eleição, da minha entrevista disse que o meu cargo não era unipessoal (...) e que todos nós éramos diferentes e havia diversidade (...) e que teria que gerar consensos porque a pergunta que me faziam era se conseguiria gerir conflitos e como que é que eu reagiria... havia muito a questão do poder, poder das diferentes..., qual era o poder do director, Qual era o poder da Escola Sede, havia questões desse âmbito e como é geriria essas situações todas, prontos, eu sempre disse que o meu cargo não era um cargo pessoal... unipessoal era um cargo que estava na Comissão Pedagógica, não é?, e que a Comissão Pedagógica era o núcleo de todo o funcionamento... houve um representante da Comissão Pedagógica que me disse “o que é que traz?” eu apresentei o plano anual (...) o primeiro encontro foi (...) sobre as expectativas que eles tinham sobre a minha pessoa, sobre o funcionamento do Centro e eu apresentei os princípios orientadores que eu tinha pensado ou delineado para o Centro, e posteriormente entreguei também na mesma altura a matriz, como já referi, e também a calendarização da Comissão Pedagógica, das reuniões da Comissão Pedagógica. eu impliquei a Comissão Pedagógica para indicar um docente que quisesse vir ajudar na operacionalização do Centro de recursos. Alguns membros da Comissão Pedagógica aceitaram a proposta e indicaram pessoas, só que as pessoas Quando viram o que era para fazer, ficaram um bocado desmotivadas. A Comissão Pedagógica em 1999, no meu mandato sofreu uma alteração. (...) Entrou mais um elemento que é da Associação PPV. (é IPSS) é uma associação para o desenvolvimento concelhio. (A C. P acha bem essa selecção de formandos?) Foi assim, a Comissão Pedagógica delineou isso. A minha C. P. é uma Comissão pedagógica que... prolonga-se por muito tempo e uma Comissão pedagógica por vezes começamos às 3 e são 7 estamos ainda porque é uma Comissão de debate, muitas justificações ...	Articulação Director do Centro/ /Comissão Pedagógica
A matriz não foi produto das escolas, foi um produto individual meu, meu da minha assessora pedagógica Proponho a equipa e a minha equipa é a minha assessora financeira, seria uma pessoa que conheceria o terreno e é nomeadamente a presidente da escola Sede E propus o curriculum da minha assessora pedagógica e tracei o perfil de uma e o perfil de outra e foi aceite pela Comissão Pedagógica os perfis, eu disse que gostaria de uma pessoa que conheça muito bem o Território do espaço geo-educativo do Centro, assim mesmo, e que prontos, e uma pessoa que fosse externa que pudesse dar ao Centro uma abertura que o Centro não tinha. Prontos e essa proposta foi aceite. o que se põe aí é uma questão administrativa, falta de funcionários para apoio porque eu só tenho um funcionário administrativo. eu tenho formações neste momento em três escolas, uma em F, outra na C., outra em CC e outra no CCC os docentes/formandos e podem requisitar e levar o material e utilizá-lo na sua escola porque há um regulamento... (...) nós elaboramos os princípios orientadores de funcionamento do Centro e os princípios orientadores de	Organização do Centro

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
funcionamento do Centro de recurso existem mas são documentos provisórios até a elaboração do Regulamento Interno. vou reunir com a equipa de pilotagem do Centro. Quem é que vai estar? Vai estar a assessora financeira que é a Presidente da Escola Sede, vai estar a minha assessora pedagógica e um assessor informático, tenho uma equipa de mediação que não estava habituada, pronto, não existia, por isso é que dizem que estou em lua-de-mel	Organização do Centro
(equipa de acompanhamento) (...) quando me encontrei perante um plano de formação com gosto, com gosto mas muito diversificado, muito afastado da sede do polo que era o Centro de Formação pensei na altura criar uma equipa de acompanhamento. afastado geograficamente. (...) apresentei um projecto à Comissão Pedagógica no sentido de criar uma equipa de acompanhamento ao plano de formação. Foi aceite pela Comissão Pedagógica, todos deram o seu contributo positivo e indicaram, indigitaram, quer dizer, uns mais outros menos, mas digamos que das todas as acções que eu tenho em contexto, eu tenho sensivelmente 6 docentes que foram indigitados pelo Centro. Por isso das acções que tenho em contexto de escola, 6 docentes representam essas acções. Por isso que constituem a equipa de acompanhamento ao plano de formação, por isso... nem todas as escolas indicaram uma pessoa, com excepção da Esc. FP e CC, que não me indicaram uma pessoa, o resto, todos eles indicaram. Ora bem o que é que faz esta equipa, esta equipa reuniu-se pela primeira vez e foi-lhe apresentado o projecto, porque uns tinham estado com o projecto nas mãos, outros não tinham, houve uma leitura do projecto e essa equipa criou instrumentos de análise próprios, quer a nível quantitativo e qualitativo, e criou instrumentos de trabalho e por isso reuniu periodicamente até conseguir criar alguns instrumentos de trabalho... depois ela está no terreno e junto de alguns colegas e alguns elementos mesmo nas acções de formação e é uma equipa de mediação, não só de apoio logístico, mas também de apoio entre aspas pedagógico, pode-se dizer, por exemplo, são o feedback, são os mediadores, são aqueles elementos que fazem o tratamento das expectativas, dos inquéritos às expectativas, apresentam ao formador, o formador dialoga com os docentes, prontos, é uma equipa que acolhe formadores na escola, porque ele não é da escola, por isso tem um caracter de acolhimento, depois tem todo aquele carácter de..., aplica-se as expectativa logo nos primeiros tempos, depois eles fazem um tratamento, depois entregam ao formador, e o formador debate as expectativas em grande grupo e estrutura a sua intervenção, ou o próprio curso de formação. Depois esse grupo vem ao Centro, prontos, periodicamente para colmatar algumas lacunas. eles têm acesso ao dossier pedagógico. E os instrumentos da equipa de acompanhamento foram debatidos com os formadores, antes de serem colocados no terreno	Equipa de acompanhamento
Quando fiz a inventariação das necessidades, tendo os dados, tendo as perspectivas de formação, comecei a traçar logo de seguida as estratégias para a operacionalização de Centro de recursos (...) apresentei o plano anual do Centro no qual havia estes passos para operacionalização de Centro de recursos e a operacionalização de Centro de recursos partia por criar um espaço próprio com a compra de materiais e começar a catalogação e a sua..., pronto, primeiro catalogar primeiro fazer a catalogação e posteriormente a utilização do espaço É na escola Sede ficou assim, porque nós teríamos o Centro de recursos na escola Sede e começaríamos após a operacionalização deste espaço, passávamos para a criação de um segundo Centro de recursos, mais afastado para zona de F.	Organização Centro de Recursos

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
o que existe é todo o material de apoio às acções de formação desde 1992, de apoio bibliográfico, audiovisual, blocos lógicos, todas essas coisas, material que era importante ao desenvolvimento das acções de formação. não consegui ainda operacionalizar o Centro de Recursos (...) neste momento eu tenho o espaço, os materiais já seriados por grandes temáticas, tenho alguns já começados a sua catalogação, tenho outros em cima da mesa, quer dizer, porque aqui tenho um <i>handicap</i> que é, apoio, ajuda para pôr no sitio após a catalogação, o Centro de Recursos é um espaço de apoio às acções de formação e de apoio ao docente e aos alunos. Ou seja o docente pode requisitar, o docente pode ir lá e utilizar a base de dados se na altura houver, e se não houver tem um livro de registo, tem um computador, tem impressora, tem um <i>scanner</i> pode preparar as suas aulas se quiser, pode investigar tem televisor, tem um vídeo, tem tudo! o horário de funcionamento desse espaço está um bocado implícito com o horário de funcionamento do Centro por não ter funcionário Era trabalhar lá utilizar lá e sair com o material que fosse necessário os princípios orientadores de funcionamento do Centro de Recursos existem mas são documentos provisórios até a elaboração do Regulamento Interno.	Organização Centro de Recursos
eu entrei numa parceria ainda não está formalizada, com a Câmara Municipal e através da Divisão Social, por isso estamos em fase de negociação, em que eles vão implementar outro Centro de recursos naquela zona, Lobão, e vamos fazer... isto está projectado, não é, um roteiro de interligação entre esse Centro de recursos e o da Escola Sede. Alguns membros da Comissão Pedagógica aceitaram a proposta e indicaram pessoas, só que as pessoas quando viram o que era para fazer, ficaram um bocado desmotivadas. para os docentes nós temos..., somos autónomos, para os não docentes nós temos um projecto de colaboração, o protocolo de colaboração com mais quatro Centros. Com os CFAE xxx, xxx, xxx, xxx e eu, comigo somos 5. Esta associação de Centros foi constituída em 1997 e criou um plano bianual, bi-anual de formação Foi criada para dar resposta à formação do pessoal não docente. Porque havia um Centro que tinha muita experiência, na área de formação de pessoal não docente, e juntou esforços de forma a... em parcerias pedagógicas!	Relações Centro/ /Instituições
(Qualquer professor) Sabe (o que é o regulamento do Centro e do Centro de recursos) porque ele está a ser divulgado em todas as acções de formação através de um livrinho, que o Centro criou, um livrinho pequenino de fotocópia que está a ser divulgado nas acções de formação. O Centro comunica (c/ escolas) através de fax permanentemente Com os professores é através das reuniões... (...) dado que eu tinha possibilidade de ter uma relação mais directa com as escolas secundárias, eu pronto, eu utilizo, entre aspas, o presidente do C. D. para chegar ao seu grupo de docentes, através do conselho pedagógico das escolas (...) tenho 2 TEIPS, em relação ao TEIP da A. eu tenho lá pessoas que pertencem ao órgão executivo que também estão no directo; em relação às escolas do 1º ciclo e pré escolar, visto que tenho delegações escolares (...) convidei os delegados escolares para uma reunião (...) que não vieram, e depois convidei os docentes de todos os níveis de ensino da zona (...) fiz um reunião inter-ciclos do pré escolar, 1º ciclo, por zonas, um para a primeira zona e outra para segunda zona e diariamente quando preciso comunicar é através de carta ou telefone e faço-o com conhecimento do delegado escolar mas vou directamente à fonte. Boletim informativo do Centro saiu nos finais de Dezembro onde já divulga algumas projectos educativos e algumas dinâmicas...	Circulação da Comunicação / Divulgação de informações

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
eu nas reuniões que estabeleci (...) já falei na possibilidade do boletim ter um carácter de divulgação das suas práticas das suas vivências educativas. E então depois enviei uma carta a todas as escolas, a todas, a solicitar o contributo para o boletim. Então o boletim informativo do Centro tem uma parte que é “formação em notícia”, que é a formação de Setembro a Dezembro de 1999 (...) alguns formadores que quiseram dar os seus contributos do passado, passado recente que era de Julho, e depois tem “escola em notícia”, que é notícia de projectos educativos e de algumas práticas das escolas associadas e depois tem o plano de formação e as áreas de formação do plano de formação e a divulgação e depois tem uma parte que é atribuída ao livro que é onde alguns colaboradores, alguns formadores escreveram alguns artigos O boletim informativo saiu em Dezembro agora vai sair provavelmente em Abril um jornal do Centro e volta depois a sair o boletim informativo. O jornal estamos, estamos a pensar com o Fórum produzir um anuário, já temos um anuário com as actas entre aspas, o anuário que é o conhecimento de toda a comunidade educativa e também do Fórum, que o fórum pretende ser o culminar de algumas vivências e portanto também colmatar algumas áreas de formação que não foram contempladas. os boletins informativos é anual, é anual, agora vai sair uma publicação, porque este é Segundo boletim informativo do Centro, pensa-se em Abril sair um jornal e depois o anuário e posteriormente logo em Novembro/Dezembro saiu um outro, o nº três. foi divulgado o mapa grande, o mapa grande não tem conteúdos, mas como eu dei um boletim informativo a cada escola do primeiro ciclo e do pré-escolar, como dei um boletim informativo a cada escola do primeiro ciclo e do pré-escolar e de 2º e 3º ciclo, a cada unidade dei 1 e as escola secundárias dei dois, por isso que estava na sala dos professores... (quando se inscrevem, de si próprias têm que dizer o quê?) O nome, situação profissional... (...) Está no boletim informativo. Está, por exemplo, tem que dizer o nome, tem que dizem se ocupa algum cargo pedagógico, tem que apontar as prioridades, tempo de serviço, mudança de escalão e observações que eles podem pôr eu gosto de ir com este colega à formação eu gosto mais disto. O boletim é uma folha única mas tem a identificação, bilhete de identidade... depois tem a escola onde exerce, se ocupa algum cargo pedagógico, se não, os anos de serviço, a mudança de escalão, são dados que estão no processo e é importante ter, depois tem as acção por prioridades e depois tem uma parte para observações, e na traseira tem os critérios de selecção, para quem quiser ler	Circulação da Comunicação / Divulgação de informações
Convidei os docentes de todos os níveis de ensino da zona (...) fiz um reunião inter-ciclos do pré escolar, 1º ciclo Nesta proximidade entre o pré-escolar e o 1º ciclo eu nas reuniões que estabeleci, nos encontros que tive com as colegas do pré escolar e 1º ciclo, já falei na possibilidade do boletim ter um carácter de divulgação das suas práticas das suas vivências educativas.	Articulação entre ciclos
5 acções: na área da informática, novas tecnologias, na área da formação pessoal acção social, através de..., para o 2º e 3º ciclo e ao nível do contributo do auxiliar da acção da acção educativa no pré escolar, o contributo do auxiliar da acção educativa na formação pessoal e social no 1º ciclo do pré-escolar e o Windows e Excel elementos indispensáveis para o pessoal administrativo, e primeiros socorros e liderança para o chefe dos serviços administrativos. E agora está acontecer, o problema é muita formação, é... reunião com a associação de Centros, é... a reunião com a equipa, é...	Formação de Pessoal não docente

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
eu tenho formações neste momento em três escolas, uma em FF, outra na CC, outra em CCC e outra no C (...) é um Forum que pretende colmatar algumas áreas que não foram abrangidas pela formação, ou pelo menos, permitir uma troca entre a teoria e a pratica, entre pedagogos e práticos a área das <i>Novas Tecnologias</i> é a área que surge com maior... foi logo inventariada como área prioritária de intervenção de formação, foi logo, foi logo considerada. Depois temos a área do <i>Projecto Educativo</i>, a área B, e a <i>Educação para os valores e Educação Especial</i>, portanto, <i>Novas Tecnologias</i>, <i>Aplicação Informática</i> por a aplicação da informática, os multimédia, os computadores, a Internet, etc. E depois temos a área das <i>Expressões</i>, a expressão física e expressão plástica também tem lá alguma intervenção. Por isso Didáctica e Educação Especial por tenho muito assente a Educação Especial, digamos que as <i>Novas Tecnologias</i> e a <i>Educação Especial</i> são, para além das do <i>Projecto Educativo</i>, são duas áreas mais relevantes na formação. Eu só de Ensino Especial tenho, se não estou em erro, três acções. Um dos círculos estudos é mesmo em contexto de escola, quer dizer, é uma comunidade educativa que houve um círculo de estudos experimental que o ano passado não foi creditado, foi creditado mas não foi financiado, e agora há um círculo de estudos noutra zona, mas que é mesmo em contexto de escola, círculo de estudos que pretende reflectir sobre o projecto educativo e sobre a interacções entre a comunidades, por isso um círculo de estudos assim... e resto o outro círculo de estudo já é mais pluri-abrangente. Depois tem as informáticas que são também em contexto de escola tem algumas acções... As "Dificuldade de Aprendizagem" foi logo considerada, o da "Autonomia e Gestão Escolar" também foi logo em contexto de escola, portanto digamos que... "Dificuldades de Aprendizagem" foi logo para o CCC por ter alunos muito coisa... Explorações das Ciências da Natureza"... como o Centro vivia numa formação... isto é comum, entre nós, não é ? mas eu vou dizer "à la carte" não é, os formadores encontravam problemas dentro da sua escola e depois pensavam que era interessante fazer uma formação e propunham-na, e às vezes a escola onde o formador estava era de Aveiro ou Porto ou estavam descontextualizados do local onde as acções se iam realizar, e dado que eu tive que trabalhar com um plafond de formação creditado nesse género, que nós tentamos encontrar as acções dentro dos AN's aquelas acções que poderiam corresponder mais às necessidades da escola. E então aí há possibilidades de uma certa flexibilidade porque os objectivos, digamos que batem um bocado nas necessidades, e os conteúdos são, por exemplo, em vez de falar da estrutura do regulamento interno pode-se comparar dois regulamentos internos e estamos a falar da estrutura do regulamento interno. os ANs seleccionados para este ano são ANs com possibilidades de flexibilidade onde os formadores não foram tão rígidos nos pontos, nos conteúdo teórico e práticos que eram títulos e que poderiam... a Comissão interveio através dos AN das necessidade de inventariação de formação depois tive que ir à bolsa de formadores (...) Já existente. E ver quais seriam os formadores que teriam acções, AN's já acreditadas e que poderiam dar o seu contributo válido às necessidades. E depois foram contactados os formadores. Eu logo em setembro fiz uma reunião com todos os formadores do Centro e mostrei-lhes o que tinha sido aprovado em Comissão Pedagógica e debati com eles os princípios de funcionamento do Centro e orientação do Centro. E já os perspectivei para esta nova dinâmica de flexibilidade. Por isso, depois os formadores entrevistaram, porque prontos, os formadores que realmente ficaram no plano de formação ou por indicação da Comissão Pedag.	Organização / Gestão da Formação

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
como é o caso do círculo de estudos da EB 2/3 de Moisés Alves Pinho... há indicações da Comissão Pedagógica, quer dizer, quando se fala em determinado título de uma acção..., quer dizer, porque essas acções não estão muito afastados do plano do ano passado, já os conhecem por isso quando ouvem o título de uma acção associam ao formador e ele... Eu levei uma carta de quase 80 acções à Comissão P., seleccionamos aquelas que estava mais... e depois eles disseram eu quero esta formação com o x, eu quero esta com o Coisa eu aí quase anulei a minha presença eles começaram a associar os conteúdos e objectivos às pessoas e tal... eles (formadores) não foram auscultados, eles tiveram uma 1ª reunião e uma 2ª reunião comigo e uma terceira reunião... Quer dizer houve 3 reuniões. (...) A 1ª reunião foi para conhecer o funcionamento do Centro, mostrar... perspectivar uma nova dinâmica do Centro, se assim se pode dizer, a 2ª falar de formação, formação em contexto, aqueles pontos que eu acabei de falar e a terceira reunião foi para apresentar a equipa de acompanhamento ao plano de formação já com o grupo que constituía o plano de formação. (se os 1º critério são, p. e., a coerência a articulação entre o plano individual de formação e o plano da acção, como é com essa ficha de inscrição...) (...) Porque nós depois metemos tudo numa base de dados, nós temos uma base de dados, o Centro tem uma base dados e depois surge aquilo que é premente nesta situação que é a progressão na carreira, que é os créditos, não é?, além disso nós fazemos uma primeira triagem e depois cruzamos com os boletins de inscrição. (boletins de inscrição e espaço p* referir os projectos individuais de formação?) Nas Observações (...) (pode haver pessoas que não preenchem) Sim, mas este ano foram sensibilizadas a preencher, quem vinha tirar duvidas "Ah, não se esqueça aqui há aqui uma parte que pode falar ao corresponde a ao seu projecto de formação", mas era a 1ª vez, já há algumas anotações, por exemplo, "eu gostaria de ir com esta equipa", "eu pertenço ao PEPT 2000 gostaria de estar integrada", já há muitas anotações. E anotações de relações humanas com por exemplo, "eu gostaria de ir com aquele colega porque tenho transporte" se é possível a gente tenta conciliar... para o formando estar bem, damos prioridade ao formando estar bem.	Organização / Gestão da Formação
estão divulgadas só que não estão explícitas estão aqui, por exemplo, CF é curso de formação e CE é círculos estudos, por isso eu tenho do plano, tenho 21 acções, das 21 acções eu tenho 2 círculos de estudos e o resto é tudo curso de formação. no caso do Centro de estudos é que há os relatórios.	Modalidades de formação
quais foram os princípios de funcionamento do Centro? Formação em contexto de escola, era uma das aposta que eu apresentava, a segunda era a operacionalização do Centro de recursos, que estava tudo dentro de um armário e por isso não estava disponível, a operacionalização do Centro de recursos e a divulgação do próprio Centro, por isso a divulgação do trabalho do Centro, do trabalho dos docentes, das dinâmicas que se geravam nas diferentes escolas, por isso havia três.. e o regulamento interno, 4 , por isso havia 4 pontos primeiro a formação em contexto, depois regulamento interno, depois operacionalização do Centro de recursos e a própria divulgação do Centro, que depois agendamos através de um Fórum	Concepção de Formação
apoio bibliográfico, audiovisual, blocos lógicos tem um computador, tem impressora, tem um scanner pode preparar as suas aulas se quiser, pode investigar tem televisor, tem um video tem tudo! o Centro tem divisórias que são retiradas porque tem uma sala ao lado de formação em U em que as pessoas podem trabalhar com alunos. O espaço é um espaço amplo.	Condições logísticas

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
há muitas desistências por motivos de saúde, por motivos de família, há desistências ao longo do processo (...)Eu tenho recusa de formação por motivos imprevistos, por doença O plano que estava previsto até Dezembro não se concretizou. Tive que passar para, por exemplo, eu estava a pensar para Janeiro ou Fevereiro, por exemplo, eu pensava eu Janeiro ter o Centro de recursos operacionalizado visto que as acções começavam todas em Fevereiro e eu precisava do Centro de recursos preparado, catalogado, para que os docentes pudessem usufruir daquele espaço da melhor forma possível, mas só que não pude, não pude. Ainda hoje tive lá um grupo a trabalhar só que...	Constrangimentos à Organização/ Gestão da Formação e do Centro
era em contexto de escola mas eu penso que houve aí um <i>handicap</i> do presidente do Conselho Directivo que não motivou os seus docentes, por isso, é um contexto de escola..., é só em contexto porque vai lá realizar-se, não porque tenham docentes de lá, essa turma..., por exemplo, esta aqui, a EB2/3 do CCC decorre na escola a partir de questões que se levantam na escola. É contexto é mesmo contexto TEIP, esta tem docentes de todos os níveis de ensino. (parceria C. F./TEIP?)Sim, sim não temos formalizado por escrito, quer dizer há um acordo formal. (Algum dos elemento do Centro de Formação tem assento no conselho pedagógico?) Tem, tem e tem também dois elementos no acompanhamento ao plano de formação. em C também foram os docentes de C que acharam que era importante na nova autonomia e gestão, é também em contexto de escola, no entanto vai ter educadoras e professoras do 1º ciclo, quer dizer, também vai ter primeiro porque depois as colegas disseram “<i>ai então é em contexto, também podíamos fazer em contexto de território, espaço geográfico</i>” e acabou por ser uma formação mais aberta “O Computador e Sistema Multimedia”, temos uma na CeC que é só para docentes da CeC só, e tenho alguma educadoras que trabalham directamente com as escolas, já numa tentativa de agrupamento inter... Esta aqui também é a mesma, mas já numa 2ª turma em PBo, é contexto de escola e PEPT 2000 é contexto de escola, é contexto de escola, mas com um grupo docente que trabalha no âmbito do PEPT 2000 “Comunicação de dados e Redes” é na escola Sede, é mesmo em contexto da Escola Sede por isso docentes da própria escola porque nós temos a sala de informática e por isso..., esta é em contexto também e de apoio ao Centro porque o Centro pretende ser interdinâmico (?)por isso é também uma formação em contexto escola “O projecto educativo” é o tal círculo de estudos que é em contexto de escola, é contexto de escola mas que abarca 2 (escolas) (...) e então vão docentes da EB 2,3 e docentes da Secundária, como é mesma comunidade é para a elaboração do... (...) projecto educativo e já há tentativas ou já há algumas relações entre estas duas escolas, o projecto educativo pretende produzir aqui algo assim... E a Internet também é uma do TEIP, porque são muitos docentes e o TEIP da A. tem duas acções de formação do seu Plano.	Formação em Contexto de Escola
O formador (de 1 acção em contexto de escola) é externo porque o Centro não tinha esta dinâmica de formadores, quer dizer, de creditar pessoas como formadores, as “Novas Pedagogias para uma Sociedade em Mudança” pertence ao agrupamento EB1 da Feira, um agrupamento que está a desenvolver-se agora no âmbito do 115 e o Dr. xx, por isso, o formador é xx é reflectir sobre o projecto educativo.	Bolsa de Formadores

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
(Esses formadores foram indicados pela Comissão Pedagógica?) (...) houve indicações, houve, por exemplo, um caso de indicação. O restante veio o formador como associado ao AN mais flexível. Por exemplo, o x de informática é uma pessoa que foi escolhida pela Comissão porque é bom formador e tem tradição no Centro. O Dr. X também vem, depois o Dr. x também vem nessa linha e alguns formadores são novos. Foi a riqueza dos próprios ANs, se assim se pode dizer, que tinham essas flexibilidade que era precisa no momento. (acções em contexto de escola, houve proposta de formadores) (...) Só houve uma proposta só houve o caso do círculo de estudos que é proposta de formador, porque o formador é do terreno, percebes?, é mesmo formadora que trabalha dentro daquelas escolas. O formador é a x, esse formador é..., fez formação na escola, no círculo de estudo o ano passado, e este ano vai fazer numas escolas que distam uns kms mas conhece aquela realidade. há formadores que são do 2º e 3º ciclo e que vão fazer formação aos jardins de infância e 1º ciclo (o que é um formador qualificado) não tenho nenhum ideal-tipo, mas eu tenho na minha bolsa de formadores o que eu acho que é..., como é um bom..., é um formador que se interessa pelo contexto onde vai desenvolver a acção, pelos problemas pelas necessidades, que pesquisa, faz uma pesquisa, encontra..., procura temáticas interligadas a essa pesquisa e propõe acções de formação que correspondem a necessidades, eu acho que é a flexibilidade do formador, a capacidade de inovar e pesquisar, e o amor que ele tem também entre aspas à carreira, que ele não é formador de carreira mas ele mesmo diz que gostaria de ter essa carreira entre outras, quer dizer, e uma pessoa que tem carácter de pesquisa de investigação, de flexibilidade, que sabe procurar, articular os seus conteúdo com as necessidades e portanto pode ser um formador do jardim de infância ou do 1º ciclo como pode ser um formador do 2º ou terceiro ciclo ou Secundário, eu acho que cada área ou cada domínio ou nível de ensino pode ter pessoas muito válidas como formadores, e prontos, o que eu acho é os contributos que esse grupo consegue dar e implicar nos colegas formandos, quer é as dinâmicas que ele consegue gerar. porque a maioria dos formadores não pertence ao contexto do espaço geo-educativo... não pertencem ao espaço do Centro, não são formadores da casa, muitos vem de Centros de fora, de Espinho de Lousada não são formadores da casa à excepção de 3 formadores.	Bolsa de Formadores
Alguns estão seleccionados, por exemplo, os formandos que vêm do contexto de escola, a escola indicou-me as pessoas, quer dizer, eu tenho as fichas de inscrição no Centro mas eles entregam uma listagem das pessoas todas, por isso já vêm constituídas as turma, vem constituídas as turmas do contexto. Eu fico com os formandos fico entre aspas com os formandos entre aspas que não estão em lado nenhum são aqueles formandos que têm um plano individual de formação, têm os créditos... Os de contexto de escola e depois há os grupos de escola e depois os formandos com planos de formação individuais É assim, o Centro de Formação prioritariamente como um dos critérios era formandos que estivessem em contexto de escola e cujo o projecto fosse importante era o primeiro ponto do critério de selecção, segundo ponto era que tivessem um projecto individual de formação. era na selecção é agora, e depois gradativamente é plano individual de formação, e claro até o ultimo critério quase, é o da progressão na carreira por créditos. (que acham os professores, quando estão a precisar de créditos e não têm um plano que se adequa...) Os professores quando estão a precisar de créditos e não têm o plano de	Formandos

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
formação protestam, quer dizer, o que eu tenho neste momento..., tenho dois momentos, tenho acções no terreno e eu preciso de uma Segunda turma e o que eu digo é assim <i>“colegas peço imensa desculpa eu só posso meter vinte tenham calma que eu vou tentar constituir uma segunda turma”</i> como a de matemática eu tinha uma turma cheia e projecto educativo tinha duas turmas, quer dizer, depois aquelas acções em que eles põem como terceira prioridade, e por vezes são seleccionados para essa terceira prioridade e depois vem ao Centro e questionam...! O que é que eu posso dizer, a única coisa que lhes posso dizer é <i>“colega se não tem créditos e há outro Centro que lhe dá resposta na área que quer eu não vejo qualquer impedimento que o colega vá”</i>, pronto, tento conciliar essa situação, eu sei que não consigo..., há muitas desistências por motivos de saúde, por motivos de família, há desistências ao longo do processo o que também é uma coisa eu tenho 700 inscrições, por isso eu consigo consolidar turmas e tenho pessoas que vêm de fora do Centro pedir formação no Centro, eu nunca ponho em causa o funcionamento das turmas porque se desistem duas pessoas, eu quase sempre tenho outras duas pessoas que me telefonam e pedem para entrar naquela acção, porque muitas pessoas conhecem os formadores doutros Centros e vêm nessa linha, este ano não tenho recusa de formação por a formação não lhes dizer nada. Eu tenho recusa de formação por motivos imprevistos, por doença, não chegam lá a dizer <i>“eu não quero nada desta formação, a senhora não olhou às minhas necessidades”</i>, neste momento não é notório, alguns é claro que dizem <i>“porque é que eu não fui para a primeira?”</i> (o que as pessoas sabem sobre a formação e sobre os critérios) os conteúdos e os objectivos (...) Têm uma síntese dos conteúdos (Esse cargo pedagógico que as pessoas exercem tem algum peso na selecção?) Neste momento o cargo pedagógico pode pesar em função, por exemplo, no caso das coordenadoras do ensino especial, os apoios educativos dado que o Centro tem equipas de ensino especial que não têm formação especializada, quando se pensa, pensa-se também nessas pessoas que estão à frente das equipas de ensino especial ou no ensino recorrente. Claro que as que estão no directo com as crianças também têm mas também temos que pensar nestas pessoas que estão à frente e que não têm formação... (boletins de inscrição e espaço p^a referir os projectos individuais de formação?) Nas Observações (...) (pode haver pessoas que não preenchem) Sim, mas este ano foram sensibilizadas a preencher, quem vinha tirar duvidas <i>“Ah, não se esqueça aqui há aqui uma parte que pode falar ao corresponde a ao seu projecto de formação”</i>, mas era a 1^a vez, já há algumas anotações, por exemplo, <i>“eu gostaria de ir com esta equipa”</i>, <i>“eu pertença ao PEPT 2000 gostaria de estar integrada”</i>, já há muitas anotações. E anotações de relações humanas com por exemplo, <i>“eu gostaria de ir com aquele colega porque tenho transporte”</i> se é possível a gente tenta conciliar... para o formando estar bem, damos prioridade ao formando estar bem.	Formandos
este ano é o nosso... toda a gente está expectante. Porque perspectivou-se uma avaliação diferente, com implicações a longo prazo, pensou-se avaliação tem uma avaliação interna que passa pela aplicação desses instrumentos de análise, ficha de expectativas fichas de acompanhamento e fichas de avaliação final, passa-se também por estas subjectividades que neste país existe estas equipas de mediação, fala-se por isso em encontros no final de trocas de impressões entre formador e formandos com as Comissões Pedagógicas ou com os Presidentes das escolas onde há formação em contexto e pensa-se na avaliação externa. Agora a nível da avaliação das acções, das acções, é muito negociado entre formador e formandos. (...) a avaliação da acção, do conteúdo	Avaliação das acções

Entrevista com Director do CFAE H	Ideias Chave
da acção é muito de negociação do formador e do formando, há aquele quer é ficha do grupo, há aquele quer ficha individual, há aquele que quer um pequeno trabalho de grupo... (os formandos fazem um relatório?) Não, não, fazem o trabalho fazem entre aspas o trabalho de grupo, e no caso do Centro de estudos é que há os relatórios. Agora neste momento eu penso que todos os registos (trabalhos dos formandos) que tenham alguma substancia, prontos, que possam importantes para outros docentes, penso criar livros, dossiers com a temática da acção e arquivar e colocar à disponibilidade no Centro de recurso, com a autorização do autores, com a autorização do autores tanto que eles vão ser fotocopiados. (...) Dão conta dos conteúdos, alguns dão conta dos conteúdos. É através da ficha da avaliação final da acção. (...) É modelo o Centro. É feita a formandos e a formadores. (...) Não essa ficha resulta um bocado da empresa e resulta um bocado da equipa de acompanhamento ao plano de formação. Eu no início das acções falo sempre nisso, no enriqu..., no contributo que os trabalhos das acções podem vir a ter para os outros docentes do Centro de recurso, por isso motivo os colegas para isso.	Avaliação das acções
Sim que é solidificado entre aspas nesta equipa de acompanhamento ao plano de formação, será a avaliação interna, o cruzar das informações.	Avaliação interna
(informações da avaliação externa no ano anterior foram importantes para o delinear) Li ontem!!! (...) Por isso é que eu perspectivava esta avaliação que não permitisse esse desfazamento, ontem recebi, estive a ler um bocado, há coisas que eu poderia dar o contributo, não é?, só que agora vem fora dos prazo, até mesmo para o pedido de saldo final. Ora em relação à avaliação... para mim, eu penso que é o contributo para eu puder delinear todos os anos subsequentes não é; os próximos anos, eu poder refazer a dinâmica poder projectar e de encontro com as necessidades dos docentes e eu poder fazer... eu perspectivando a avaliação nesse sentido, em relação à Comissão pedagógica a Comissão pedagógica, está num momento em que acredita na directora mas quer de ver para crer, quer dizer está... (...) está expectante, está expectante, está expectante porque é uma nova fase em que falasse em entrevistas à Comissão pedagógica, aos formadores, aos formandos, "fale a directora, fale a directora" e eu "não, não, eu também dou o meu contributo e vocês também têm dar o vosso", está assim e isto é muito formalizado, muito teórico, aquelas coisas todas ligadas ao ensino superior, ligadas a uma associação está assim um bocado... eu gostaria mais de ouvir as ideias porque na última comissão pedagógica, o debate final da avaliação externa foi muito debatido, como foi muito analisado e o Centro foi pressionado a nível do carácter do acompanhamento, por isso é que eu acharia importante que nós delineássemos...	Avaliação externa
Toda a gente me tem perguntado o que é eu entendo por acompanhamento, ainda hoje uma formadora me perguntou o que é que eu entendia por acompanhamento... O acompanhamento foi uma palavra que eu meti à força no meu vocabulário para justificar algumas das coisas. Acompanhamento não é só estar ao lado de... mas é poder ajudar o outro a crescer, a aprender a aprender, foi o que eu pus no coisa. É uma equipa que serve de mediação, serve de motorização, é aquela força que motiva para agir, ajuda e impulsiona e colabora e que troca impressões, porque eu pretendo que seja ponto de encontro de muitas dinâmicas... (está a referir-se à equipa de acompanhamento?) Sim. (...) (nos nossos procedimentos metodológicos, quando diz visitas/acompanhamento no terreno) Pensam que é inspecção, ainda	Acompanha- mento

<i>Entrevista com Director do CFAE H</i>	<i>Ideias Chave</i>
hoje tive que desmistificar isso em relação ao acompanhamento da equipa interna, porque acompanhamento tem uma conotação de inspecção, eu tenho andado a desmistificar isso, mesmo em relação à equipa de acompanhamento interno porque estão muito associado à situação estágios, a vigilância aulas de aulas assistidas, muito nessa perspectiva, por isso, o meu debate esse ponto aí foi eu, quando fui para reunião com Comissão pedagógica eu já fui para a reunião afónica fiquei quase sem voz porque o debate..., uns diziam - tem que ser mesmo assim outros diziam - não, não por amor de Deus nós estamos creditados pelo Conselho Científico de Braga, eu dizia por favor não podem falar aqui como formadores tem que falar aqui simplesmente como membros da Comissão pedagógica, como representantes do Centro, quer dizer sempre... Alguns formadores, alguns formadores foram peremptórios, tanto que quando eu falei da equipa de acompanhamento do Centro, que não queriam eles querem a sua autonomia, a sua liberdade, como no estágio..., estão demasiado traumatizados pela imagem anterior. Eu tentei dizer isso, já e por acaso na ordem de trabalhos da Comissão enviei documento para a próxima Comissão pedagógica no dia 16 e no ponto um, eu pus acolhimento à avaliação externa ADEF, pus acolhimento, já não pus.... na última comissão pedagógica, o debate final da avaliação externa foi muito debatido, como foi muito analisado e o Centro foi pressionado a nível do carácter do acompanhamento, por isso é que eu acharia importante que nós delineássemos...	Acompanha- mento

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE F	IDEIAS CHAVE
o Centro foi criado em finais de 92, Dezembro de 92. Eu depois entrei em Julho de 94 (...) Foi tudo pela situação geográfica onde a gente se inseriu, portanto a ideia começou a nascer nas Escolas da XX apenas, que fizeram reuniões preparatórias e depois fez-se a proposta aos Concelhos Limitrofes, às Escolas dos Concelhos Limitrofes, portanto, tanto das Preparatórias e Secundárias, como do 1º CEB... o Colégio SdeP, tem algumas tradições de ensino privado embora com paralelismo pedagógico e tal e algumas escolas de pré - escolar, do ensino pré-escolar. No primeiro ciclo não há nenhuma privada particular é tudo educação pré-escolar.	Dinâmica do Centro associação por razões de ordem geográfica ensino particular, sobretudo Jardins de Infância
Em relação ao 1º ciclo conseguimos satisfazê-los na íntegra. Nas áreas de expressão, temos formação de professores para a área de expressão. Ah minto, minto, só não conseguimos, em 97, foi a expressão musical, (mas para 98 já temos), a única área que não conseguimos atender em relação ao pré escolar e ao primeiro ciclo, era uma área da formação musical (mas para 98 esse objectivo já conseguimos satisfazê-lo para 98.) Com as indicações que nos davam os elementos da Comissão Pedagógica, portanto os elementos da Comissão Pedagógica representam os professores da escola onde estão inseridos, e com Projectos de Formação que nos chegavam ao Centro. eu, (sem a realização do questionário que ainda não tinha sido feito), tentava saber quais as necessidades que os professores tinham, até por conversas informais, a nível de escola, (ali na Régua eu tinha possibilidade de andar nas Escolas, porque eu andava muito até para entregar projectos ou documentação, eu vou muito às escolas) e tinha oportunidade de constatar quais as áreas em que eles... gostariam que fossem tratadas. Mas em relação à Comissão Pedagógica, não vi, embora eu nas reuniões fizesse sentir... tentasse saber quais as áreas que gostavam de ver tratadas no ano a seguir.	Identificação de Necessidades de Formação no 1º ciclo satisfizeram os "professores", excepto na área de formação musical Indicações dos elementos da Comissão Pedagógica Projectos de Formação "oferecidos" ao Centro Conversas informais do D.C. com professores das escolas C. P. não deu a conhecer que áreas tratar no ano seguinte
Em relação às necessidades de formação eu elaborei um inquérito(...) Entregavam, um ou outro eu ia à procura deles, sabia, por exemplo, que havia um formador na área por exemplo de XX ou XX, que tinha um projecto que me interessava ali para o Centro, eu tentava contactá-lo para ver se ele estava interessado em ir dar a acção ao meu Centro, mas isso pronto, raramente. E outros formadores também que eu conhecia e que verificava que a acção, o projecto que eles tinham, tinha interesse também ser dado no meu Centro, eu tentava procurar eu, (sem a realização do questionário que ainda não tinha sido feito), tentava saber quais as necessidades que os professores tinham, até por conversas informais, a nível de escola, ali na Régua eu tinha possibilidade de andar nas Escolas, porque eu andava muito até para entregar projectos ou documentação, eu vou muito às escolas e tinha oportunidade de constatar quais as áreas em que eles... gostariam que fossem tratadas. (apresentação, pela Comissão P. de propostas) ...de formação? Isso não. Esse é o meu papel. (...) esse não é o papel para os elementos da Comissão Pedagógica em relação ao nível da procura de formação, isso é mais da competência do Director do Centro.	Papel do Director do Centro de Formação Elabora inquérito vai à procura de formadores Conhece formadores pessoalmente e procura-os Tentava saber... Andava pelas escolas... lá lá entregar projectos e documentação Apresenta propostas de formação, é o seu papel

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE F	IDEIAS CHAVE
Os projectos que os formadores entregam desde que legalmente estejam em condições de enviar para o Conselho Científico, se o formador já tem estatuto de formador, ou se tem um DESE ou um Mestrado, o Projecto chega-nos às mãos vai à Comissão Pedagógica, a Comissão Pedagógica aprova para ir para acreditação, para ser enviado ao Conselho Científico para Braga e o Projecto vem ou não acreditado, em regra geral nunca tivemos casos em que tivessem sido rejeitados. oferta de formadores que iam ao Centro e apresentavam o Projecto de Formação que era analisado e depois era enviado para o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. pelo menos têm formação ao nível de DESES, com Mestrados ou parte Curricular de Mestrado, em regra geral são, e terá que ser assim senão o Conselho Científico não aprovava os projectos. (os projectos são todos bem vindos... Depois se o formador, ou o candidato a formador) se foi aceite como formador no Conselho Científico, apresenta o projecto, portanto na área em que ele está apto a dar. as regras também se alteraram ultimamente, porque dentro de um formador há aquele que tem o estatuto automático, desde que tenha DESE ou CESE, Mestrado ou Doutoramento, esses não precisam de pedir estatuto de formadores e neste momento, um professor licenciado, só com a licenciatura, para ser formador, de acordo com o novo Regime Jurídico de Formação Contínua tem que pedir o estatuto de formador ao Conselho Científico de Formação Contínua, tem que enviar o Currículo, preencher uma ficha e vai ter que aguardar que o Conselho Científico lhe conceda o estatuto de formador.	Relação Centro/CCPFC se o formador já tem este estatuto, enviam o Projecto de Formação para ser acreditado se os formadores não têm DESES, Mest., parte curricular de Mest., o CC não aprova. Alteração de regras: estatuto automático; ter que pedir esse estatuto, enviar currículo, preencher ficha, aguardar a concessão do estatuto.
É tudo definido e decidido, portanto, tem quer ser, na Comissão Pedagógica (definição das políticas do Centro) (...) A Comissão Pedagógica é soberana, nesse aspecto. Mas em relação à Comissão Pedagógica, não vi, embora eu nas reuniões fizesse sentir... tentasse saber quais as áreas que gostavam de ver tratadas no ano a seguir. A Comissão Pedagógica aceita sempre os projectos, vão sempre para acreditação. (Os projectos que os formadores entregam desde que legalmente estejam em condições de enviar para o Conselho Científico, se o formador já tem estatuto de formador, ou se tem um DESE ou um Mestrado), o Projecto chega-nos às mãos vai à Comissão Pedagógica, a Comissão Pedagógica aprova para ir para acreditação, para ser enviado ao Conselho Científico para Braga (e o Projecto vem ou não acreditado, em regra geral nunca tivemos casos em que tivessem sido rejeitados). temos a média ali no nosso Centro entre sete a dez acções de formação por ano, e nós em regra poderemos ter 20 ou 30 projectos de formação e vamos ter fazer uma selecção rigorosa e então aí na Comissão Pedagógica vamos ver quais os Projectos que vão para financiamento (e os de 98 já os fizemos de acordo com a análise que se fez ao questionário das necessidades...) São sim, há sempre de maneira geral consenso, não há grandes disparidades. não tenho razão de queixa da Comissão Pedagógica, embora... também às vezes é preciso, pronto acomodam-se um pouco e às vezes há necessidade de... Eu penso que a Comissão Pedagógica devia intervir mais na vida do Centro, mas por vezes não. Pronto, vão às reuniões, quando são convocados, participam nas reuniões, quando estão nas reuniões	Articulação Centro/Comissão Pedagógica C.P. é soberana nas definições das políticas do Centro C.P. aceita sempre os Projectos de formação C.P. aprova para ir para acreditação C.P. selecciona os projectos que vão para financiamento Não há disparidades entre D.C. e a C.P. Membros da C.P. intervêm pouco Vão às reuniões e lá participam

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE F	IDEIAS CHAVE
participam, mas depois morreu ali e quase que só voltam a participar quando há próxima reunião, quando eu penso que poderiam... a Comissão deveria interessar-se um pouco mais pelas actividades do Centro e interessar-se enquanto não são convocados para as reuniões. Julgo que deveria haver um pouco mais de responsabilização, mas também trabalham, têm as suas aulas e têm a sua vida familiar, penso que pouco mais podem dar ao Centro. em relação à Comissão Pedagógica, estava a ver se me lembrava agora se um dos objectivos seria esse, mas penso que em relação à formação só lhes compete aprovar os projectos e esse não é o papel para os elementos da Comissão Pedagógica em relação ao nível da procura de formação, isso é mais da competência do Director do Centro.	Articulação Centro/ /Comissão Pedagógica Têm razões para se envolverem pouco na C.P.: as aulas, a vida familiar. A só compete aprovar os projectos, a procura de formação não é da sua competência
embora tenhamos a UTAD em Vila Real, mas não há possibilidade de assinatura do protocolo, e em regra geral as instituições do ensino Superior mostram-se um pouco relutantes em assinar protocolos. E um caso evidente é a UTAD, mesmo ali os Centros próximos de Vila Real, Régua e da zona ali de VP, temos tentando realizar protocolo com a UTAD, era conveniente termos protocolos com instituições do Ensino Superior para tentarmos arranjar formação, (às vezes temos dificuldades de arranjar ali, temos que andar à procura de formadores). De forma que os protocolos têm sido extremamente difíceis	Relações Centro/ /Instituições Instituições de Ens. Sup. Relutantes à assinatura de protocolos
alguma dificuldade em arranjar às vezes formadores numa determinada área, porque ali naquela zona há bastante dificuldade embora tenhamos a UTAD em Vila Real (era conveniente termos protocolos com instituições do Ensino Superior para tentarmos arranjar formação), às vezes temos dificuldades de arranjar ali, temos que andar à procura de formadores. (temos bastantes acções de formação e há possibilidades de seleccionar, mas de qualquer das formas, tem havido algumas dificuldades em determinadas áreas, nomeadamente) a nível do secundário, temos dificuldades em arranjar formação. a base era da oferta de formadores que iam ao Centro e apresentavam o Projecto de Formação que era analisado e depois era enviado para o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Mas eu penso que é a meio, cerca de 50% dos formadores que... das escolas que fazem parte da área geográfica do Centro. Tenho (formadores) da zona de Vila de Real, também não faz parte da zona geográfica do Centro, da zona de XX, também não faz parte da área geográfica do centro e penso que é isso... De XX também tenho... Sim, a nível de disciplina não sei, mas pelo menos têm formação ao nível de DESES, com Mestrados ou parte Curricular de Mestrado, em regra geral são, e terá que ser assim senão o Conselho Científico não aprovava os projectos. Pois, tem de ser, não podem dar a nível superior. Geralmente os do secundário recebem formandos do secundário também, embora haja sempre dois, três de outro nível de ensino... Do Secundário ou Preparatório... por exemplo, agora não temos formadores do 1º ciclo. Se tiver um DESE, eu estou a ver o caso do xx e do xx, tinham uma acção que davam a todos níveis de ensino, tinham uma só para educadores e do	Bolsa de Formadores aquela área geográfica há muita dificuldade, apesar de haver a UTAD É preciso andar à procura de formadores A nível do Sec. é difícil Formadores apresentam Projecto de Formação ao Centro 50% dos formadores são da área geográfica Têm DESES, Mestrados ou parte curricular ão podem dar formação a níveis de ensino superiores ao seu próprio Presentemente não têm formadores do 1º ciclo

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE F	IDEIAS CHAVE
1º ciclo e 2º ciclo, outra era dada para todos os níveis de ensino. As mesmas (características dos formadores) que são as adoptadas pelo regime jurídico da formação continua, eles é que têm lá o perfil de formadores e nós regulamo-nos nisso... ... mas agora as regras também se alteraram ultimamente, porque dentro de um formador há aquele que tem o estatuto automático, desde que tenha DESE ou CESE, Mestrado ou Doutoramento, esses não precisam de pedir estatuto de formadores e neste momento, um professor licenciado, só com a licenciatura, para ser formador, de acordo com o novo Regime Jurídico de Formação Contínua tem que pedir o estatuto de formador ao CC-PFC, tem que enviar o Currículo, preencher uma ficha e vai ter que aguardar que o Conselho Científico lhe conceda o estatuto de formador.	Formadores têm as características consignadas no RJFC Agora, há os que têm estatuto automático, há os que têm de fazer o percurso burocrático para o CC lho conceder
(como foi feito o Plano de 97) Com as indicações que nos davam os elementos da Comissão Pedagógica (...) e com Projectos de Formação que nos chegavam ao Centro. Mas foi mais com base na oferta de formação, embora se uma ou outra área que eu verificasse que os professores nos solicitavam, eu tentava arranjar formador sobre essa área, mas era extremamente difícil. Não formadores... Apresentavam o projecto, analisávamos o projecto e depois tratávamos de todo o processo administrativo, enviávamos para o Conselho Científico... a base era da oferta de formadores que iam ao Centro e apresentavam o Projecto de Formação que era analisado e depois era enviado para o CC-PFC. Geralmente os do secundário recebem formandos do secundário também, embora haja sempre dois, três de outro nível de ensino... Do Secundário ou Preparatório... Também há algumas escolas C+S a nossa é EB 2,3 de modo que ainda se nota muito aí a distinção. Mas relativamente ao ensino básico do 1º ciclo nota-se assim um pouco, sei lá, por exemplo agora não temos formadores do 1º ciclo. Mas por exemplo, formadores do preparatório a dar ao primeiro ciclo, que é o meu caso. Essa acção sobre Educação Física é para Pré-escolar e 1º ciclo. Nas áreas de expressão também, embora com formadores do 2º ciclo do Ensino Básico Nas áreas de expressão também, embora com formadores do 2º CEB, a acção é dirigida para professores do 1º ciclo do ensino básico Mas a regra é: professores do 2º CEB dão ao 1º CEB e pré primária e professores do secundário dão a todos os níveis de ensino, a regra penso que é essa. A única que aparece aí é de Educação Física, são três formadores, são três pessoas de Educação Física que dão... Não são do mesmo ciclo, dois são do 2º ciclo e um é do secundário, e os destinatários são educadores e do 1º ciclo. Não, não rejeitamos nada, até porque nós não estamos em condição de rejeitar, os projectos são todos bem vindos... (Depois se o formador, ou o candidato a formador se foi aceite como formador no Conselho Científico, apresenta o projecto, portanto na área em que ele está apto a dar.) porque é que escolhemos as acções que vêm no plano de 97, tínhamos 23, 24 Projectos de formação, mas alguns repetiam-se na área e tentávamos seleccionar, imaginemos por exemplo na área escola tínhamos 3, 4 projectos de formação e íamos escolher um da área escola que estivesse em condições de satisfazer os formandos	Organização/ /Gestão da Formação Com indicações da C.P., com base na oferta de formação, pelos formadores, solicitação dos professores Os do secundário recebem 2 ou 3 do seu ciclo e os restantes dos outros ciclos Formadores do "preparatório" a dar ao 1º ciclo Formadores do 2º ciclo e acção para 1º ciclo Em geral: do 2º ciclo dão ao 1º, "e pré-primária", do sec. dão a todos os níveis Não estão em posição de rejeitar nenhuma proposta de formação Escolhem de entre os projectos apresentados na mesma área.

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE F	IDEIAS CHAVE
nós em relação à área escola tínhamos 4 projectos da área escola, fomos analisar os conteúdos, as estratégias os objectivos do projecto de formação e também os destinatários e a partir daí optámos por um desses projectos. E depois havia outras áreas. Imaginemos por exemplo na área das expressões apareciam vários projectos a nível da área da expressão plástica, se tivéssemos dois ou três projectos deveríamos estudar aquele que estava, embora até estivessem já acreditados mas iríamos escolher aquele que entendíamos, a Comissão Pedagógica, entendia que ia mais de encontro aos professores e aos destinatários. Era assim que procedíamos à escolha para o financiamento.	Organização/ /Gestão da Formação Escolha feita de acordo com o que vai de encontro aos professores e destinatários
SÓ APARECEM ASPECTOS QUE DIZEM RESPEITO À GESTÃO DAS DEPENDÊNCIAS - formadores acreditados ou em condições de o serem “automaticamente”, Projectos	Concepção de Formação
Até 94 na primeira fase do financiamento, havia cortes no financiamento... (sobreposição de vozes) Agora não ... Na primeira fase havia cortes no financiamento	Constrangimentos à Organização/ /Gestão da Formação
Se do pré-escolar se inscrevem em acções também são seleccionados desde que pertençam à área geográfica do Centro... não quer dizer que haja um ou outro formando que vá para outro Centro que seja mais perto da sua residência, porque é mais perto, porque não quer sair à noite, mas em princípio... tudo isto para dizer que se mantêm, desde que eles têm financiando as acções que se tem pedido, que se tem mantido, quer dizer o número de formandos não está a fugir. Eu penso que é o comodismo, um pouco de comodismo por parte dos professores até porque o Centro tem entre 600 e 650 professores e verificou-se que só 30% dos professores é que responderam ao questionário, embora todos tivessem tido acesso ao questionário e só 30% é que responderam e desses 30% que responderam sem exagerar, 20, 25% foram professores do 1º Ciclo. Nas áreas de expressão também, embora com formadores do 2º ciclo do Ensino Básico, a acção é dirigida para professores do 1º ciclo do ensino básico, a acção é dirigida apenas a esses e não podem ser frequentadas por formandos do secundário porque ela está dirigida... Agora há outras que estão dirigidas a todos os níveis de ensino. E as que estão dirigidas a todos os níveis de ensino, geralmente são professores do secundário, têm que ser do secundário, em princípio.	Bolsa de Formandos Seleccionados de acordo com a pertença à área geográfica do centro O nº de formandos tem-se mantido 600 a 650 formandos Por comodismo não responderam ao Inquérito. Dos que responderam, 20, 25% são do 1º ciclo
(razões para a disparidade nas respostas ao questionário) não sei se os professores naquela zona talvez não estejam habituados. Bem talvez houve uma condicionante nessa altura que contribuiu para isso, os professores já estavam um pouco saturados a preencher questionários. Eu recordei que professores da UTAD, estagiários andavam a massacrar ali aquela zona com questionários. Eu também massacrei, porque eu tinha um questionário meu dum CESE que eu ando a tirar em Administração escolar também massacrei com um questionário que até era bastante volumoso Os formadores ofereciam-se ao Centro, levavam os projectos...	Bolsa de Formandos

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE F	IDEIAS CHAVE
grande parte das áreas que eles pediam era aquelas que o Centro já estava a proporcionar. tínhamos também em conta os destinatários, quer o conteúdo do Projecto de Formação, assim como os destinatários tentávamos também em parte, embora não fosse a principal causa da escolha de um projecto, mas tentávamos ver também que os destinatários fossem bastante abrangentes, tentar abranger o mais possível os vários níveis de ensino. imaginemos por exemplo na área escola tínhamos 3, 4 projectos de formação e iam escolher um da área escola que estivesse em condições de satisfazer os formandos uma coisa que eu tenho constatado, já nos últimos dois anos, é que os professores não escolhem acções de formação sobre a área escola, talvez porque já estão saturados porque numa primeira fase foi muito a área escola, o Projecto Educativo...	Relação Oferta/Procura
eu tinha possibilidade de andar nas Escolas, porque eu andava muito até para entregar projectos ou documentação (...)	Divulgação das Acções
Fez-se um inquérito aos professores, relativamente às suas necessidades de formação. Em relação às necessidades de formação eu elaborei um inquérito uma coisa que nós constatamos foi que as necessidades de formação que havia por parte dos professores eram aquelas que o Centro na realidade já estava a proporcionar. Eu não sei se foi por uma questão de comodismo, porque uma das questões, que era a última que era uma questão aberta em que eu solicitava os professores que me dessem indicações de temas, áreas que gostassem de ser tratadas no Centro de Formação (e havia aqueles que constatamos e depois o que se veio a verificar é que a grande parte das áreas que eles pediam era aquelas que o Centro já estava a proporcionar.)	Intenções Para Políticas Futuras do Centro Inquérito (para 98) as necessidades detectadas correspondiam aquilo que o Centro estava a proporcionar

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE D	IDEIAS CHAVE
Inicialmente designava-se “Centro/Oeste”, revelando algumas das razões do tipo de associação de escolas. Há um núcleo duro de escolas que se mantém desde o início, mas houve outros re-arranjos, já que algumas escolas pertenciam a outros centros, apesar de serem “vizinhas” de outras que pertenciam a este. Esta situação era, sobretudo, relativa a escolas do 1º CEB e a alguns Jardins de Infância. Este ano, com os delegados escolares resolveram a questão	Gênese e dinâmica do Centro
Já fizemos questionários para recolha de necessidades, mas não dava resultado porque muitas vezes ou depois as pessoas já não queriam, ou já tinham mudado de escola, e então resolvemos optar por ou através dos membros da comissão pedagógica que trazem informações das escolas e muitas vezes encontros de uma tarde ou de uma manhã - informação adicional	Identificação de Necessidades de Formação
A Comissão Pedagógica funciona numa base de confiança no Director do Centro a quem cabe tomar as iniciativas e fazer as propostas que depois a Comissão Pedagógica aprova.	Papel do Dir Centro de For.
às vezes as pessoas usam o centro de recursos para fazer montagens de filmes e adaptações de peças gravadas da televisão, ou para inserir som ou etc.. Também procuram o Centro de Recursos para realizarem trabalhos na área da informática, como textos, fichas de trabalho, apresentações multimédia, etc.. Neste sentido, todos os professores de escolas associadas podem aproveitar das instalações do centro, embora para os que são desta escola torna-se mais fácil...	Recursos materiais do Centro
As frequentes ausências de representantes do ensino particular e também dos representantes das escolas de 1º CEB, que levantavam problemas de quorum, levaram à aprovação da actual constituição, em que há um único elemento que representa estes organismos: um representante das escolas do 1º CEB, um representante do Ensino Especial, um representante do Ensino Particular e um representante das instituições de Educação de Infância Há também um representante do Conservatório de Música xx, que raramente está presente. Esta Instituição era representada por um elemento do seu Conselho Pedagógico mas desde que é, obrigatoriamente, representado pelo seu Presidente, alegando não ter disponibilidade, este elemento não tem comparecido às reuniões. A Comissão Pedagógica funciona numa base de confiança no director de centro a quem cabe tomar as iniciativas e fazer as propostas de depois a Comissão Pedagógica aprova.	Articulação Centro/ /Comissão Pedagógica
organizamos, com o Ministério e a propósito dos novos programas de 10º e 11º ... Nós estamos a garantir a formação, mas o financiamento é através do DES, de Lisboa.	Relações Centro/ /Instituições

ENTREVISTA COM DIRECTOR DO CFAE D	IDEIAS CHAVE
Há acções mais específicas ... que se decidiu abrir também a outros grupos disciplinares ... porque se considera que as pessoas precisam de formação mais abrangente, até para poderem trabalhar na área-escola e em projectos deste tipo...	Concepção de Formação
por exemplo a nível da matemática, um grupo aqui da escola sugeriu e organizamos, com o Ministério e a propósito dos novos programas de 10º e 11º, organizamos um círculo de estudos... Nós estamos a garantir a formação, mas o financiamento é através do DES, de Lisboa. Como abrange estabelecimentos de ensino especial, e também há professores que têm alunos com problemas específicos, integrados noas turmas de ensino regular, organizaram uma acção para estas questões. Por exemplo a acção nº 7, era só para docentes da área da Literatura e do desenho, houve uma boa reacção e pensou-se organizar uma acção do mesmo tipo, mas alargando a mais grupos disciplinares, tornando-a mais transdisciplinar e também aberta ao 2º ciclo do Ensino Básico. As acções, por vezes são propostas por formadores, outras vezes resulta de conversas entre as pessoas, houve, por exemplo, um encontro, desses de uma tarde ou de um dia, e a partir daí, surgiu a ideia se organizar uma acção mais alongada e extensa, a do professor europeu (ver) e foi daí... Também os colegas de Matemática procuram o nosso apoio a nível dos laboratórios de Matemática. Para além destes há que contar com as sugestões dos membros da Comissão Pedagógica.	Organização/ /Gestão da Formação
Quanto às modalidades de formação, pensa que as pessoas hesitarão em frequentar uma acção cuja creditação não é sabida à partida e que pode vir a ter a atribuição de créditos atrasada, pelo processo de análise por uma entidade que atribui os créditos; isto acontecerá, sobretudo com aquelas pessoas que precisam de créditos num curto prazo. Por isso vão organizando formação nas modalidades já conhecidas (cursos e módulos), as quais, em alguns casos funcionam como verdadeiras oficinas ou círculos. (embora tenham a tal Oficina de Matemática). Há acções mais específicas, tais como a da serigrafia que se decidiu abrir também a outros grupos disciplinares, a do Cad, também, (as pessoas começam a entrar naquilo e querem mais...), porque se considera que as pessoas precisam de formação mais abrangente, até para poderem trabalhar na área-escola e em projectos deste tipo... E há muita procura. Para não falar de outras acções também viradas para as novas tecnologias como o "Computador e a Escola I e II".	onstrangimentos à Organização/ /Gestão da Formação
A informação é feita de duas maneiras: através dos elementos da C. P. que divulgam as informações nas escolas, e através do correio, sobretudo para as escolas que não têm representante directo na CP. São as CEI que, nas escolas, fazem passar a informação e passa bastante bem	Divulgação das Acções

ENTREVISTA COM A DIRECTORA DO CFAE D	IDEIAS CHAVE
Formadores: Já têm um número de formadores reconhecidamente competentes e aceites (as qualidades fundamentais de um formador são: ser disponível, criar boas relações com os formandos, estar disponível para tirar dúvidas, dialogar, para além de saber transmitir e partilhar conhecimentos... Aconteceu já neste Centro um formador ter feito só uma acção e não foi mais aceite devido ao seu mau relacionamento e deficientes qualidades pedagógicas). Procuramos saber informações sobre formadores que nunca tenham trabalhado para o centro.	Bolsa de Formadores
Os trabalhos dos formandos por vezes são publicados no Boletim, de acordo com o espaço disponível e também com a indicação dos formadores. Por vezes surgem trabalhos muito interessantes, houve até um sobre a praia de Lavadores e que foi realizado por formandos numa acção e que é pena nem terem sido divulgados, as serigrafias produzidas também irão ser expostas. Também houve um grupo que a propósito de uma acção também foram a Foz Coa e fizeram também um trabalho interessante... A acção a da construção das marionetas esteve em Serralves e agora as fotografias e os cartazes estão na sala 42 que é a da formação e o Centro de Recursos. Como Directora, também gosto de ver os trabalhos, conhecer o que as pessoas fizeram... Claro que também há trabalhos sem nada de especial.	Produções dos formandos
Para nós é importante sabermos se as pessoas gostaram ou não gostaram e, na avaliação que aparece nas fichas, sobretudo são importantes os comentários que as pessoas fazem, porque a parte das cruzes as pessoas têm tendência para (responder mais...) valorizar os níveis atribuídos. Às vezes as pessoas vêm só pelos créditos, mas depois é agradável ver que até fizeram trabalhos interessantes e disserem: "Olha, vim só pelos créditos e afinal, até gostei..." Nas avaliações as pessoas dizem que houve melhorias sobretudo ao nível dos meios, porque melhorou a sala, os materiais audio-visuais disponíveis	Relevância da avaliação das acções

ENTREVISTA DIRECTOR CFAE A-1	IDEIAS CHAVE
O Centro formou-se em 92/93. Teve como primeira escola-sede a Esc. Secundária de SM. A directora era professora da Esc. Sec. PL e pediu a transferência da Sede para a sua escola, pelo que mal funcionou na Esc. de SM. Em Dezembro de 1995 o Centro teve acções suspensas por caducidade de acreditação tendo sido reacreditado como entidade formadora, em Fevereiro de 1996. Não apresentou candidatura à Medida 2 do FOCO em 1995, pelo que não teve propostas de formação em 1996. A génese deste Centro foi, em sua opinião, mais da iniciativa dos presidentes dos Conselhos Directivos. Em Junho de 96 a Directora pediu a demissão, abriu-se concurso para Director do Centro, tendo existido 5 candidatos e 4 seleccionados. Um foi excluído por não ter formação acrescida, relativamente aos possíveis formandos. Os critérios de candidatura foram definidos pela Comissão Pedagógica. A Comissão Pedagógica homologa o actual director do centro, que pede a transferência da sede do Centro para a Esc. EB 2/3 de SM. O cargo de Director do Centro foi homologado a 28 de Setembro de 96. O Centro não possuía qualquer acção acreditada pois os processos são até Junho/Julho, pelo que teve que proceder à acreditação e financiamento das acções. Como o Centro tinha estado inactivo, fez-se, de Abril a Julho, mais formação do que em toda a vida do centro. Certificaram, até Julho, 279 formandos (13 acções).	Dinâmica do Centro
O Director do Centro esteve cinco anos ligado à Formação de professores, conhece o território educativo onde o Centro está implantado, por isso, foi-lhe relativamente simples “montar” o plano em quinze dias. Mas foi a sua “visão”. Pediu às escolas associadas o Plano de Actividades e o Projecto Educativo, à altura, nenhuma tinha PEE ou PA para o ano; pediu sugestões para o Plano de Formação, reuniu a Comissão Pedagógica, mas pouco se colheu. [O D.C.] detecta, pela análise dos planos de anos anteriores, “temas fortes” para fazer a formação; recorre à bolsa de formadores e a acções “em trânsito” não acreditadas, ou que tinham perdido a acreditação (é o caso das cinco primeiras do plano). Propôs novas acções com formadores do seu conhecimento. Como o dinheiro só vem em Junho, foi bom [o C.D.] pertencer à Escola-Sede porque a Escola-Sede foi adiantando dinheiro e disponibilizou uma sala. O Plano para 97 surge de cima para baixo. Para além da avaliação feita pelo formador de cada uma das acções, a ficha de avaliação da acção pelos formandos, distribuída no final das acções, é da responsabilidade do Director, e foi aprovada pela Comissão Pedagógica.	Papel do Director do Centro
[O D.C.] Pediu às escolas associadas o Plano de Actividades e o Projecto Educativo [à altura, nenhuma tinha PEE ou PA para o ano]; pediu sugestões para o Plano de Formação, reuniu a Comissão Pedagógica, mas pouco se colheu.	Identificação de Necessidades de Formação
Como o dinheiro só vem em Junho, foi bom [o C.D.] pertencer à escola-sede porque a escola-sede foi adiantando dinheiro e disponibilizou uma sala. A escola-sede equipou a sala e o centro. Transformou uma sala de TM, dividindo-a a meio e criando uma sala de formação e outra de computadores. Há ainda um gabinete para o Centro.	Relação Centro /Escola-Sede

ENTREVISTA DIRECTOR CFAE A-1	IDEIAS CHAVE
[O D.C.] Tem 1 “assessor pedagógico” em regime de acumulação – 6 horas semanais; 1 “assessor financeiro” em regime de acumulação – 6 horas semanais; 2 professores em regime de acumulação – 6 horas semanais cada, para apoio técnico-administrativo; tem também o apoio de uma funcionária da Secretaria da escola. “O processo começou bem, temos o sistema informatizado, o que nos permitiu alguma economia de esforços para a selecção dos formandos.”	Relação Centro /Escola-Sede
Os critérios de candidatura foram definidos pela Comissão Pedagógica. A Comissão Pedagógica “aprova” o Amaro. A ficha de inscrição foi negociada e aprovada pela Comissão Pedagógica, a partir da reformulação da ficha existente. A seriação dos professores, que foi feita em computador, é aprovada pela Comissão Pedagógica. Para além da avaliação feita pelo formador de cada uma das acções, a ficha de avaliação da acção pelos formandos, distribuída no final das acções, é da responsabilidade do Director, e foi aprovada pela Comissão Pedagógica. Reúne com regularidade. Tenta-se que seja um elo de transmissão das necessidades das escolas. Posição algo passiva, talvez devido ao arranque de um processo e ficaram a ver “se isto vai dar ou não...” Esperam que venha a implicar-se mais.	Articulação Centro /Comissão Pedagógica
O Centro deve servir de “mediador”; estabeleceu protocolos com estabelecimentos de ensino superior. com o IIE, sem protocolo redigido. Ex. “Educação e Media”; “Revista da Imprensa Portugal-França”, iniciativa do Instituto Francês do Porto, no sentido de publicar, no Servidor do IIE o trabalho produzido nas escolas. “Inovar Educando” – parceria com escola de Leiria e outra de Évora. Também sem protocolo. “Programa Ciência Viva” M. Tecnologia; também sem protocolo. Tem recorrido à sua rede de conhecimentos pessoais. estabeleceu protocolo com ESE de Lisboa, mas não teve seguimento. estabeleceu protocolo com DEB que também morreu. solicitou apoio à ESE do Porto autorização para uma docente da ESE apoiar várias iniciativas de formação promovidas pela escola; o Luís Soares pediu o estabelecimento de um protocolo mas ficou esquecido. Só agora foi assinado. protocolos com dois Centros de Formação, o XX e o da xx, interessados na acção “Técnica Vocal Para Professores”.	Relações Centro /Instituições
[O D.C.] Propôs novas acções com formadores do seu conhecimento. Alguns já eram formadores do centro, outros eram “gente que conhecia pessoalmente e que garantia qualidade. A professora xxx que trabalha na Católica e professores da escola-sede”. O Centro convidou Educadores de Infância que faziam parte da sua bolsa de formadores, e propôs-lhes a realização de acções para este nível de ensino; são os formadores que induzem a existência desta formação. Do Plano de Actividades, uma acção (Organização Escolar/Lançamento de um novo ano lectivo - 16) veio indeferida porque um dos formadores não tem Licenciatura, apesar de muitos anos de experiência em gestão. solicitou apoio à ESE do Porto autorização para uma docente da ESE apoiar várias iniciativas de formação promovidas pela escola; temos professores com formação acrescida, com muita experiência.	Bolsa de Formadores

ENTREVISTA DIRECTOR CFAE A-1	IDEIAS CHAVE
uma dinâmica da formação acreditada e também de participação em projectos; não centrar a formação só na escola-sede, mas gravitar à roda de projectos, que garantam novas dinâmicas formativas.	Concepção de Formação
O cargo de Director do Centro foi homologado a 28 de Setembro de 96. O Centro não possuía qualquer acção acreditada pois os processos são até Junho/Julho, pelo que teve que proceder à acreditação e financiamento das acções. O plano começa em Janeiro mas os processos burocráticos só em Abril estão concluídos, começando então a formação, e até teve que mudar a calendarização várias vezes, porque não tinham autorização para arrancar com a formação, porque não tinham os Termos de Aceitação. Do Plano de Actividades, uma acção (Organização Escolar/ Lançamento de um novo ano lectivo - 16) veio indeferida porque um dos formadores não tem Licenciatura, apesar de muitos anos de experiência em gestão. O número de inscrição foi em muitos casos elevada, mas a não confirmação atempada da presença, por parte dos professores, obrigou a alterações de última hora na selecção de candidatos. As pessoas têm de se inscrever em 3 acções e isso “baralha um bocado” os dados. Também há a influência de alguns Sindicatos (nas desistências) que andam para aí a anunciar que os créditos vão acabar.	Constrangimentos à Organização/ /Gestão da Formação
As pessoas tinham que se inscrever até 30 dias antes do início da acção (excepto no caso das primeiras). “O processo começou bem, temos o sistema informatizado, o que nos permitiu alguma economia de esforços para a selecção dos formandos.” Procurou-se dar continuidade a certas acções de iniciação, sendo exemplo disso as TIC, onde se oferecem acção de iniciação (acção 20) e de aprofundamento (5 – Hipertexto). Há casos em que são formadas duas turmas. Globalmente, o Plano foi cumprido.	Organização/ /Gestão da Formação
A ficha de inscrição foi negociada e aprovada pela Comissão Pedagógica, a partir da reformulação da ficha existente. A seriação dos professores, que foi feita em computador, é aprovada pela Comissão Pedagógica. Os critérios de selecção foram aplicados em todas as acções, apesar da sua aplicabilidade só se mostrar relevante nas acções mais procuradas. Os critérios de selecção perdem validade porque há desistências – quando o número de candidatos é inferior às vagas não há necessidade de seleccionar. Os professores avaliam muito mal a sua necessidade de créditos “Afim, só preciso para o ano...” As pessoas não têm um Plano Individual de Formação, que tenham de cumprir obrigatoriamente pelo que podem facilmente desistir, depois de atingir a creditação obrigatória.	Bolsa de Formandos
como o número de educadores de infância é reduzido (23) na área abrangida pelo Centro, as acções que lhes são dirigidas estão também abertas para o 1º ciclo e os temas são escolhidos de forma a serem transversais. O 1º semestre de 97 foi o da “satisfação do crédito”. Foram as acções específicas as que menos público tiveram. Por vezes, os professores pedem uma acção na ficha de inscrição e depois não a escolhem. Estavam previstas 19 acções e realizaram-se todas. No entanto, não foi possível realizar a primeira turma. Por exemplo, a população do 1º ciclo está a envelhecer, os professores estão perto da apo-	Relação Oferta/Procura

ENTREVISTA DIRECTOR CFAE A-1	IDEIAS CHAVE
sentação e não precisam de créditos. Como justificação para algumas desistências, constatamos que na acção 15 inscreveram-se 30 pessoas, mas não confirmaram a presença. Foram contactadas as pessoas pessoalmente, por telefone. Começou com 24 pessoas. O número de inscrição foi em muitos casos elevada, mas a não confirmação atempada da presença, por parte dos professores, obrigou a alterações de última hora na selecção de candidatos.	Relação Oferta/Procura
A brochura de divulgação das acções foi distribuída individualmente a cada professor das escolas associadas e foi também enviada a outras escolas de fora. O primeiro cartaz que foi afixado em Dezembro criou grandes expectativas porque não tinha as datas e os professores queriam saber quando teriam formação. A brochura só seguiu quando tinham assegurada a calendarização das acções (3 semanas antes da 1ª acção).	Divulgação das Acções
que a formação parta de reais necessidades criadas pelos Conselhos Pedagógicos das escolas, dos projectos educativos e dos planos anuais de actividades. O Centro deve servir de “mediador”. Para inverter esta situação, em Maio de 1997, a direcção do centro elaborou um inquérito, passado a todos os professores das escolas associadas, com os seguintes objectivos: •validar as acções promovidas em 1997 e verificar da necessidade da sua continuidade; •conhecer as temáticas específicas que os professores gostariam de ver contempladas no plano de formação seguinte (os professores respondem indicando áreas ou títulos de acções) (O inquérito propõe as existentes no RJFCP); •detectar temáticas específicas (os professores respondem indicando áreas ou títulos de acções); •construir uma bolsa de formadores com professores da nossa área educativa e/ou recomendados pelos inquiridos (temos professores com formação acrescida, com muita experiência). A própria pessoa podia estar interessada em ser formadora, ou conhecer outra, indicar... •detectar sensibilidades sobre a duração das acções de formação. Para o próximo ano têm que ter em consideração a mobilidade dos docentes e a mudança de público-alvo. Como director do centro sente necessidade de validar a qualidade do trabalho, já que quantitativamente já teve essa resposta. Precisa de saber que correlação entre a hierarquização feita das necessidades e a frequência efectiva das mesmas. Por quais optaram? Quais realizaram?	Intenções Para Políticas Futuras do Centro
O inquérito foi preenchido por pouco mais de metade da população. A maior percentagem de resposta coube aos professores do 1º Ciclo. Conhecer o grau de satisfação dos formandos face às acções frequentadas.	Percepção dos Impactos da Formação nos Professores

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
Nós fizemos aí uma pesquisa de mercado e descobrimos 2 formadoras na ESE de Leiria que vieram cá ao Norte fazer uma formação específica para criação, animação e gestão de centros de recursos educativos, uma das senhoras é Edite???? arquivistas e documentalistas, a outra é uma pessoa responsável da ESE de Leiria que esteve muito ligada a escolas que começaram a criar (...) na casa da ESE de Setúbal e outros eventos que nós fizemos. uma parte fundamental para mim, que eu dou-lhe bastante valor e que é comum em muitos directores de Centro, que é o atendimento ao público. No nosso caso são os nossos colegas. Nós existimos em função deles. E eu e qualquer um dos nossos colaboradores gasta muito tempo a falar com as pessoas, a ouvir os professores, a ouvir os seus problemas, muitas vezes uma pessoa que se vem inscrever numa acção, muitas vezes conta-nos a vida toda!!! E depois os problemas decorrentes de uma inscrição ou de uma formação tem que ser sempre bem atendidos, portanto nós temos que ser sempre, portanto muitas vezes nós somos conselheiros, somos psicólogos, e isto também além do trabalho normal de informação, que podia ser dada pelos tais funcionários que tivéssemos a tempo inteiro. [...] As pessoas preferem, naturalmente, o contacto pessoal. [percepção é que tem do grau de conhecimento que os professores têm sobre a teia legislativa em que tudo isto se processa...?] DIRECTOR - Eu continuo a achar que estão muito mal informados e não só, inventam. Mesmo depois de fazer uma acção de formação, muitas vezes o professor chega aqui e diz “venho buscar o meu crédito!”, não dizem “venho buscar o meu certificado de”. Acho que isso é revelador, já, por um lado, daquela grande percentagem de professores que está a fazer a formação porque o conselho directivo obriga a fazer um relatório de avaliação no final de cada período, e de anexar a esse relatório, os créditos. Isso é revelador, de facto, do conhecimento que o professor tem da legislação. Regra geral, o professor é avesso às leis e aos números, não é? Eu posso-vos dar um exemplo de uma acção de formação. foi uma acção onde a legislação foi abordada. A legislação e as implicações que os novos documentos têm na gestão, agora no novo modelo de administração escolar. Portanto, é uma situação que numa outra situação é capaz de ser um pouco monótona, mas isto visto numa óptica diferente, numa óptica de gestão e de administração, principalmente de gestão curricular, isto trouxe aos professores novas perspectivas	Relações interpessoais no Centro: Director/formadores e vice versa
Aquilo que parece mais nítido foi a questão dos Centros de Recursos, são escolas que a partir de, com um núcleo de pessoas que frequentaram a acção, implementaram nas escolas ??? Centro de recursos, é o caso de Custóias, o Padrão da Légua, que penso que já tinha um acervo, mesmo em termos de recursos materiais muito bom, razoável, visto que já tem um funcionário que é realmente de muito boa qualidade e portanto eles avançaram com isso. De qualquer forma penso que também foi numa das acções que surgiram projectos ainda não exequíveis ou pelo menos ainda não implementados, mas que são projectos, como por exemplo aqui na nossa escola. Por acaso agora ainda no Regulamento Interno, quando se pensava nas questões relativas aos apoios educativos, etc., e que na semana passada eu vi que no Regulamento interno não estava contemplada a questão da sala de estudo, que é uma velha questão que eu ando aí a bater no ceguinho há uma série	Inserção institucional da formação: “Efeitos” percebidos na organização da vida escolar (ao nível da organização do trabalho docente)

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
de anos, e que geralmente não se consegue implementar, pelo menos nos termos em que eu achava que era desejável porque ... sempre com o velho problema de não haver horas, não haver créditos, etc., e que neste caso a formação, neste caso eu também fui formando da acção, e um pouco em consequência disso, digamos, as perspectivas que a acção me abriu, eu já comecei, o projecto propriamente da sala de estudo eu já o tinha mais ou menos alinhavado, não era aí que eu tinha grandes dúvidas, mas a questão da localização na escola de um espaço, a acção ajudou a definir um pouco isso, pelo menos em termos ideais. E há um projecto de colegas nossas que frequentaram a acção noutra turma, que é um projecto interessantíssimo, de deitar paredes abaixo, de criar novos espaços ... Que eu penso que a curto prazo não é exequível naqueles termos, mas que pelo menos aponta um caminho e que agora no Regulamento Interno já é capaz de ficar lá isso um bocado plasmado formadoras na ESE de Leiria que vieram cá ao Norte fazer uma formação específica para criação, animação e gestão de centros de recursos educativos [...] De facto, a formação que fizeram foi aquela que, quanto a nós, teve reflexos imediatos. Essa escola foi apontada há pouco, ??? de Custóias, alterou profundamente a sala de estudo, a biblioteca, a sala de lazer que tinham, pela frequência de 5, 6 ou 7 professores, de certo até foram mais, logo na 1ª realização que fizemos, na 2ª realização mais professores vieram fazer essa acção e foram para as escolas com ideias novas, e concretizaram de imediato essas ideias. Se visitarem essas escolas de certeza que terão orgulho em mostrar-nos os produtos decorrentes dessa formação que tiveram. É claro que eu não acho que basta ter 2, 3 ou 4 professores de uma determinada escola para que acção tenha impacto, não é?. E isso acontece também nas acções da área das tecnologias da informação e comunicação. É impensável que, por exemplo, acções como a Internet, que levam ao aparecimento hoje de páginas na web, que dão visibilidade à escola, se vierem 2 professores não surgem projectos. Eu quando comecei aqui assim a fazer acções na área da Internet, nenhuma das nossas escolas tinha página. E é assim, todas elas são integradas no Programa Internet por decreto, mas nós íamos consultar as páginas e aquilo estava vazio. O que acontece é que motivando os professores, sensibilizando para a necessidade de dar visibilidade aos trabalhos que se vão fazendo nas escolas, isso é o suficiente para eles ficarem depois ???. Ainda que o professor não tenha todos os recursos para, eu neste momento sei que a escola Padrão da Légua, de Guifões, de Custóias, já têm alunos a trabalhar com eles na construção das páginas da escola. E aí, pronto, podemos ver a actividade que vai sendo feita porque vai começando a haver orgulho em divulgar aquilo que se faz nos vários clubes, as actividades comemorativas, os eventos que a escola realiza na área ... Pronto, isso vai aparecendo, não são reflexos imediatos mas foi a acção	Inserção institucional da formação: “Efeitos” percebidos na organização da vida escolar (ao nível da organização do trabalho docente)
professores que estavam com horário zero, outros professores que estavam lá de livre vontade porque criaram também um bom ambiente de trabalho, é agradável estar dentro do centro de recursos, porque os professores vão para o Centro de recursos não para cumprir uma obrigatoriedade de estar lá uma ou 2 horas com os miúdos, mas porque se sentem bem lá dentro. Nós temos o caso de professores que fazem formação por simpatia e fazem muito, por exemplo, a nível do 1º ciclo. Eles gostam muito de se associar e se	Inserção institucional da formação: “Efeitos” relacionais?

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
tiverem 1 ou 2 professores que vão fazer determinada acção, até por encontrarem o seu par lá, vão. E isso por si não é suficiente para alterar as práticas e nós vemos casos, ainda nalgumas acções de formação que tivemos muitos professores de uma determinada escola mas que não tivemos reflexos, pelo menos imediatos, como noutras acções.	Inserção institucional da formação: "Efeitos" relacionais?
e isto também além do trabalho normal de informação, que podia ser dada pelos tais funcionários que tivéssemos a tempo inteiro. Há muito telefonema, há muito fax, muita informação que..., nós podíamos ter um site muito bomito na Internet, lá com as nossas acções todas, que ninguém liga a essas coisas, ninguém lá vai. As pessoas preferem, naturalmente, o contacto pessoal. E o contacto pessoal mínimo ao telefone, nós temos que desligar ...	Redes de comunicação
Eu acho que isto exigia que tivesse um corpo de pessoas, já não digo pessoal administrativo que independentemente disso acho que era necessário haver aqui um núcleo ... A parte pedagógica e a parte financeira precisam dum serviço de pessoas. Isto não se compadece com umas horinhas. Isto é óbvio. Isso agora lembra-me que dentro de escolas associadas podíamos arranjar colaboradores, não é? E vamos ter agora até (<i>não se percebe</i>) avaliação interna do Centro, vamos ter colaboradores que são, pertencem a escolas associadas mas que não estão a trabalhar. Mas, para um trabalho do dia-a-dia, para a ???? pedagógica do dia-a-dia não se compadecia de eu esperar agora pela 4ª feira de tarde, 5ª feira à tarde ou 3ª feira de manhã que é quando um professor de outra escola poderia vir aqui, não é? Fazemos isso pela boa vontade das pessoas, não é pelo número de horas que efectivamente as pessoas percebem, é pela boa vontade, é pelos intervalos. É... um professor vai dar uma aula, tem um intervalo de uma hora e em vez de estar a preparar os trabalhos dele está a trabalhar aqui, não é? e assim é à custa desse trabalho pessoal e dessa dedicação pessoal das pessoas que trabalham no local de trabalho é que nos permite ir aguentando o barco. Doutra maneira seria Agora o que necessitávamos de facto, era de ter professores com disponibilidade de tempo. Eu poderia estar a dar uma aula a uma turma de (<i>não se percebe</i>) direito, mas eu acho que se tentasse seria um caos para mim, quer dizer, não consegui, não consigo ser coordenador de tudo aquilo que vamos tendo ... Agora, se esperamos que esta situação se altere, à custa de lei, nunca se vai alterar, não é? Temos que ser nós a ir mudando e fazendo alguma coisa. Da minha parte, se calhar vai acontecer o que acontece a outros directores de Centro: chegamos a determinada altura e estamos completamente exaustos. Chegamos ao fim do nosso mandato e depois quem vier que feche a porta! Neste momento eu não posso, por exemplo, ir buscar verbas a essa tal rubrica pessoal técnico que me permitisse ter uma secretária, um administrativo a tempo inteiro.	Recursos do Centro
E quando houve a mudança da escola sede do Padrão da Légua para aqui, foi aposta nossa dinamizar e ajudar a criar centros de recursos nas várias escolas. Começamos no Padrão da Légua porque muito do equipamento pertencente ao Centro ficou lá. E ficou lá assumidamente, nós assumimos que o equipamento do Centro não precisa de estar todo na escola sede, pode estar espalhado pelas várias escolas. E como naquele Centro ficou lá, também seria interessante que noutras escolas pudessem vir a criar o seu	Inserção institucional da formação: Utilização dos recursos do Centro (disponibilizados (ou não) às escolas)

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
Centro de Recursos e que fosse o Centro de formação a apoiá-los nisso. Daí que uma coisa seja a parte financeira, conseguir verbas para equipamentos e materiais de recurso para os vários centros e outra é rentabilização desse equipamento. Neste momento creio que Custóias tenha salas de estudo a funcionar em pleno, das 8.30 às 18.30, sempre com dois professores . Houve uma boa gestão de recursos humanos, que foram canalizados para este espaço, para o Centro de recursos, foram utilizados professores que estavam com horário zero, outros professores que estavam lá de livre vontade porque criaram também um bom ambiente de trabalho, é agradável estar dentro do centro de recursos, porque os professores vão para o Centro de recursos não para cumprir uma obrigatoriedade de estar lá uma ou 2 horas com os miúdos, mas porque se sentem bem lá dentro. E daí as equipas começaram logo a produzir materiais. Neste momento a escola tem, se houver necessidade de numa turma porque faltou um professor, de certeza que eles têm materiais para animar essa hora, isto decorrente da tal acção. O exemplo do Padrão da Légua, pela própria natureza do nível etário dos alunos, neste momento pretende ser só secundária, os espaços são mais específicos (...), mais requintados até, a audioteca é um espaço onde qualquer aluno, professor ou funcionário pode ouvir o seu CD sentado num razoável sofá, com os seus auscultadores para não incomodar os outros professores, tem um espaço de biblioteca tradicional, para leitura silenciosa, portanto os espaços são totalmente diferentes, ao passo que o Centro de Custóias é um espaço com várias secções, a videoteca está separada da leitura silenciosa, mas é um bloco, é uma área, um corredor, um conjunto de salas -mais ou menos contíguas, no Padrão da Légua as salas estão mesmo separadas, há um espaço de video, as salas de informática, os laboratórios de informática têm 3 ou 4 espalhados pelos vários sítios, conseguiram fazer uma gestão pondo todo o parque informático em rede, a animação de bibliotecas é feita de maneira tradicional mas é gerida e tem animação decorrente desta acção de formação.. As bibliotecas tendencialmente estão a passar a Centros de recursos. Em relação aos professores, notam-se uma coisas mais simples. [...]. Pronto, achamos que esta foi de facto uma das acções onde se podem ver os reflexos imediatos da formação.	Inserção institucional da formação: Utilização dos recursos do Centro (disponibilizados (ou não) às escolas)
Em relação a escolas públicas a rede não foi alargada, portanto mantivemos a mesma rede porque não podia haver qualquer alteração. Em relação às privadas tivemos uma adesão muito forte de Jardins de Infância mesmo de escolas do Básico que ainda se manifesta, que é o caso agora do externato de São Mamede Infesta, que é novo, o Centro de Leonardo Coimbra que é de educação especial e novas escolas que se vão implementando aqui, que é o caso dos maristas (???) de que vos falei há pouco, duma escola que herdou o alvará dos maristas <i>[podia ser evitada fazendo com que essas escolas estivessem associadas oficialmente, aos Centros?]</i> - Algumas delas vão estar. Ou melhor devem de estar e têm de estar. Inclusivamente nós, para esta última escola que nos pediu adesão nós redigimos um protocolo, protocolo esse que nós gostaríamos até de levar a todas as nossas escolas associadas porque as escolas associadas, tanto quanto eu sei, o processo inicial foi um processo meramente administrativo. Foi geográfico, no nosso caso. O concelho da cidade de Matosinhos foi dividido pela linha do caminho de ferro e as escolas da linha oriental ficaram a pertencer a este Centro e as da linha	Evolução do Centro

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
ocidental ficaram a pertencer a outro Centro, pronto! As coisas ficaram por aí. Não houve, tanto quanto eu sei, nenhum comprometimento por parte das escolas para essa associação, portanto os direitos e os deveres dessas escolas, na altura, penso eu, não foram salvaguardados. Os Centros são muito diferentes, e temos que pensar que o nosso Centro é um Centro muito recente, embora ele tenha uma série de anos de actividade, como a maior parte dos Centros que fizeram agora ..., é muito diferente um Centro que teve actividade ininterrupta durante 20(?) anos e um Centro que funcionou a meio gás durante 3 anos, esteve 1 ano parado e recomeçou há 2 anos. O nosso Centro só tem praticamente 2 anos! Isso parece que não tem consequências de maior para quem está de fora desta situação, mas a nível financeiro tem uma força tremenda. Mas como foi o 1º ano, e não tivemos reembolso nenhum do ano anterior, nós começamos do zero em 1997, entramos em 1998 não com um <i>plafond</i> do ano anterior mas com uma dívida de 8 mil contos. Portanto a situação difere muito de Centro para Centro e muitas vezes está subjacente o facto o historial do Centro e muitas vezes o que ele já conseguiu. O que ele já conseguiu ao fim destes anos porque ,de facto , porque nós se estivessemos a a funcionar há 6 anos como funcionámos neste 2 últimos anos, de certeza que nós não teríamos os problemas que temos hoje, não é?	Evolução do Centro
[sugestões ... às entidades que gerem estes programas de formação ... alterações ... legislativos] Isso são todas as reuniões de directores de Centro e em todos os encontros formais e não formais, esse ponto é o prato do dia, portanto é sempre um ponto de discussão. E há muito tempo que se vem lutando por isso e a situação nunca se alterou. Eu só assisto a estas reuniões de há 2 anos para cá, mas sei que há muito tempo se vem tentando, no mínimo, criar um corpo, dentro de cada Centro de formação, um mínimo de recursos humanos a nível administrativo que satisfaça, que liberte o director de Centro de trabalho burocrático e do ... eu não lhe chamo burocrático, há uma parte fundamental para mim, que eu dou-lhe bastante valor e que é comum em muitos directores de Centro, que é o atendimento ao público. Eu penso que foi um dos pontos, foi uma das obrigações do Regime jurídico, portanto, um Centro de formação tem obrigação de criar e gerir Centros de recursos.	Relação Centro/Entidades -FOCO
porque no particular, os professores, a maior parte deles, a formação não é um incentivo à progressão na carreira, é a necessidade de formação e estão muito dependentes da orientação da direcção da própria instituição. Nós temos o caso de uma acção de formação do SIBAS (??), na Senhora da Hora, que a Direcção decidiu que precisava dos professores e à última hora retirou-nos seis professores numa acção. Por decisão da direcção. Portanto, aqui assim é muito diferente do oficial onde a decisão de uma desistência até agora tem tido .. porque a instituição que achou que aqueles professores não poderiam frequentar porque havia necessidade de trabalhar , para... já não sei bem, para a festa de Natal. Ou de fim de ano... Pensando nisso, fazíamos agora um protocolo específico para esta nova escola que pediu a entrada e as entradas têm que ser, naturalmente, certificadas pela Comissão pedagógica, e fizemos agora isso com o SIBAS(??), com a Cooperativa Nortecoop(???) e fizemos também com outra de Matosinhos. Fizemos um pedido de adesão em que a escola apresenta as	Relação Centro/Escolas associadas

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
razões por que pretende associar-se...(não se percebe) e a comissão pedagógica naturalmente aprovou. Não levantou qualquer objecção à entrada dessas escolas. Em relação a este externato, na medida em que era uma instituição que abrangia já vários níveis, eu achei que valeria a pena estabelecermos um protocolo, mais não fosse para ficar bem claro os direitos que as escolas associadas passam a ter a partir do momento que são membros de uma determinada associação e os deveres que têm para com ela. Há direitos que estão na Lei, que é o caso de ter de contribuir com recursos humanos, com recursos materiais para o Centro porque..., isto é importante no que diz respeito às escolas, não às privadas, porque nas escolas públicas a formação é gratuita, mas para as privadas tem que haver uma comparticipação do outro lado. E em relação a este protocolo nós avançamos com uma nova alínea, dentro dos deveres, que era a responsabilidade da instituição pela desistência não justificada por parte dos professores. Nomeadamente porque as próprias escolas que estão associadas esquecem-se um bocado dos deveres que têm perante a associação. E dentro do novo regime de gestão e administração das escolas, o conselho pedagógico é responsável pela formação de todo o pessoal docente e não docente, é ... seria correcto que a instituição também assumisse a sua cota parte de responsabilidade na formação desse, do seu pessoal docente. Penso que a comissão pedagógica tem que tomar atitudes decorrentes das responsabilidades do conselho pedagógico da própria escola. A nossa comissão pedagógica continua a ser constituída à base daquilo que está estabelecido no Regime Jurídico da Formação Contínua. Ou seja, a escola é representada pelo presidente do conselho directivo, figura que neste momento já não existe. Espera-se que o Regime jurídico venha a ser alterado. De qualquer modo, na última reunião que nós fizemos agora, nós propusemos que, para além de se manter a figura correspondente, portanto, presidente do conselho da comissão executiva, que cada escola estivesse representada também por um professor responsável do conselho pedagógico, que é o órgão que coordena toda a formação de professores. Esse professor pode ser professor/gestor de projectos, pode ser professor responsável por uma secção de formação, terá que ser, ou deve ser alguém elemento do conselho pedagógico. Porque é o órgão responsável. Daí que as relações ... No protocolo tem o preâmbulo, os direitos em relação ao Centro são aqueles, a maior parte são aqueles que estão definidos na Lei, e onde nós temos alguma inovação são nos direitos e deveres das próprias instituições associadas, nomeadamente na tal responsabilidade ... "assumir a responsabilidade pela frequência efectiva do seu pessoal inscrito nas acções de formação, indemnizando o que se desfaz por virtuais desistências não justificadas." É claro que essa indemnização não é monetária, não é isso que nos interessa, o que nos interessa é responsabilizar, de facto, a escola na sua globalidade, pela formação do seu pessoal. Para nós não correremos o risco que tivemos com uma escola privada, que por razões de alteração do seu organigrama, do seu plano de actividades, em determinado momento, quando tinha os seus professores destinados a fazer formação, decide "não senhor, os senhores não podem fazer a formação, têm é que apoiar aqui...". Portanto, isto quer seja uma escola pública, quer seja privada, tem de haver planeamento, tem de haver planos de actividade.	Relação Centro/Escolas associadas

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
achamos que seria interessante lembrar às escolas os seus direitos e seus deveres, daí que quando fizermos agora a próxima reunião em janeiro, vamos apresentar este protocolo para a adesão da outra escola, mas vamos tentar também torná-lo extensível a todas as outras 50 escolas que nós temos .Da mesma forma que quando aderimos a uma associação, que pagamos a cota e a jóia e levamos um livrinho com os estatutos e aquilo ficava metido dentro duma gaveta, ninguém lia os estatutos ... e se calhar é o que está a acontecer com determinadas escolas associadas. Se calhar estão a esquecer um pouco. Os que estão de fora vêem o Centro como mais uma entidade que ... portanto não se sentem sócios. Uma das nossas lutas tem sido chamar os professores ao dever de sócio. Uma associação não é uma empresa mas nós temos uma associação sem fins lucrativos, os sócios tem os seus deveres, os sócios são a escola, neste momento temos apenas a escola ??? que está a fazer formação não docente com acções acreditadas. [...] É mais uma engenharia possível, mas que por outro lado vai motivar as escolas a organizarem a sua própria afirmação implicando-se na formação, é mais para cumprir mais uma das competências do conselho pedagógico que é a formação do pessoal não docente. Para não ficar mais uma vez nas mãos do Centro, não é o Centro que oferece o cardápio, são as escolas que têm da parte do Centro 50% de garantia de financiamento e os outros 50 têm que ser elas, as escolas também têm os seus orçamentos e têm que os saber gerir e aplicar Agora noutras áreas os reflexos aparecem e é extremamente importante é que seja da iniciativa da escola esta inscrição em conjunto, daí eu achar que tem toda a lógica no protocolo responsabilizar a escola pela formação e implicar a escola também.	Relação Centro/Escolas associadas
Assessor - Quer dizer, aquilo que vocês referiam o ano passado, de estar tudo bastante centralizado no director, e centralizado não por vontade própria mas por necessidade, acho que de certa forma continua. Não penso que isso tenha tido bastantes alterações, pelo contrário, eu acho que com o crescimento da formação, com o maior número das acções, a carga de trabalho é maior...e ao fim ao cabo está tudo centrado aqui no Amaro que... Porque pronto, outro tipo de pessoas tem outro tipo de tarefas na escola e, pronto, eu não poderei falar pelos outros, mas pelo que me toca, desde o início a entrada para o Centro foi assim um bocado, não digo empurrada mas, pronto, à falta de, se calhar, melhor solução, aceitei porque não tenho assim muita disponibilidade, e portanto ...complica. Eu acho que isto exigia que tivesse um corpo de pessoas, já não digo pessoal administrativo que independentemente disso acho que era necessário haver aqui um núcleo ... Da minha parte, se calhar vai acontecer o que acontece a outros directores de Centro: chegamos a determinada altura e estamos completamente exaustos. Chegamos ao fim do nosso mandato e depois quem vier que feche a porta! Quer dizer, eu comparo a posição da comissão pedagógica à posição do conselho pedagógico dentro das escolas. Nós temos óptimas comissões pedagógicas como temos óptimos conselhos pedagógicos. Eu conheço comissões pedagógicas que reúnem à mesa do restaurante e comem o seu almoço, conversam e os problemas são debatidos. Eu conheço comissões pedagógicas que reúnem à mesa do restaurante e comem o seu almoço, conversam e os problemas são debatidos. Assim como	Relações no interior do Centro: Director, Comissão Pedagógica, Assessor...

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
conheço professores que se reúnem à mesa do café, e que, naturalmente, resolvem muitos problemas à mesa do café. Assim como à mesa do café os problemas são resolvidos e quando vão para a comissão pedagógica também são elementos activos. Há outros conselhos pedagógicos nas escolas que são elementos amorfos, que vão lá ouvir o que o presidente do conselho directivo tem para debitar e estão ali por obrigação, não há uma implicação no conselho. Aqui assim nós também temos de tudo. Temos os bons elementos que estão na comissão pedagógica e temos os outros elementos que estão lá porque ..., e se puderem faltar, se tiverem outras actividades também... A comissão pedagógica não vai alterar o Centro de Formação, não é? Acho que a dinâmica terá de ser sempre da escola sede. A escola sede tem um poder muito grande num Centro de formação. É a própria dinâmica da escola que altera estas coisas, não são os que estão de fora. Os que estão de fora vêm o Centro como mais uma entidade que ... portanto não se sentem sócios. Uma das nossas lutas tem sido chamar os professores ao dever de sócio. Uma associação não é uma empresa mas nós temos uma associação sem fins lucrativos, os sócios tem os seus deveres, os sócios são a escola, exacto. E de facto há sócios trabalhadores e há sócios capitalistas nas escolas!! (<i>gargalhada geral...</i>). Embora nós vamos mudando as práticas. Ainda agora, para este ano, para a formação de pessoal não docente, tentamos implicar as escolas de outra maneira. O modo de aplicação das verbas a que a escola sede tem direito serviu para implicar as escolas na formação do pessoal não docente, ou seja, nós temos acções de formação acreditadas para pessoal não docente, não houve candidatura, portanto nós ...	Relações no interior do Centro: Director, Comissão Pedagógica, Assessor...
Portanto, nós vamos, iremos ter no próximo ano formação específica para determinadas escolas, que naturalmente decorrem de levantamento de necessidades dentro da própria escola, e a formação é para eles, é específica para eles, mas também é uma formação generalista da responsabilidade dos formadores, da responsabilidade das escolas, do Centro, onde há vários intervenientes que levaram a que determinado plano fosse apresentado e penso que a escola também terá responsabilidade na inscrição dos seus professores.	Características da Formação/ Relação com as expectativas
a iniciativa de adesão partiu dessas escolas?] - Partiu, partiu. No caso dos jardins de infância no ano passado tivemos uma acção específica para jardins de infância, tivemos 3 acções, nas primeiras acções tivemos mais..., tivemos os professores do 1º ciclo num dos casos, havia aí assim uma acção que faziam em escolas os jardins de infância que estavam[sediados em escolas do 1º ciclo, daí que também a população era de professores do 1º ciclo. Mas segundo as creditações, e este ano nós tivemos uma predominância maior de professores, de educadores de infância. Por exemplo, a acção de expressão plástica, que é uma acção para os 2 níveis de ensino, a nível de inscrições, a inscrição foi muito superior por parte das educadores do que por parte dos professores. Agora, se esperamos que esta situação se altere, à custa de lei, nunca se vai alterar, não é? Temos que ser nós a ir mudando e fazendo alguma coisa. Os Centros têm vivido da boa vontade das escolas sede, é claro que essa boa vontade paga-se! Paga-se com as chamadas imputações que é possível fazer, das mais valias que um Centro de formação vai conseguindo, que vai pagando à escola! Paga desde o aluguer da luz, desde o aluguer das instalações entre aspas, não é?, porque estamos a ocupá-las no nosso	Organização/ gestão da formação e do Centro em geral

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
pagamento efectivo. Mas há, por exemplo, uma imputação do vencimento do Director do Centro. O director do Centro não recebe um centavo mas, parte do seu vencimento é imputado ao Fundo Social Europeu. É exactamente a mesma coisa que os 25% do estado português. O estado português também comparticipa em 25% a formação, mas na realidade sabemos como é que é. Aqui assim, em relação ao director do Centro, ao próprio presidente do conselho administrativo, em relação aos serviços administrativos, todos esses dinheiros e vencimentos são em parte imputados, dinheiro esse que depois aparece...(não se percebe) dinheiro esse que é uma verba que muitas vezes atinge já quase o 20% do orçamento do Centro. É claro que no nosso Centro nunca conseguimos atingir esse valor, mas se conseguíssemos 10% num orçamento de 50 mil contos, são 5mil contos anuais... 5 mil contos anuais multiplicados por 6 anos são 30 mil contos que uma escola sede ... Ora no nosso Centro, seguindo essa mesma lógica, poderíamos ter já, num ano de actividade, ou seja poderíamos ter já 5 mil contos. Mas como foi o 1º ano, e não tivemos reembolso nenhum do ano anterior, nós começamos do zero em 1997, entramos em 1998 não com um <i>plafond</i> do ano anterior mas com uma dívida de 8 mil contos. Portanto, nós não conseguimos pagar, porque nós sabemos que os pedidos de ?? só são satisfeitos no ano seguinte. Portanto isto tem um reflexo interessante nas dinâmicas que os Centro podem criar. Portanto os centros com 6 anos, a maior parte deles tem 6 anos, que têm tido uma execução física e financeira razoáveis, têm outras capacidades para gestão dos seus recursos humanos, que nós não podemos ter, não é?. Neste momento eu não posso, por exemplo, ir buscar verbas a essa tal rubrica pessoal técnico que me permitisse ter uma secretária, um administrativo a tempo inteiro. Ainda na 2ª feira passada era ponte e eu fiz tocar o alarme da escola ao entrar ... neste momento temos apenas a escola ??? que está a fazer formação não docente com acções acreditadas. Entretanto, na última reunião da comissão pedagógica, propôs-se fazer formação de pessoal não docente, assumindo a escola sede 50% dos custos, assumindo as outras escolas os outros 50%. É mais uma engenharia possível, mas que por outro lado vai motivar as escolas a organizarem a sua própria afirmação implicando-se na formação, é mais para cumprir mais uma das competências do conselho pedagógico que é a formação do pessoal não docente. Para não ficar mais uma vez nas mãos do Centro, não é o Centro que oferece o cardápio, são as escolas que têm da parte do Centro 50% de garantia de financiamento e os outros 50 têm que ser elas, as escolas também têm os seus orçamentos e têm que os saber gerir e aplicar sempre com o velho problema de não haver horas, não haver créditos, etc., Na última formação que fizemos sobre Centros de recursos educativos, fizemos 1 visita de estudo a 2 escolas do Centro, a escola de Leiria "Domingos Sequeira" e a Quinta das Flores em Coimbra. Prontificaram-se, como nós temos uma camioneta para levar os formandos, nesta acção a camioneta levava mais 20 ou 30, convidaram-se os professores que tinham feito a acção. A adesão foi maciça. Portanto os professores que já tinham feito a acção há um ano vieram de livre vontade passar o dia com os colegas para ver coisas novas porque, de facto, o dia-a-dia..., eles já tinham visitado a Domingos Sequeira e a Domingos Sequeira que eles viram há um ano, hoje	Organização/ gestão da formação e do Centro em geral

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
já está totalmente diferente. Este ano a visita de estudo estava incluída na acção, o ano passado não estava incluída e os professores foram lá, também fazer essa visita, no seu carro próprio, às suas expensas. No fim de semana foram visitar a ??? que na altura era tida como escola modelo [propostas por parte dos professores e que estivessem mais ligadas às escolas].- É lógico que isso fazia parte dos nossos princípios orientadores, e não possível concretizar e ainda este ano também, mesmo neste plano que está em análise do ano de 98 não se reflecte muito. Porque continuamos a ter acções que não tem a sua génese dentro das escolas neste caso, e noutros casos também deriva da importância que continuamos a dar a serem os próprios professores e as próprias escolas a implicarem-se directamente na formação:	Organização/ gestão da formação e do Centro em geral
Noutros é capaz de ser um bocado mais complicado, mas se verificarmos algumas continuidades que podem ser reflexo, por exemplo estou-me a lembrar de uma acção do ano passado “ As condicionantes da aprendizagem na adolescência” que motivaram uma acção pedida pela própria escola. Ao passo que “As condicionantes...” foi apresentada dentro de um plano, não foi iniciativa da escola, este ano é a própria escola que vem pedir um Círculo de estudos para dar continuidade à temática que tinha sido iniciada no ano anterior. ASSESSOR - É estudo de caso, é o contrário: os alunos vão levar ...	Modalidade de formação
Eu quando falei com o Ademar, no princípio deste ano, também lhe disse que gostaria que vocês tentassem, junto dos professores, avaliar o grau de satisfação deles nas acções de formação que vêm frequentando connosco. Porque nós temos essa percepção, que os professores gostam e que saem daqui satisfeitos. Agora..., as acções são diferentes e se nalgumas acções nós sentimos de facto que esse é o sentir generalizado, temos outras que, pela temática, pela exigência, pela data em que se está a realizar, sei lá, isso pode provocar alguma insatisfação por parte dos professores. Eu penso também que é muito importante o grupo, esta acção que em princípio vocês irão entrevistar os formandos, o 1º grupo teve uma avaliação extraordinária, as pessoas gostaram, e eu penso que no grupo que está a decorrer agora, portanto vamos fazendo as nossas avaliações pelos comentários que lemos, e mesmo nas conversas informais vai-nos chegando o eco da avaliação da acção. E eu penso que neste momento o grau de satisfação não é o mesmo. E é o próprio grupo de professores que tem uma atitude totalmente diferente, mais passiva, menos questionante, do que tinha o 1º grupo. Por exemplo, na 1ª sessão foi negociado com os formandos, os formandos fugiram aos trabalhos de casa, mas fizeram um trabalho final depois. Um trabalho de investigação no final da acção. Se calhar isto hoje dá determinada disposição, daqui a 2 dias a disposição é totalmente diferente. Acho que também esse grau de satisfação tem os seus picos, tem os seus momentos e é preciso ter um conhecimento mais global e não tão específico. Porque podemos acontecer como hoje que cheguei aqui e um professor veio-me dizer “ não fiquei nada contente com a formação de hoje...”, portanto este grau de satisfação hoje, amanhã pode ser totalmente diferente. As coisas vão mudando. Acho que é uma tarefa muito ingrata. Ainda agora há pouco tempo estive a conversar, no final na avaliação, com os colegas, e eles me diziam que gostaram imenso da acção (...)	Avaliação das acções/Grau de satisfação

DIRECTOR CFAE A E ASSESSOR	IDEIAS-CHAVE
Agora noutros casos, não sei, é muito difícil, nalgumas acções nós tentamos avaliar ... Em relação à avaliação valia a pena lembrar o trabalho que está a ser feito por Guifões, que é uma das nossas escolas portuguesas que estão no Programa Europeu (não se percebe). Sendo um seminário europeu deixou ficar muito bem a escola, nós estamos aqui assim representados, nesse projecto estão 100 escolas europeias, aqui no Norte só havia a escola EB 2,3 de Guifões, este ano mais escolas aderiram ao projecto, aqui do Norte penso eu que é a escola de Paranhos. Nós sabemos que há qualidade na educação, o objectivo do projecto é avaliar essa qualidade. E é ponto de honra também nosso em relação à formação. É oferecer também uma formação de qualidade. Em Guifões é a xxxx a responsável pelo projecto e a Manuela e M^a do Carmo, são esses dois elementos que estão na direcção. Ainda na reunião da comissão pedagógica se falou neste seminário. Como exemplo de boas práticas. De facto foi um Seminário feito em Setembro, nas vésperas do começo das aulas e tivemos as individualidades habituais nestas sessões, o seminário teve a participação dos órgãos locais, de órgãos regionais, portanto tivemos grande representatividade da comunidade (...) e de escolas. Nós tivemos aqui escolas de todo o país, inclusivamente das ilhas, uma estava envolvida no projecto as outras arrastaram os parceiros e tivemos também elementos da comissão europeia que estava apoiar o projecto. Isto no Concelho de Guifões !!! Mas o profissionalismo com que o seminário foi feito, as pequenas coisas, a arte de bem receber os convidados, foram muitas pessoas as presentes os 2 dias, aquilo foi numa 6^a e sábado, 2 dias de trabalho em regime de internato, a qualidade e o requinte posto nos pequenos pormenores, a nível de lazer, nos espaços de conversa informal, acho que criaram um ambiente propício à reflexão, e isto consegue-se à custa da boa vontade daquela escola, daqueles professores que ali estão.. Ninguém imagina como é que uma escola em Guifões consegue assumir um seminário internacional!!! E foi bastante positivo e eu acho que vale a pena continuar a apostar na qualidade, na avaliação da qualidade.	Avaliação das acções/Grau de satisfação

**ANEXO 12 QUADRO DE ANÁLISE DA REUNIÃO DA COMISSÃO
PEDAGÓGICA DE CFAE**

Apontamentos da Reunião Comissão Pedagógica T F	Ideias-Chave
Sou representante da comissão executiva da E B 2/3 de L ... sou membro da comissão executiva instaladora da escola E B 2/3 de Vde P e estou nesta C.P. vai para o 3º ano. Chamo-me ..., caí de pára-quebras aqui hoje, visto que não pertenço à C.P., pertenço ao C. D. da escola E B 2/3 e sou professor do 2º ciclo (quem pertence é) O presidente do C.D.; V P Eu sou ... e sou presidente da C.E.I. da escola E B 2/3 da C e já estou nesta C.P. há 3 mandatos para aí, (...) desde 1996 já... Sou do 1º ciclo. Estou aqui em representação dos professores da 1ª zona de S F e já faço parte das sucessivas comissões pedagógicas desde ... É um veterano.... Sou de C, sou representante dos educadores de Infância Sou ... representante do 1º ciclo É a 1ª vez que estou na C.P. Sou representante do 1º ciclo da Segunda Zona: É o 2º ano (na C.P.). Sou a ..., directora pedagógica do (estabelecimento de ensino particular), licenciada em literaturas modernas, mestrado em ciências da educação. represento o (estabelecimento de ensino particular) desde a fundação do centro de formação uma vez que o colégio sempre mostrou interesse e estou associada desde a primeira hora. Eu sou ... sou presidente do C.D. da escola, sou professora de, e eu já nem sei desde quando é que faço parte desta C.P. porque depende do regime jurídico (...) tanto pertenço como não pertenço à medida que o regime jurídico vai alterando Eu chamo-me ..., iniciei o meu mandato em Setembro de 1998, estou a iniciar o projecto para o triénio E N, sou do C.D. da EB 2,3 FP. (...) É o 2º ano	Presenças
eu já nem sei desde quando é que faço parte desta C.P. porque depende do regime jurídico (...) como sou presidente do C.D. há dez anos, tanto pertenço como não pertenço à medida que o regime jurídico vai alterando, era o que eu estava a dizer, primeiro éramos nós, depois era um elemento do pedagógico.... Eu penso que talvez os presidentes dos C. D. ou das C. I., nomes que a gente vai tendo agora, talvez seja a situação ideal, eu acho, para promover o conhecimento através do conselho pedagógico para dar conhecimento à escola toda e para também saber o que é que se passa.	Representação/O rganização da C.P.
estou a iniciar o projecto para o triénio, foi aprovado ainda nos primeiros meses, nas primeiras reuniões foi aprovado o Plano Anual de Actividades do centro de formação, foi também esta equipa da C.P. que fez a selecção das acções de formação, do plano de formação de 1999, tendo em conta uma matriz que foi utilizada para a identificação de necessidades e outros critérios que cada presidente do C.D. encontrou, ou estratégias, e vamos na quinta reunião da C.P. do ano de 1990. E acho muito importante estas reuniões e gostava de saber qual é o papel que, qual é a função dos agrupamentos em relação ???? porque não estou muito bem esclarecida sobre isso. ... cada representante da C.P. pode dizer algo, visto que conhece o trabalho desenvolvido pela Fe pode pôr dúvidas acerca da avaliação, é o momento ideal para nós encontrarmos consensos.	Papel da Comissão Pedagógica

Apontamentos da Reunião Comissão Pedagógica T F	Ideias-Chave
eu para mim acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me dar instrumentos científicos objectivos para fazer esse diagnóstico. Então vamos começar agora. Ver objectivamente para o próximo ano, quais, o que é que as pessoas querem, quer professores, quer pessoal técnico, quer pessoal auxiliar... Olhe eu tenho necessidade de fazer formação psicológica de jovens	Identificação de Necessidades de Formação
Era o que eu estava a dizer, pelo menos essa matriz existiu antes de aparecer o plano de formação e é como eu digo, quer dizer, eu tinha essa ideia, não tinha a certeza, nunca tinha comentado com a M J, lembro-me de ver um monte de folhas em cima da secretária lá da mesa da sala de professores e lembro-me que ele nunca diminuiu, portanto eu tinha essa ideia que a minha escola não respondeu a essas fichas de expectativas. No entanto, eu não tenho essa ideia por parte dos meus colegas em relação à formação, que as pessoas vêm fazer formação por necessidade de créditos, pelo contrário, tem muita gente a fazer formação porque quer... Não tenho essa ideia em relação à minha escola!	Comunicação Centro/Escolas
Não sei se lembra, até estava na minha escola como directora, tinha falado até em serem as escolas a apresentarem propostas de tema, assuntos que preocupassem os directores da escola para acções e não ao contrário, não haver uma lista e nós é que temos de escolher, mas ser ao contrário, serem as escolas a apresentar as necessidades de formação e depois o centro arranjar formadores para essas necessidades. Depois há as questões práticas, que eu acho que também se tem que reflectir, a nível de centros de formação, que é se calhar a grande questão. É uma questão muito prática, mas é uma questão muito real, que é esta, é o horário das acções, porque a maior parte das professoras são mulheres, como nós sabemos e é extremamente incómodo, como todos nós sabemos, é profundamente incómodo, para nós e para a família, ter que sair das sete às dez ou das sete às onze, ou coisa do género, não tem outra..., e não é só uma questão de incómodo é uma questão também de sobrecarregar o nosso esforço, quando podia ser feito de outra maneira, dentro da escola, os professores, uns trabalham de manhã outros trabalham de tarde, há imenso tempo livre nas escolas que se podia aproveitar é escusado ser à noite, já que ?? (Form. Pessoal não docente) naquela história do pós-laboral, vem da DREN como creditadas e que estão em horários que são das 9h30 ao 12h30 e das 14h30 às 18h30, portanto... Desculpem lá, eu acho que tenho andado um bocado ao sabor dos formadores, os formadores não podem dar formação das tantas às tantas, nós temos que ter formação no horário enquanto que eles... quando há necessidade de viagens ou ???, e não apenas aparecer um centro de formação para justificar isto ou aqueloutro, e ter em conta também a parte prática da vida das pessoas.... <u>eu venho sempre contrariadíssima para as acções de formação à noite e ao Sábado também. Acho que há mais espaços para encontrar, ou outros momentos para a formação nas escolas</u> <u>A maior parte das aulas do 1º ciclo termina às três e meia, quatro horas, que necessidade tenho de vir para aqui até às dez da noite?</u> Eu acho que já nos foi dado um menu e comei se quiseres, e neste momento já temos algum espaço de escolha, não temos todo aquele que gostaríamos de ter, mas já temos algum, se não o tivemos	Organização / /Gestão da Formação

Apontamentos da Reunião Comissão Pedagógica T F	Ideias-Chave
também, alguma responsabilidade foi nossa, porque também me lembro que, e eu digo isto por minha culpa porque se calhar a minha escola foi aquela que menos respondeu à ficha de expectativas que a M J distribuiu pelas escolas. Se calhar a que tem mais professores foi aquela que menos respondeu, não sei mas provavelmente foi, não J Eu apresentei uma matriz para os docentes, e dei a dos presidentes dos conselhos directivos, nos seus contextos pedagógicos, divulgai-o, fazei inventariação das necessidades de formação e que posteriormente resultou o plano de formação de 99, penso eu que essas matriz foi um contributo, não é ...?	Organização/ /Gestão da Formação
<u>o que vou dizer, daquilo que ouço da parte dos colegas, já disse aqui muitas vezes. Nós corremos à avaliação pura e simplesmente para os créditos ... porque se não fosse os créditos nós não íamos, porque não nos interessa.</u> A maior parte das acções que são feitas não nos interessam absolutamente para nada, eu estou a falar para os professores do primeiro ciclo... Chegamos à escola e para nós não tem aplicação para aquilo. Eles dizem que está mal feito, mas como não nos ensinam a fazer nós não podemos fazer melhor, porque não nos dão uma acção onde nos ensinem essas coisas, acções práticas... há coisas que não nos interessam absolutamente nada fui à escola EB 2/3 da C aprender a fazer um projecto educativo ... fui lá uma tarde inteirinha, uma colega, já nem me lembro quem foi, esteve a explicar aos colegas e depois estive a aprender, interessava-me fui! ... mas há umas aulas teóricas, que não dizem nada que não interessam a ninguém... Eu falo por mim, inscrevo-me conforme as datas me interessam ou não, é evidente que depois, pronto qualquer tema, qualquer desculpa que junto dos professores os faça pensar em conjunto e reflectir, os faça partilhar experiências é sempre útil e é sempre bom, mas as pessoas, mas isto não é um problema deste centro ou de outro qualquer. É um problema de como está a formação do nosso país, em que eu não acredito, já disse aqui muitas vezes, acredito em acções de formação dentro da escola... muita gente dentro da escola faz o sacrifício enorme para vir às acções que tem que ter créditos e é uma obrigação, mas inscrevem-se em congressos, em acções de outras de outra natureza e por isso, não é falta de... estou inscrita na acção de comunicação de dados porque se há coisa que quero saber é como é que se manda um e-mail, como é que se recebe, como é que se vai à net, não preciso de créditos mas quero saber aquilo e portanto só tenho uma solução....	Concepção de Formação
<u>seria uma pena que uma parte destas acções que são desenvolvidas no centro não fossem aproveitadas para currículo da formação do complemento de formação de professores do primeiro ciclo e não só, na generalidade são considerados bacharéis e que necessitam de uma formação para ascenderem ao décimo escalão, portanto, serem considerados licenciados.</u> Acontece que há professores que são licenciados, mas que a quem o ministério não... não reconhece a licenciatura, embora reconheça essa licenciatura reconhece como habilitação própria para leccionar. Antes de início estive a falar com a directora e disse que seria uma pena que uma parte destas acções que são desenvolvidas no centro não fossem aproveitadas para currículo da formação do complemento de formação de professores do primeiro ciclo e	Valências da Formação

Apontamentos da Reunião Comissão Pedagógica T F	Ideias-Chave
não só, na generalidade são considerados bacharéis e que necessitam de uma formação para ascenderem ao décimo escalão, portanto, serem considerados licenciados. Acontece que há professores que são licenciados, mas que a quem o ministério não... não reconhece a licenciatura, embora reconheça essa licenciatura reconhece como habilitação própria para leccionar.	Valências da Formação
aos docentes que querem progredir na carreira, por isso é que é mais atractivo senão ninguém cá estava...ou estava interessada na formação pedagógica, diz-me como é que eu vou desistir, por amor de Deus, como é que eu hei-de fazer para não ir! tinha falado até em serem as escolas a apresentarem propostas de tema, assuntos que preocupassem os directores da escola para acções e não ao contrário, não haver uma lista e nós é que temos de escolher, mas ser ao contrário, serem as escolas a apresentar as necessidades de formação e depois o centro arranjar formadores para essas necessidades. Pronto tem sido ao contrário, temos sido nós a acabar por aderir a uma lista de formadores, com algumas acções e as pessoas encaixam, nisso concordo plenamente com a P....	Relação Oferta/Procura
este ano a formação é em contexto, há aqui um grupo considerável de acções de formação que surgiram em contexto de escola e visando a qualidade da formação e não a quantidade, a qualidade, eu acho que foi um percurso, um caminho que estamos a traçar, não é? É que isto tem muito que se lhe diga a avaliação. E a avaliação externa deste centro de formação destes últimos 2 anos utilizou como instrumentos de análise as fichas. As fichas de expectativas e as fichas de avaliação final da acção, e por isso é que se está a perspectivar esta nova estratégia de avaliação e é o momento ideal para tirar estas dúvidas e esclarecer.... E começar pelo princípio é fazer um diagnóstico das necessidades, levantamento, objectivamente de que necessidades a nossa comunidade em cada instituição docente, pessoal docente e pessoal não docente, que necessidades é que tem. Primeira questão, vamos fazer um levantamento de necessidades, não andamos a perder tempo com acções de formação que não interessam a ninguém. acho que esta comissão podia colaborar connosco no sentido de me dar instrumentos científicos objectivos para fazer esse diagnóstico. Então as colegas que fundam a equipa podiam ajudar a fazer instrumentos de observação do meio, no sentido de fazer listagem de conteúdos vitais, de conteúdos não, listagens de formação imprescindível ou muito motivante num determinado momento. o pré-escolar quer abordar esta área, vamos ver, quem é, como é que se faz esta sondagem, quem é que poderá responder a estas necessidades. E nessa altura, juntamente com as colegas (da avaliação externa...), se não tem gente no centro formada dentro desta área, vai procurar alguém que possa dar resposta a esta ou aquela, ou aquela área de intervenção. (...) nesta situação, esse trajecto já daria a possibilidade às pessoas de se inscreverem havendo um leque que fosse de acordo com o interesse local, da comunidade local, já podiam optar pela área que mais lhe interessava, por exemplo, eu conheço colegas do pré- escolar na minha área. Eu penso que talvez as colegas da equipa da avaliação externa nos pudessem ajudar ... a avaliação externa pode ser importante para controlar isto tudo, e ir buscar o ponto de equilíbrio entre a vontade do centro ou dos formadores e a dos formandos.	Avaliação externa

ANEXO 13 CFAE 1 - APRESENTAÇÃO DE DADOS

Gráfico 1 - N.º de turmas por Acção e N.º de horas por Acção

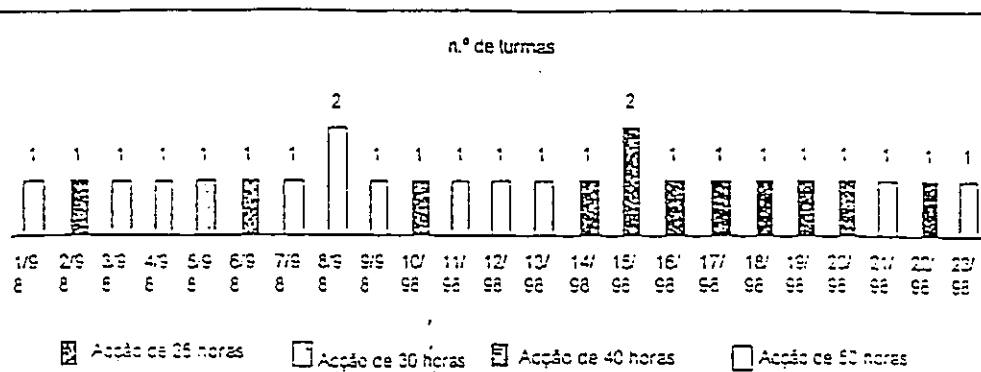


Gráfico 2 - Distribuição das Acções pelo Calendário Anual

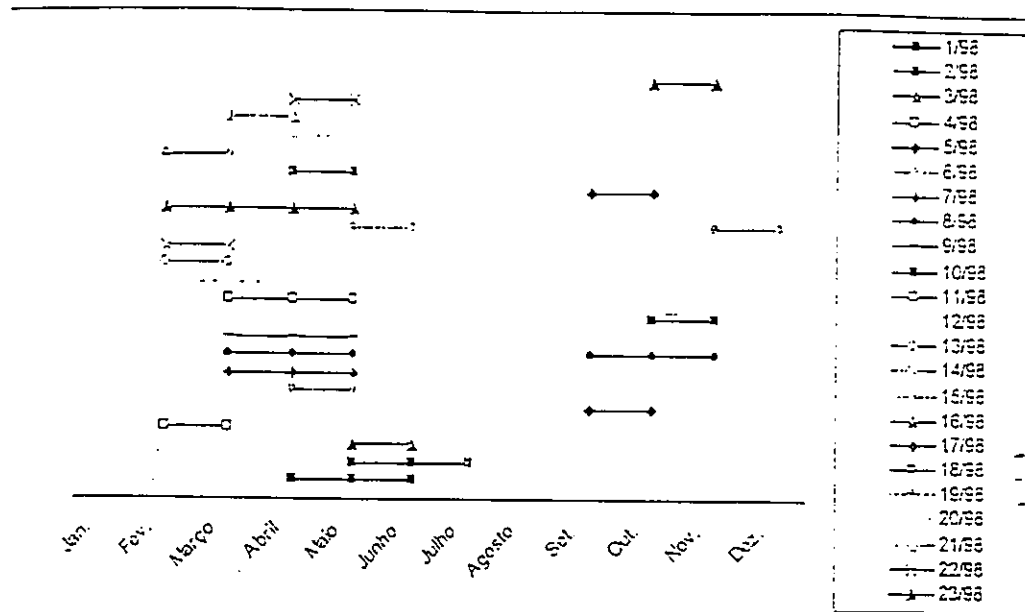


Gráfico 1 - Identidade Sexual

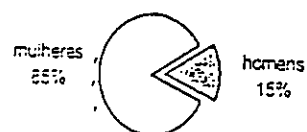
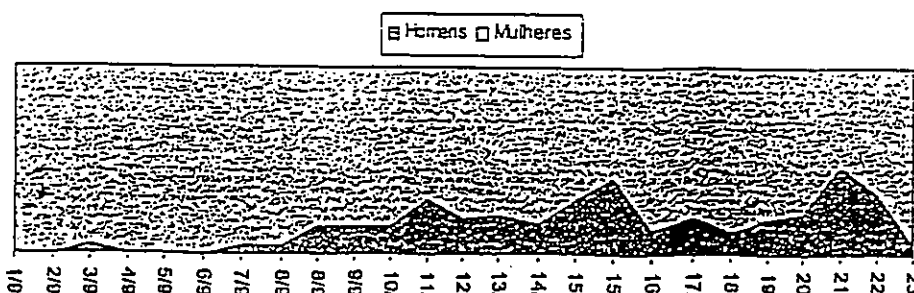


Gráfico 2 - Distribuição sexual segundo as Acções



**ANEXO 14 "HISTÓRIA DO CAVALO-MARINHO QUE JUNTOU SETE
LIBRAS DE OURO E FOI À AVENTURA"**

Prefácio

Era uma vez um Cavalo marinho que juntou sete libras de ouro e foi à aventura pelo mundo fora.

Pouco depois de partir encontrou uma Enguia que lhe perguntou:

– Eh! Pá! Onde vais?

– Vou em busca de aventuras – respondeu orgulhosamente o Cavalo-marinho.

– Tens sorte – disse a Enguia – dá-me quatro libras e eu dou-te uma barbatana, de modo que chegaras muito mais depressa.

– Obrigadinho, é esplêndido – disse o Cavalo-marinho; pagou-lhe, montou na barbatana e desapareceu com o dobro da velocidade.

Em breve encontrou uma Esponja que lhe disse:

– Eh! Pá! Onde vais?

– Em busca de aventuras – replicou o Cavalo-marinho.

– Tens sorte – disse a Esponja – por pouco dinheiro dou-te esta mota a jacto e tu viajarás muito mais depressa.

Assim o Cavalo-marinho comprou a mota com o restante dinheiro e atravessou os mares cinco vezes mais depressa.

Em breve encontrou um Tubarão que lhe disse:

– Eh! Pá! onde vais?

– Em busca de aventuras – replicou o Cavalo-marinho.

– Tens sorte; se tomares este atalho – disse o Tubarão apontando a sua boca aberta – pouparás imenso tempo.

– Obrigadinho – disse o Cavalo-marinho e enfiou rapidamente na boca do Tubarão sendo prontamente devorado.

A moral desta fábula é que, quando não se sabe ao certo para onde se vai, a viagem tem todas as probabilidades de acabar mal, mesmo antes de se dar por isso.

Antes de estabelecer a programação do ensino, antes de determinar o método ou o material a utilizar, é importante exprimir claramente o fim a atingir. A obra presente trata precisamente dos objectivos de ensino e da maneira de poder determinar os que transmitem melhor as intenções de quem os elabora. Não trata de modo algum de filosofia da educação e não se ocupa nem da escolha de quem deve fixar os objectivos, nem da selecção destes últimos.

Este livro é dedicado a quem ensina, ensinou ou aprende a ensinar. Parte naturalmente da hipótese de que o leitor procura exercer um ensino eficaz e quer comunicar certas técnicas e conhecimentos aos seus alunos, de modo que eles sejam capazes de provar com o seu sucesso que podem atingir os objectivos que lhes foram propostos. Quem não estiver interessado na realização efectiva dos seus objectivos, melhor fará que acabe já a leitura.

Los Altos Hills
California

Robert F. Mager