

Uma avaliação para ajudar a pensar o futuro

O presente livro, *A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA*: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque, é uma obra necessária e importante, por razões que convém destacar: por um lado, pelo momento em que surge, depois porque dá conta de uma dinâmica de trabalho entre categorias de atores que nem sempre andam, desta forma, de mãos dadas; finalmente, porque mobiliza, pondo em ação, um conceito de avaliação inovador e que retira a avaliação desse lugar de olhar autoritário sobre o passado para a perspectivar enquanto reflexão dirigida para o futuro.

Os tempos em que vivemos

Se considero o tempo do surgimento deste livro como sendo uma razão a destacar é porque vivemos num período da história em que a nível planetário vemos acentuarem-se perspectivas de individualismo, de degradação dos laços sociais e afetivos (Bauman, 2000)¹, de condicionamento de cada um de nós no sentido de construirmos a nossa vida numa existência independente, emancipada e autônoma, mas profundamente solitária, em que cada um vale por si mesmo e em que as relações entre os seres humanos estão cada vez mais fragilizadas. Estas características dos dias de hoje têm, como algumas das suas consequências, a hiperresponsabilização pessoal, a desresponsabilização dos sistemas e instituições, e a vivência das pessoas numa quase total ausência de laços e de solidariedades entre si.

Muitas destas tendências estão associadas, no campo educativo, como noutros campos da vida social, a uma avaliação em função dos resultados e ao serviço da meritocracia, já que se diz capaz de dar conta dos méritos e dos deméritos, estabelecendo distinções entre quem os tem e quem os não tem, uma avaliação ao serviço da competição porque se assume como sendo competente para detectar, mas também estimular, em cada indivíduo ou organização, aspetos que o/a distinguem de entre todos os demais. Por fim, uma avaliação que se reivindica de objetividade, condição indispensável para que se possa atribuir a si mesma as funções anteriormente enunciadas, para além de se colocar, assim, ao serviço da legitimação de decisões políticas, tomadas com fundamento no seu veredicto objetivo, autoritário e normalizador.

No mundo de hoje, pelo menos no designado “mundo ocidental”², a avaliação não apenas está cada vez mais presente na vida quotidiana dos cidadãos e das organizações, como preenche papéis cada vez mais determinantes e centrais e que em muito ultrapassam a mera atribuição de valor a uma dada ação, como é, aliás, o sentido etimológico primordial do vocábulo. Esta centralidade acontece porque, por um lado, tudo é avaliado, todas as ações humanas são alvo de avaliação e, por outro lado, porque está muito enraizada e naturalizada a ideia de que há uma necessidade efetiva de proceder a avaliações em todos os momentos e a propósito de todo o tipo de ações. Acresce, ainda, que os atuais discursos políticos e educativos invocam a imprescindibilidade da responsabilização individual e a necessidade de prestação de contas, reforçando, assim, as lógicas da chamada “accountability” e que têm sido não só difundidas mas também apropriadas como sendo uma forma de exercício de democracia.

1 BAUMAN, Zygmunt (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. ISBN 85-7110-598-7.

2 Devo referir que o adjetivo “ocidental” nesta expressão já não se resume a uma referência geográfica mas, acima de tudo, consiste numa referência eminentemente política, económica e cultural. Assim sendo, Brasil é “ocidente”, Japão é “ocidente”, enquanto que países em crise profunda parecem estar em vias de perder a sua “ocidentalidade”. Talvez Portugal esteja nesta situação de deslize – para não dizer exclusão – semântico-geográfico-económico.

Todavia, estes discursos surgem num quadro muito particular que quero evidenciar: por um lado, assistimos à injunção para se acentuar a importância das assim designadas “práticas” em detrimento das menos interessantes “teorias”³. Por outro lado, mas em reforço desta ideia, assistimos a uma forte vaga de pressões, a diversos níveis, para que abandonemos os debates de ideias no sentido de passarmos, sem mais delongas à sua execução, num elogio não disfarçado da eficiência técnica em detrimento da ação fundamentada, esclarecida e implicada. Neste quadro global de ausência de debate e de “vazio ideológico”, impera a ideia de que é necessário ser-se “neutral” para facilitar a convivência na pólis, uma convivência expurgada de conflitos (e dos debates que o conflito supõe), uma convivência direcionada para a obtenção do consenso. Cabe recordar que, os consensos, sobretudo quando estes dispensaram o debate aprofundado de pontos de vista diversos, supõem o menosprezo das divergências, a asfixia das dissensões.

Portanto, num mundo com estas características, num mundo des-ideologizado, a avaliação joga um importantíssimo papel no sentido de contribuir determinantemente para a regulação das políticas públicas, através dos resultados, ao invés de estas serem reguladas através do estabelecimento de normas. No entanto, à primeira vista, este último modo de regulação pareceria muito mais normativo; muito mais impositivo sendo que o primeiro toma a aparência de ser muito mais responsabilizador e, assim, muito mais emancipatório. Temos vivido, nas últimas duas décadas, mas sobretudo no século XXI este engano, que consiste na criação desta aparente responsabilização democrática e cidadã – formas como se mascarou a desresponsabilização institucional e dos decisores –, ao mesmo tempo que se acentua, de modo muito disfarçado e pouco visível, a falta de autonomia individual, o assujeitamento das pessoas e a menor capacidade/possibilidade de interferir e de participar na construção das decisões que a todos afetam e a todos dizem respeito.

Uma dinâmica de trabalho alicerçada em parcerias de cooperação

É por vivermos num contexto como o acima brevemente descrito, em que é raro assistirmos à construção de parcerias e de laços de convivência, que creio ser crucial salientar a existência de um trabalho da natureza do que se apresenta neste livro. Como se verá nas suas páginas, este Projeto de Avaliação Institucional Participativa vive e beneficia de uma dinâmica que resulta do convívio e debate entre atores muito diferenciados que nem sempre nos é dado ver empenhados em atividades de cooperação. Na verdade, professores, pesquisadores, técnicos e responsáveis do município têm identidades profissionais e exigências que podem ser lidas como distintas, hermeticamente encerradas em funções particulares submetidas a objetivos específicos e concretos dentro da esfera própria de cada uma destas funções/profissões. Esse enclausuramento em funções designadas a partir de princípios burocrático-administrativos não teve aqui lugar notório.

No caso deste projeto, creio poder afirmar que, sem perda da identidade própria de cada ator, houve uma conjugação de finalidades diversas, por vezes mesmo contraditórias mas que se confrontaram e, ao confrontarem-se, tiveram a oportunidade de se tornarem coerentes, de se ajustaram coerentemente. Esta é uma consideração importante que afeta a forma como podemos pensar a intervenção educativa: se ela se orientar através de metas e finalidades comuns, haverá lugar à contradição e ao dissenso comportando, assim, a possibilidade de debater perspectivas diversas e mesmo antagônicas. O resultado só poderá ser um passo adiante relativamente ao ponto de partida. Já quando a intervenção ou a formação se gere através da definição prévia de objetivos específicos orientadores da ação, há aqui uma trajetória traçada que, sendo altamente eficaz do ponto de vista do alcance dos resultados que os objetivos visavam, tenderá a asfixiar todo e qualquer laivo de espontaneidade, de real vivido e construído conjuntamente e sensível à circunstancialidade do real.

³ Aqui, posso recordar, quer os pedidos incessantes de muitos estudantes do ensino superior para que releguemos as teorias para lugar secundário, valorizando as “práticas”. De notar que estes pedidos se encontram, muitas vezes plasmados nos seus textos de final de formação (dissertações e relatórios de mestrado).

O que quero dizer é que a orientação da ação para um produto que se profetizou, antecipadamente à sua concretização, pode conseguir alcançar esse previsível produto, mas não é certo que essa consecução de objetivos seja efetivamente pertinente para as realidades e vidas concretas que abrangem. No modelo de intervenção pelos objetivos, a realidade tem de se tornar conforme a esses objetivos, em vez de ocorrer o contrário. Esta é uma das razões pelas quais este modelo de intervenção através da gestão de objetivos direcionados para um produto acabado (previsto antes de ela se ter iniciado), não aceita nem incorpora as discordâncias e dissensões, procurando evitá-las ou expurgá-las, pois são encaradas como disfunções graves para a consecução do programado e a obtenção de resultados. Realço, mais uma vez, o que já atrás referi: quando se trata de desenvolver projetos através da sua referência a metas e finalidades – por oposição a objetivos –, a função do coletivo de atores e do debate que se origina no interior desse coletivo tem um lugar e peso muito promissores.

Portanto, no que respeita à dinâmica de trabalho que este projeto/intervenção pôs em marcha, quero salientar esta sua faceta em que se afasta das lógicas e regras da investigação clássica já que, no caso vertente, o processo de investigação compreende e integra a devolução aos atores junto de quem e com quem a investigação é realizada. Neste particular, não deve ser escamoteado todo um conjunto de ambiguidades que podem ser geradas, já que neste processo de parceria, de cooperação, todas as jogadas de poder e de autoridade – que sempre existem – ficam diluídos, como se efetivamente não existissem, correndo o risco de se criar a ilusão de existência de um sistema de concordâncias e de conformidade livremente consentida.

No entanto, é preciso pôr em evidência que a escola, o ensino e o professorado, o município, a universidade, são lugares contraditórios e onde estão em jogo, simultaneamente, lógicas que não obedecem aos mesmos princípios, não se regem pelas mesmas leis. Neste particular, penso oportuno relembrar, ainda que apenas de memória e dos meus apontamentos pessoais, o que aprendi com as palavras de Guy Berger, consultor científico do projeto ARQME⁴, num dos seminários que o projeto realizou. Dizia o professor Berger que era necessário realçar que entre investigadores e práticos podem existir diversos tipos de relações. E exemplificava afirmando que, numa gestão por objetivos, o investigador tem uma vantagem que advém dos seus saberes; ele tem competências organizacionais, metodológicas, competências instrumentais que os professores – os práticos – não possuem forçosamente. Contudo, numa reflexão baseada numa gestão racional através dos fins, o investigador não tem nenhuma primazia, nenhuma competência específica e/ou superior à competência do prático. E continuava G. Berger sublinhando que, se o investigador pode ter alguma vantagem pela sua exterioridade, pela sua prática e reflexão metodológica, essa vantagem não lhe dá nenhuma prioridade na definição do que são os fins da educação, já que esta é uma definição cidadã. Guy Berger concluía afirmando que esta é, justamente, uma profunda igualdade entre os professores e atores do terreno e os investigadores.

Outra faceta notória e particularmente relevante, considerando que se trata de um projeto de avaliação institucional participativa, consiste no protagonismo dado aos técnicos, aos professores das escolas, aos próprios alunos que, num espaço/tempo muito qualificado – a realização de um Seminário, em agosto de 2011, organizado pelo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da Faculdade de Educação da Unicamp – puderam tomar a palavra, perante uma vasta assembleia que integrava, também os pais das crianças e jovens das escolas do município, expressando os seus pontos de vista, realçando as problemáticas educativas com que se depararam, dando conta das suas vivências e reflexões em ligação com o projeto de avaliação institucional de que eram parte interessante e interessada. Neste projeto, a centralidade dada à pluralidade dos atores envolvidos, tem, do meu ponto de vista, um significado muito relevante: a relação

⁴ ARQME – Autoavaliação em Agrupamentos – relação com qualidade e melhoria da educação, foi um projeto realizado no Porto, Portugal, envolvendo diversas escolas e investigadores do CIE da FPCE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). A citação é feita de memória e confiando em apontamentos pessoais que realizei a partir de uma intervenção oral do Professor Guy Berger, Professor Emérito da Universidade de Paris VIII, realizada no III Seminário Internacional do ARQME, realizado na FPCE-UP em novembro de 2010.

entre investigação e práticas educativas já não é uma relação de uso mas uma relação de interpelação mútua, relevando a intervenção e já não apenas a investigação.

O destaque dado à participação qualificada dos diversos tipos de atores não consiste num vão exercício de retórica. Para mim, trata-se de uma questão muito importante e que me permite interrogar-me se o projeto vai cessar logo que o período de duração da pesquisa cessa. Defendo que os projetos que se aproximam das realidades, das escolas, devem ser projetos “detonadores” de iniciativas. A sua natureza deverá permitir alavancar vontades e disposições locais, em cada escola e na rede de escolas. A virtualidade dos projetos, na minha perspetiva muito pessoal, não resulta da maior ou menor proficiência com que é desenvolvido, não resulta da qualidade da expertise que nele é envolvida. Do meu ponto de vista, a principal característica que transforma um projeto num bom projeto será a capacidade de manter as suas dinâmicas depois de terminado o período de vigência, propriamente dito, do projeto. Contrariamente à literatura profusa que defende a existência de “amigo crítico” junto dos estabelecimentos de ensino, defendo que, a existir, o “amigo crítico” deverá trabalhar no sentido de construir a sua dispensabilidade. Assim, qualquer projeto – coletivo ou individual – não deverá constituir-se no suporte indispensável, na bengala imprescindível, mas antes no apoio temporário para impulsionar ações, para emancipar atores que tomarão em mãos as suas empresas futuras.

Um conceito de avaliação inovador: reflexão dirigida para o futuro

Se é certo que a avaliação tem vindo a intensificar-se e a alargar a sua influência, será necessário realçar que esta tendência para tudo avaliar se afirma num sentido muito concreto: avaliar para seriar, distinguir, classificar, comparar. Estas ações, enumeradas através de verbos diferentes, destacam um sentido único e que faz corresponder o ato de avaliar ao ato de seriar, isto é, de colocar os diversos objetos de avaliação em posição de poderem ser selecionados, em função de um conjunto de ideias tidas como suficientemente consensuais e, por isso mesmo, como sendo as justas, aceitáveis, incontornáveis.

Clarificando um pouco mais, preciso de reafirmar a minha convicção de que o tão persistente e intenso recurso à avaliação se faz para permitir dar à tomada de decisões (seja a decisão de admitir, de excluir, de financiar, de mudar a própria decisão política) uma base considerada como científica, objetiva, irrefutável. É, assim, uma avaliação que se vira para o passado, procurando nesse passado os indícios, as razões, as provas e evidências que lhe permitam proferir o seu discurso autoritário, através de um juízo que valora (ou des-valora, para usar um neologismo útil para acentuar a faceta de relação com o valor das coisas que a avaliação efetivamente tem) a ação que está em foco. Mas como muito bem lembra Antônio Nóvoa, no título de uma das suas obras mais recentes, evidentemente, ou seja, o que se evidencia pode não corresponder – frequentemente não corresponde – ao que é necessário, importante e relevante realizar em termos da ação educativa. Aliás, a insistência deste tipo de avaliações na verificação de resultados fragiliza-a, pois que todos nós sabemos que os efeitos das ações e intervenções educativas são efeitos de médio e longo prazo, não necessariamente perceptíveis no imediato e, sobretudo, os seus produtos, se assim lhes quisermos chamar, escapam à observação direta, à medida concreta e à expressão e evidenciação facilmente reconhecíveis.

Assumindo que a única e exclusiva função da avaliação não será a classificação e a seleção, o poder e importância dos resultados decai enormemente. Nesta linha de pensamento, todo o afã que a avaliação tradicional e assente nos resultados coloca na recolha de informação perde relevância, pois que os resultados têm um diminuto efeito formativo ou de auxílio à melhoria. A centração nos resultados tem sido usada, como já referi, para distinguir, seriar. No caso da educação, das escolas, dos professores, de pouca monta serve ranqueá-las, estabelecendo hierarquias entre estabelecimentos. E isto porque a ideia de existência de escolas de baixa qualidade é uma ideia insuportável. Como o é a ideia de hospital de baixa qualidade, tribunal de baixa qualidade ou qualquer outro serviço fundamental à existência cidadã. Por esta razão, o investimento terá de ser feito no sentido de a avaliação poder dar um contributo muito relevante para

que as instituições se pensem, se melhorem, se adequem cada vez mais aos seus contextos locais e às suas populações, sem perder de vista perspetivas mais amplas e abrangentes (o Estado, o País).

Na prossecução do ideal de uma escola de oportunidades para todos e de um serviço público de educação de qualidade para toda a população, projetos como este Projeto de Avaliação Institucional Participada ou o Projeto ARQME têm realizado um trabalho importante, apostando mais na construção de uma análise das práticas profissionais e educativas e na reflexão em torno das melhores formas de responder positivamente às necessidades educativas das novas gerações. Estes processos de análise e de reflexão aproximam-se do que defendo ser a autoavaliação necessária.

A conceção de autoavaliação que defendo não a entende enquanto soliloquio intimista e egocêntrico, nem a opõe à hetero-avaliação. Ao prefixo auto atribuo o sentido de reflexão sobre si, por confronto com e em contraponto a outras autoavaliações dos sujeitos parceiros da intervenção educativa, parceiros da profissão. É uma autoavaliação que se inspira na abordagem institucional em que a instituição é uma emanção dos atores que se sentem co-autores das normas, tomam decisões legítimas e pertinentes num exercício debatido e partilhado do poder. Esta perspetiva articula-se com a perspetiva da avaliação ao serviço do estabelecimento de contratos de autonomia, já não em função de uma espécie de recompensa, mas enquanto responsabilização de quem está na escola e nela tem de intervir como autor das suas práticas. A assunção das funções docentes (ou de liderança, de coordenação, de animação de tempos e de espaços...) é feita, assim, a partir da interpretação pessoal dessas funções, não exclusivamente a partir da perspectiva individual, mas num debate intersubjetivo.

Tal registo de discussão e de interpelação daquilo que constitui a “rotina” educativa da escola – e na rotina incluímos todos os gestos automáticos e cristalizados que as escolas (e os professores) foram incorporando no seu modo de funcionamento e nas relações existentes, bem como os modos imediatos de enfrentar as situações, quaisquer que elas sejam – permite contrariar a lógica individualista e o trabalho atomizado que, de alguma forma, tem caracterizado a escola ao longo dos tempos.

As escolas são, cada vez mais, extremamente complexas e necessitam que se instituem modos organizacionais novos. A inspiração na abordagem institucional permite, também, equacionar o trabalho de reflexão e de autoavaliação a partir dos documentos fundadores da escola (tal como o Projeto educativo e o Projeto Curricular, no caso português e o Projeto Político-Pedagógico, no caso brasileiro): o referencial para a autoavaliação constrói-se a partir quer das informações que a escola já detém, quer das que a avaliação externa vai obtendo e tratando, quer do projeto político-pedagógico, quer dos discursos enquadradores do trabalho educativo da escola. Evidentemente que refiro estas questões em termos meramente exemplificativos. O que é importante reter é que esta autoavaliação se fará sem objeto de avaliação pré-definido já que ele se vai construindo e reconfigurando à medida que o processo de autoavaliação e de confronto com a avaliação externa vai decorrendo. Deste modo, será possível que cada escola, sempre possa equacionar as suas especificidades, sem se descentrar em relação às especificidades dos outros estabelecimentos de ensino nacionais, possa ir adequando a sua intervenção, já não em função de um referencial de qualidade abstrato, nunca explicitado, mas possa ir construindo esse referencial de qualidade da educação com base na participação e negociação com todos os intervenientes e atores educativos.

O que me parece, mais uma vez, crucial salientar é que no trabalho de parceria com as escolas se evite que a avaliação se torne num fim em si mesma mas se coloque ao serviço dos professores dos alunos, dos pais e da sociedade em geral. No caso dos professores, saliento o seu envolvimento no projeto, contribuindo para reinvestir estes profissionais de autoria/autoridade, sentido crítico, estatuto de profissional por oposição ao de técnico aplicacionista. A escola só pode assumir a sua missão educadora com profissionais intelectuais, capazes de, conjuntamente e perante referenciais construídos a partir de informações válidas e fiáveis tomarem decisões adequadas quer às situações concretas, quer ao contexto de evolução dos sistemas educativos.

Não negando o interesse de procedimentos avaliativos desse tipo e com tal objetivo, não creio que o recurso constante e quase obsessivo a lógicas de verificação e de controlo contribuam, efetivamente, para essa desejada melhoria da qualidade do trabalho educativo disponibilizado à população. O que me preocupa sobremaneira é conceber formas de, afirmando a autonomia dos professores e educadores e investindo as suas identidades profissionais, promover uma transformação nas práticas educativas que não se limitem a uma lógica de adaptação dos profissionais às mudanças propostas numa direção marcada hierarquicamente.

Em síntese

Procurando sintetizar algumas das ideias que aqui vim desenvolvendo, será necessário sublinhar que não encaro a avaliação como um procedimento cuja finalidade mais relevante e ou necessária, em termos das escolas, em particular, e do sistema educativo, em geral, seja a recolha de informação válida e fiável para a produção de um juízo de valor tão objetivo quanto possível. Não significa que esta não seja uma das finalidades da intervenção avaliativa mas não tem de ser a principal, de tal modo que a avaliação se torne num fim em si mesma.

As finalidades da avaliação devem estar bem claras e evidenciáveis: se o que se pretende é a melhoria do serviço educativo, uma das principais finalidades da avaliação deve, então, ser a de proporcionar estratégias para que cada escola e seus atores reflitam sobre si e as suas intervenções e “gestos” profissionais, para que eles se possam articular de forma mais dinâmica com o mundo em mudança e possam participar da definição e/ou influência sobre o sentido dessas mudanças.

A questão que se coloca, então, será a de como organizar a escola para que ela se repense, não necessariamente a partir do seu reconhecimento enquanto organização, mas em relação ao seu papel no mundo atual, como elemento fulcral que colabora na criação de um pensamento sobre o sentido da vida e das transformações necessárias. Trata-se de fazer a escola participar dessas transformações, ao invés de ser uma instituição ao serviço e a reboque delas. Desta forma, não se recusa, antes se intensifica, a importância historicamente construída do papel da escola na produção de inovações e na proposta de novos modos de estar, de ser e de conviver.

O que quero dizer é que entendo que a melhoria das escolas não resultará da sua transformação numa organização implementadora de estratégias de adequação dos cidadãos a um mundo que lhes é exterior, mas enquanto instituição capaz de tomar parte nos modos de pensar o mundo e de produzir influência sobre o seu curso. Este papel assumido (reassumido, considerando que este foi um dos papéis primordiais da escola) pela escola necessita de profissionais da educação capazes de pensarem a sua profissão como intelectuais capazes de refletir, de tomar posição, de se atualizarem permanentemente, de promoverem a sua qualificação, isto é enquanto profissionais cuja profissão é importante e relevante. Necessário se torna sublinhar que a escola não tem de ser um lugar de acomodação mas sim de disputa e de conflito e de que a qualidade do serviço público de educação não é uma questão de opção, é um imperativo ético.

A questão será, assim, a de encontrar caminhos para conseguir que as mudanças produzidas nas escolas sejam significativas, notórias e se repercutam na formação sólida e consistente das cidadãs e cidadãos, alimentando-lhes a vontade de saber mais e melhor, de participar na cidade – em sentido lato – de que são membros, ajudando a construir o futuro, participando de forma informada e responsabilizada.

Creio que as ideias aqui apresentadas – e que, de certo modo, foram sendo impulsionadas junto das escolas do município de Campinas e de algumas escolas da cidade do Porto – permitem atualizar o conceito de avaliação, trazendo-lhe as dimensões formativas que ela teve e ganhou no contexto escolar e educativo e tornando-a no centro mobilizador das redes de reflexão e de sociabilidade dentro da escola, para combater o isolamento e promover a partilha de ideias, de esforços e de iniciativas (é este, aliás o entendimento que dou à expressão “boas práticas”).

Deste modo, à questão “avaliar para quê”, responderei: “avaliar para regular”, entendendo-se regulação, neste caso, como fazendo parte desse movimento intelectual complexo de participação na construção e reconstrução de referenciais de avaliação; “avaliar para melhorar”, através da construção de um sentido para a escola e para o trabalho educativo escolar, bem como para o conceito de qualidade educativa; “avaliar para formar”, através da possibilidade de construção de uma identidade profissional docente em que os professores não são “clones” uns dos outros, nem títeres, mas entendendo-os como profissionais intelectuais que se determinam, criam espaços de desenvolvimento da sua profissão, que encontram modos atualizados de se integrar num mundo em mudança e de influenciar as mudanças desse mundo, referencializando-as a princípios humanistas e eticamente determinados.

Evidentemente que um programa desta natureza, que pretende romper com algumas formas cristalizadas de conceber a avaliação, a escola e a profissão docente necessitará de figuras externas – de acompanhamento – que promovam um impulso para permitir uma ruptura com o atual estado da situação. Todavia, será crucial que essa “figura externa” trabalhe no sentido de construir a sua dispensabilidade. Não é uma “figura” para ficar, mas para se dissolver e diluir tão cedo quanto possível, isto é, logo que uma cultura de avaliação esteja, finalmente consolidada.

Outra transformação necessária é a indispensabilidade de trabalho conjunto dos professores, dessacralizando o espaço solitário e reservado da sala de aula. Neste particular, o modo de intervenção deste projeto institui-se num processo a todos os títulos exemplar. É com esta última ideia que vos convido a ler o livro na certeza de que ele estimulará em cada um de nós o melhor educador/a que cada um de nós quer ser.

Porto, novembro de 2012.

Profa. Dra. Maria Manuela Martins Alves Terrasêca
Professora da Universidade do Porto