

# *Avaliação de Desempenho de Professores*

*João Ruivo  
António Trigueiros  
(Coord.)*



*Avaliação de*  
***Desempenho***  
*de Professores*

*João Ruivo*  
*António Trigueiros*  
*(Coord.)*

**Edição**  
*Associação Nacional de Professores*  
*Rvj Editores*

• **Título**

Avaliação de Desempenho de Professores

• **Autores**

Álvaro Almeida dos Santos

António Trigueiros

João Grancho

João Ruivo

José Manuel Silva

Juan Carlos Beltrán

Juan Castro Posada

• **Capa e grafismo**

RVJ, Editores

Carine Pires

• **Edição**

RVJ, Editores

Associação Nacional de Professores

• **Propriedade**

Associação Nacional de Professores

• **Tiragem**

500 Exemplares

• **Impressão**

Gráfica Almondina

• **ISBN**

978-989-95772-9-9

• **Depósito Legal**

xxxxxxx

**Maio 2009**

# Índice

- Prefácio | 5

*João Ruivo*

- Introdução | 7

*António Trigueiros*

- Avaliação de Professores em Portugal | 11

*Álvaro Almeida dos Santos*

- Avaliação e Autonomia das Escolas | 23

*João Grancho*

- Formação, Avaliação e Autonomia Docente | 33

*João Ruivo*

- A Avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas Escolas | 43

*José Manuel Silva*

- Políticas de Evaluación del Profesorado en España. | 59

*Juan Carlos Hernández Beltrán*

- La Evaluación de los Profesores:

Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial? | 77

*Juan A. Castro Posada*



## Prefácio

### *Avaliar Professores é Fácil?*

Não! A avaliação de professores não é uma tarefa simples. Que o digam os supervisores que, durante décadas, promoveram a formação inicial e permanente dos nossos docentes. Para avaliar professores requerem-se características pessoais e profissionais especiais, para além de uma formação especializada e de centenas de horas de treino, dedicadas à observação de classes e ao registo e interpretação dos incidentes críticos aí prognosticados.

Cuidado com as ratoeiras! Quem foi preparado para avaliar alunos não está, apenas pelo exercício dessa função, automaticamente preparado para avaliar os seus colegas...

A avaliação de professores é uma tarefa complexa. Desde logo, requer um perfil específico do avaliador. Ou seja, nem todos os professores reúnem as condições para avaliarem. O avaliador terá que ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá que ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajudar a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, estabelecer critérios e assumir todo o risco das consequências da sua acção.

É necessário que domine com rigor as técnicas de registo e de observação de aulas, conheça as metodologias de treino de competências, os procedimentos de planeamento curricular, e as estratégias de promoção da reflexão crítica sobre o trabalho efectuado.

Escolher um avaliador obriga a uma selecção aturada, fundamentada, baseada em critérios de indiscutível mérito e, depois, a uma demorada formação específica e especializada. Para que uma avaliação tenha consequências, o avaliado não pode ter quaisquer dúvidas sobre o mérito do avaliador.

Avaliar é uma tarefa periscópica. O avaliador é chamado a pronunciar-se sobre inúmeros domínios sobre os quais se reflecte o pluridimensional acto de ensinar. Quando avalia, olha o professor sobre variadíssimos ângulos e prismas: aprecia o professor enquanto pessoa, como membro de uma comunidade profissional, como técnico qualificado na arte de ensinar e como especialista das matérias que ensina.

Por outras palavras o avaliador avalia o professor em vertentes tão diferenciadas quanto o são o seu **ser**, o seu **saber** e o seu **saber fazer**.

Logo, o avaliador tem que estar atento a um grande número de variáveis que intervêm na função docente: variáveis de produto, de processo, de presságio, de carácter pessoal e profissional...

O avaliador recolhe elementos que permitam avaliar, e depois classificar, o professor enquanto tenta responder às seguintes questões: **Onde** ensina? **O que** é que ele ensina? **Como** é que ensina? **O que aprendem** os seus alunos? Como se **auto avalia**? Que capacidade tem para **reformular** a sua actuação? Com que profundidade **domina as matérias** que pretende ensinar?

O avaliador não trabalha com o professor apenas na sala de aula. Ele tem que apreender o modo como o professor se envolve com os seus alunos numa situação de classe, mas também como este se implica junto da comunidade escolar e na sociedade que envolve a escola. Porque trabalha com ele como profissional, mas também enquanto pessoa.

Formar um avaliador leva tempo, elevadas doses de paciência, muito treino e conhecimento especializado. A escolha de um avaliador não pode ser casual e, sobretudo, não pode depender de critérios político administrativos.

Porquê? Porque o avaliador tem que saber verificar não só o que os professores fazem, mas também como o fazem e, simultaneamente, garantir a melhoria da qualidade da sua intervenção na sala de aula, bem como a qualidade do produto, isto é, da aprendizagem dos alunos.

Por isso mesmo a avaliação de um professor não pode ser uma actividade episódica, pontual e descontinuada. A avaliação de um professor requer uma actividade continuada, porque importam mais as actividades de reformulação que venham a ser consideradas do que o simples diagnóstico da sua actual situação. A avaliação de um professor é então uma actividade projectada no futuro.

Avaliar um professor é, pois, dizíamos, uma tarefa muito, mesmo muito complexa. Simples, muito simples mesmo, é avaliar os governantes que pensam ser possível reduzir a avaliação dum professor a uma mera empreitada administrativa, compilada em duas páginas de panegíricos ou de recriminações.

**João Ruivo**

*(Director Fundador do Ensino Magazine)*

## *Introdução*

### *A Avaliação de Professores em Portugal:*

#### *O Contributo da ANP*

Que futuro é possível esperar de uma escola (e de um país) onde os professores se sentem a mais?

*Manuel António Pina, JN, 09.10.08*

A avaliação de desempenho dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário em Portugal, publicada em Diário da República em Janeiro de 2009, foi a continuação de uma série de medidas que o Ministério da Educação legislou e implementou, sob imposição e apressadamente, gerando enorme mal-estar docente nas escolas, indiscutivelmente consubstanciado em duas manifestações de professores que uniram mais de cem mil docentes.

Efectivamente, a avaliação de desempenho dos professores consignada pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, levou a que a insatisfação que já se vinha avolumando nas escolas fruto das alterações ao Estatuto da Carreira Docente de Janeiro de 2007, se traduzisse em revolta.

Surgiram três Movimentos Independentes de Professores que não se reviam nas posições assumidas pelas organizações sindicais. Os sindicatos de professores uniram-se em torno de uma “plataforma sindical” com o intuito de mostrarem união e ganharem força reivindicativa. A ruptura entre o Governo e os professores era evidente.

Num comunicado à imprensa, a Associação Nacional de Professores afirmava que seguia com grande apreensão o crescente grau de crispação que se vivia na educação e nas escolas em particular, e manifestava a sua grande preocupação pelas graves consequências que daí poderiam decorrer para os mais directamente interessados no processo educativo (alunos, famílias, educadores e professores), apelando à tranquilidade no funcionamento das escolas e à afirmação da confiança nos professores.

O Ministério da Educação face à contestação generalizada da esmagadora maioria dos docentes e às possíveis consequências para os alunos, assina um memorando de entendimento com a plataforma sindical. Neste documento foram aprovadas medidas de simplificação para esse ano escolar e teria lugar um processo negocial com as organizações sindicais, com vista à introdução de eventuais modificações ou alterações, que tomassem em consideração a avaliação do modelo, os elementos obtidos até então no processo de acompanhamento, avaliação e monitorização do primeiro ciclo de aplicação, bem como as propostas sindicais.

Este memorando de entendimento, que se julgava poder trazer o apaziguamento na educação durou muito pouco tempo. Os Movimentos Independentes de Professores e alguns docentes através dos seus blogs criticam o acordo alcançado com as organizações sindicais, e pedem novos protestos exigindo o fim deste modelo de avaliação e da divisão dos docentes entre professores e professores titulares.

Na imprensa dá-se ênfase ao conflito. O jornal Público é o que mais se destaca pela qualidade dos articulistas que analisam o assunto. António Barreto afirmou que “A avaliação ministerial, burocrática, formal e pseudo-científica é um enorme erro. A grande tradição centralista, integrada e unificada da educação pública em Portugal é responsável pela mediocridade de resultados e pelo desperdício de enormes recursos financeiros vertidos, desde há trinta anos...”. José Matias Alves, membro do conselho científico para a avaliação dos professores escreveu, após a sua demissão desse órgão, que este era “um modelo que esbanja recursos e que se desvia do essencial, que deveria ser conseguir que os professores ensinem melhor e os alunos aprendam mais”, e que “produz malefícios incomparavelmente superiores aos benefícios que, numa leitura benévola, lhe possam encontrar”. José Manuel Fernandes, director do jornal Público, num dos muitos editoriais dedicados ao assunto questionou: “Por que é que, desta vez, são os professores que têm razão? Um objectivo correcto, criar um sistema eficaz de avaliação dos professores, não justifica métodos errados. E um sistema burocrático e quase kafkiano de avaliação não tem de ser aceite só porque o actual é laxista e não premeia os melhores, tal como não penaliza os piores”.

O clima escolar deteriora-se. Maria Filomena Mónica clama para deixarem os professores em paz. Daniel Sampaio diz que “a escola transformou-se, para os professores, numa arena de burocracia sem sentido, onde quase ninguém se sente bem.” A professora Fátima Miranda, no Jornal de Notícias, afirma que “com estas reformas, os professores, estão assoberbados de trabalho técnico e burocrático (...). Desapareceu a humanidade e a criatividade. Roubaram a alma à escola e ela morreu”.

Perante tamanha contestação é publicada em DR nova alteração ao modelo inicial. Neste diploma legal (Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro) é definido mais uma vez um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente. O ME reconhece, finalmente, alguns dos aspectos mais negativos identificando três problemas principais: a existência de avaliadores de áreas disciplinares diferentes dos avaliados, a burocracia dos procedimentos previstos e a sobrecarga de trabalho inerente ao processo de avaliação.

Como foi possível chegar a esta situação se, aparentemente, há um aspecto fundamental que reúne consenso: a avaliação é essencial. Sim, mas não este modelo nem o modo como foi implementado, afirmam em uníssono os professores, toda as organizações profissionais e sindicais, a

grande maioria dos investigadores ligados à educação e, como vimos de forma afirmativa a imprensa, reduzindo-se os apoios a pessoas e instituições com forte ligação ou responsabilidades no Ministério.

José Manuel Fernandes sintetiza o pensamento dominante: “seriamente ninguém pode ser contra a avaliação de desempenho como condição para a progressão profissional. Mas é intolerável que, dando sinais de crescente teimosia, tente impor um modelo que não funciona, está mal pensado e ainda pior concebido.”

Intencionalmente, traçámos uma cronologia de acontecimentos que pretende ilustrar, sinteticamente, o modo como foi feita a implementação deste sistema de avaliação, que pouco ou nada tem a ver com a sua essência. Curiosamente, do ponto de vista teórico, o objectivo central encontra-se claramente definido no preâmbulo do Estatuto da Carreira Docente de 2007, onde podemos ler que “ a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores”.

Claramente, o efeito da introdução da avaliação de professores foi precisamente o oposto: desmotivação profissional, baixa auto-estima, desvalorização da profissão docente, clima de escola insuportável, prejuízo das aprendizagens dos alunos, ...

Segundo Paulo Guinote, “as abordagens realizadas foram redutoras, de modo fragmentado, desarticulado entre si, não contribuindo para compreender a avaliação do e no sistema educativo como um todo e como uma problemática que carece de uma visão global e de um tratamento integrado”.

O cerne do problema de um sistema de avaliação parece centrar-se em três dimensões: Avaliar para quê? Quem avalia? Consequências da avaliação. Mas, avaliar professores é fácil? Questionava o investigador João Ruivo no editorial do jornal “Ensino Magazine”. A sua argumentação, fundamentada em sólida formação e muitos anos de experiência em supervisão escolar foi das mais difundidas na Internet pela clarividência que a sustentava (ver Prefácio).

O Presidente da Associação Nacional de Professores, João Grancho, corrobora estas ideias sugerindo a realização de um plano de informação e formação sobre avaliação, preferencialmente dirigida aos avaliadores, a desenvolver por instituições do ensino superior capacitadas para o efeito. Considera que o processo de avaliação que se pretende implementar tem sofrido vicissitudes graves, por força da sua desarticulada formatação legal e acidentada implementação, bem como pela ausência de um momento específico para a sua aferição e validação sustentadas, o que tem vindo a evidenciar fragilidades e incongruências.

A pertinência da publicação deste livro sobre avaliação de desempenho

de professores advém do facto das abordagens realizadas sobre este assunto se restringirem ao modelo apresentado pelo Ministério da Educação, pretendendo-se, aqui, abordar a questão noutras dimensões. Daí o convite a investigadores espanhóis para termos uma análise comparada e académicos de reconhecido mérito pedagógico e científico em Portugal para se aprofundar o assunto.

A Associação Nacional de Professores enquanto instituição de utilidade pública que pugna pela criação de um organismo de auto-regulação da profissão para manter e melhorar a qualidade da actividade docente e, por consequência, da aprendizagem dos alunos, entendeu que era seu dever e obrigação dar o seu contributo numa matéria tão importante como a avaliação dos educadores e professores.

**António Trigueiros**

*(Presidente da Secção de Castelo Branco da ANP)*

# *Avaliação de Professores em Portugal:*

## *Modelos e Perspectivas*

*Álvaro Almeida dos Santos*

*(Presidente do Conselho das Escolas)*

A avaliação de desempenho dos professores tem vindo a ocupar a agenda educativa e política nos últimos meses, trazendo para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente e a sua avaliação. Paradoxalmente, tal acontece com um processo iniludível de desvalorização do estatuto social dos docentes. Na actualidade, a profissão desenvolve-se em ambiente de grande complexidade, em resultado da diversidade social da escola de hoje. Trata-se de um regresso dos professores ao debate educativo, conforme refere António Nóvoa (2007), após décadas no final do século passado e início do actual marcadas por preocupações de racionalização, pedagogia por objectivos, previsão, planificação (anos 70), reformas centradas no currículo (anos 80), estudos de escolas, autonomia, administração e gestão (anos 90), problema das aprendizagens (primeira metade década actual).

No presente trabalho, passaremos um breve olhar pela evolução do conceito de avaliação, bem como pela noção de desempenho. Procederemos, depois, a uma listagem de razões para a avaliação de professores e apresentaremos os modelos de produto e de processo de Winter. Faremos, ainda, uma breve análise sobre a avaliação de professores em Portugal, a sua evolução e de que forma os objectivos da avaliação (prestação de contas, promoção na carreira docente, diagnóstico para efeitos de desenvolvimento profissional e identificação de necessidades de formação, bem como o contributo para a melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho das escolas) se encontram presentes no presente modelo e se enquadram numa corrente de nível “macro”, transnacional que marca as políticas educativas de diferentes países. Por último, deixaremos algumas notas de reflexão sobre as características, as potencialidades e os riscos do presente modelo de avaliação.

Guba e Lincoln (1989), citados por Gonçalo Simões (2000), sistematizam as definições subjacentes aos diferentes entendimentos relacionados com a evolução do conceito de avaliação. Consideram que existem *quatro gerações de avaliação no século XX*:

1.<sup>a</sup> - início do século - medida dos resultados escolares dos alunos (orientada para a medição);

2.<sup>a</sup> - anos 30 a 50- verificação da congruência entre os objectivos de um programa e o desempenho dos alunos (orientada para a descrição);

3.<sup>a</sup> - desde o início dos anos 60 – passa a incluir a noção de julgamento no acto de avaliar, considerando que “*avaliar é apreciar o mérito ou o valor de alguma coisa*” (Scriven, 1981) - (orientada para a formulação de juízos de valor);

4.<sup>a</sup> - últimas décadas do século – a avaliação como construção da realidade, atribuição de sentido às situações, influenciada por diferentes elementos contextuais e pelos valores de vários intervenientes no processo (os avaliados são co-autores da sua própria avaliação – orientada para a negociação).

*A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir.” (Hadji, 1995, citado por Gonçalo Simões, 2000).*

Ao perspectivarmos o professor como objecto de avaliação, torna-se necessário procedermos, ainda que de forma sucinta, à clarificação dos conceitos de competência, de desempenho e de eficácia. Considerando o ponto de vista da literatura anglo-saxónica, designadamente Medley (1987), entende-se *competência* como o conjunto de conhecimentos específicos dos professores, um reportório daquilo que sabem e fazem, muito embora não se considerem os efeitos destes atributos sobre os outros sujeitos; *desempenho*, por sua vez, refere-se ao comportamento no trabalho; dependendo da competência, do contexto em que trabalha, da sua capacidade de mobilizar e aplicar as competências em qualquer momento, surge associado à qualidade do acto de ensinar; o efeito do desempenho do professor sobre o aluno, incluindo aquele que exerce sobre as aprendizagens, constitui a *eficácia*.

A legitimação para situar a avaliação dos professores, no caso em apreço, em lugar proeminente na agenda das discussões, assenta num conjunto de razões que vêm sendo anotadas, no panorama internacional, inscritas em diferentes campos. Sem a pretensão de sermos exaustivos, passaremos a enumerar algumas daquelas que nos surgem entre as mais relevantes, ao nível “macro”, e que, de acordo com Clímaco (1992), se inscrevem em razões económicas, políticas, sociais, científicas e filosóficas.

(a) De entre as razões de ordem económica, avulta a diminuição de verbas disponíveis pelos Estados, o que implica a uma distribuição de recursos por outros sectores. Para além disso, entende-se que a sociedade tem o direito de reclamar resultados em consequência dos investimentos progressivos em educação.

(b) A dificuldade de gestão do sistema educativo, com a crescente ênfase

na necessidade da sua governança a níveis mais próximos do local, assim como, a nível nacional, a preocupação, inscrita no programa e medidas do XVII Governo Constitucional, em desenvolver uma cultura de avaliação e de prestação de contas, encontram-se entre os motivos de ordem política. Tal decorre, igualmente, de uma maior preocupação dos governos e dos organismos internacionais (OCDE, Comissão Europeia) pelos resultados das aprendizagens, através da realização e divulgação dos estudos PISA ou do estabelecimento de referenciais para a educação pela União Europeia (como é o caso da Estratégia de Lisboa).

(c) De entre as razões sociais, incluem-se um maior interesse pelas questões educativas por parte de diferentes sectores sociais e, crescentemente, pelos órgãos de comunicação social, trazendo para destaque, ao longo de dias consecutivos, notícias de episódios com protagonistas da área da educação.

(d) Sob o ponto de vista científico, salientam-se as razões ligadas ao número crescente de estudos comparados, a nível internacional, sobre a qualidade das aprendizagens e das qualificações, assim como uma maior atenção pelos investigadores pelos contextos escolares e, mais recentemente, pela relação directa entre a qualidade das abordagens de ensino (com ênfase nos professores de alto rendimento) e os níveis de desempenho dos alunos.

(e) Quanto às razões de ordem filosófica, salientam-se a necessidade de atribuição de sentido(s) à escola face à crise da educação, bem como a determinação pela sociedade, ao nível ideológico, de conceitos científicos dominantes, renovando e reinventando novas perspectivas e abordagens.

Ao efectuar um diagnóstico sobre causas da baixa produtividade na economia portuguesa, Vítor Constâncio, em artigo publicado no Jornal Público de 12 de Março de 2004, afirmava:

*“A educação é um desastre (...), uma vez que estamos no fim da lista da OCDE e muito abaixo dos dez países que vão entrar na U.E., sobretudo no secundário”.*

*(...)*

*“O pior é que Portugal é dos que mais gasta com a educação (está no quinto lugar) e é o primeiro no ratio professor/número de alunos – e, ainda por cima, é dos países onde há maior retorno comparativo para os licenciados em termos de carreira e de remuneração. Isso não evita, todavia, que quando se avalia o nível de resultados obtidos o país caia para os últimos lugares da lista: 25.º ou 26.º”.*

*(...)*

*“Os professores deveriam ter a remuneração e a progressão na carreira diferenciada em função de resultados”.*

Esta afirmação coloca uma boa parte da responsabilidade pelos problemas indicados no desempenho dos professores. A seguinte alarga-a a toda a

administração pública e nas relações de trabalho.

*“Onde é mais necessário modificar as relações de trabalho é na Administração Pública, incentivando mecanismos de avaliação e recompensa do mérito”.*

Na sequência de uma avaliação acerca da concretização dos objectivos definidos na “Estratégia de Lisboa” para a educação, em que se constata o fraco desempenho de Portugal quanto à educação e formação (com indicadores sobre o abandono escolar precoce, conclusão do ensino secundário pelos jovens e pela população adulta, aprendizagem ao longo da vida, entre outros), Marçal Grilo (ex-ministro da Educação), ao comentar os indicadores portugueses considerou-os “catastróficos” e afirmou que:

*“(…)os progressos em educação demoram necessariamente muito tempo a ser conseguidos, que a pesada burocracia ou a inexistência de um sistema de avaliação que distinga os melhores e os piores não tem ajudado”.*

*(…)*

*“No dia em que se instalarem mecanismos de estímulo, recompensa, rigor e exigência, os portugueses serão iguais aos europeus”.<sup>1</sup>*

O Relatório Mundial da Educação de 1998, da Unesco, *Professores e Ensino num mundo em mudança*, dá conta que o movimento para a avaliação da qualidade e desempenho dos sistemas educativos nacionais tem vindo a adquirir grande impacto no modo como a educação é vista pela sociedade em geral, com particular ênfase na pressão sobre as organizações educativas e sobre os professores.

É neste pano de fundo que assistimos a uma mudança de perspectiva para a avaliação de professores (e das organizações escolares).

A avaliação de professores passa a basear-se nos em objectivos cujos princípios colocam ênfase na **responsabilização**, através da qual o professor passa a ser olhado criticamente pelo seu desempenho, no **desenvolvimento profissional**, na convicção de que a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, e no **desenvolvimento organizacional**, no qual a avaliação se encontra interiorizada na organização escolar e se encontra alinhada com a (auto)formação permanente dos seus profissionais, desenvolvendo uma cultura de aprendizagem permanente.

António Nóvoa (2007), anotando a complexidade da profissão docente na actualidade, quanto ao desenvolvimento de competências dos alunos em ambientes contingentes e de diversidade social que caracterizam as escolas de hoje, assinala o regresso dos professores ao debate educativo, passando-se de “schools matter” para o problema das aprendizagens

---

<sup>1</sup> *Jornal Público de 16 de Março de 2004.*

(“learning matters”) e para a uma nova preocupação social, inscrita nos estudos da OCDE, de 2005, com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais (“teachers matter”), relevando a qualidade dos professores (conforme já assinalámos) como factor determinante para a melhoria do ensino e da educação.

Se bem que, segundo o mesmo autor, exista acordo quanto às características e às necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores, num consenso discursivo que atinge a redundância, considerando a avaliação ligada ao desenvolvimento profissional, o alinhamento entre a formação inicial e a formação em serviço, efectuada de forma regular e sistemática, ao desenvolvimento de culturas colaborativas entre professores, assim como ao trabalho em equipa (comunidades de aprendizagem), a esta exuberância discursiva corresponde um elevado défice nas práticas, “(...) *estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer*”. (Nóvoa, 2007: 23). A inflação discursiva sobre os professores (que raramente são os autores desses discursos) retira, segundo, Nóvoa, autonomia e prestígio à profissão docente. Voltaremos a este assunto, mais tarde, abordando possíveis modos de superação.

Afonso (2003), analisando a “erosão da situação profissional dos docentes”, no âmbito de um estudo comparado, apresenta a situação da Inglaterra e do País de Gales como a mais paradigmática de um modelo de predominantemente dominado pela regulação mercantil. Entre os aspectos que o caracterizam, salientam-se os seguintes: alargamento da capacidade de gestão operacional dos directores de escola, investidos de maiores responsabilidades financeiras, de recrutamento, de captação de alunos, de aquisição de bens e serviços, conduzindo a um maior distanciamento relativamente aos professores; intensificação do controlo do trabalho dos professores pelos conselhos de administração; definição do estatuto remuneratório em função da qualidade de desempenho; criação de instâncias de decisão e de mediação entre as autoridades governamentais e os professores, conduzindo a uma redução da influência e do poder negocial dos sindicatos de professores.

A retórica da avaliação tem vindo a colocar a tónica no desenvolvimento profissional, em oposição à ideia de que o profissionalismo dos docentes é, dessa forma, colocado em causa. De acordo com Day (1993), “*Se na verdade, a avaliação dos professores não deve ser vista como uma ataque ao profissionalismo docente, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação*” (p. 98).

Neste ponto da nossa apresentação, consideramos útil assinalar a distinção efectuada por Winter, em 1978, citado por Day (idem), entre um **modelo de produto** e um **modelo de processo**:

**Modelo de produto** – *o principal valor do processo de avaliação reside*

no produto como base de informações sobre o desempenho do professor e que servem para, através de recomendações (de uma entidade externa, por exemplo) melhorar padrões profissionais.

**Modelo de processo** – o principal valor reside no processo de trabalho que, por sua vez, irá conduzir ao desenvolvimento profissional. Enquanto o modelo do produto procura gerar avaliações autoritárias do desempenho (que servirão para prescrições posteriores), o modelo do processo procura estimular uma aprendizagem eficaz do professor. Neste caso, não se trata de produzir “informação” sobre o trabalho dos professores, mas sim produzir “ideias” que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho.

Não existindo em estado puro, os dois modelos possuem legitimidade e argumentos para figurarem numa concepção de avaliação de professores. Scriven (1981), entendia já que a avaliação, por ser feita de juízos de valor, não constitui um exercício menos rigoroso nem de resultados menos sólidos que outros tipos de investigação, sendo, contudo, necessário explicitar adequadamente os critérios de valor e padrões aplicáveis.

## *A avaliação de professores em Portugal*

Logo após 1974, a avaliação estava, ainda, conotada com sistemas de controlo característicos do passado autocrático. Com o desenvolvimento do regime democrático e a introdução dos conceitos de qualidade, eficiência e prestação de contas, como contraposição às ideias de igualdade e equidade prevaletentes na segunda metade da década de 70, a questão da avaliação dos professores reapareceu na agenda educativa, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em ligação com os temas do desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

A formação contínua de professores passou a ser encarada como um direito e como peça importante para a carreira: mobilidade e progressão na carreira ficam dependentes dos resultados da formação contínua.

Com o Decreto Regulamentar 14/92, reformulado pelo Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, formação, avaliação e progressão surgem associadas e não necessariamente ligadas à valorização ou aprofundamento das competências profissionais dos docentes.

Tratava-se de um modelo que incluía a redacção de um documento de reflexão crítica e prova de conclusão de um número determinado de créditos de formação segundo os seguintes indicadores e elementos:

- a) Serviço distribuído.

- b) Relação pedagógica com os alunos.
- c) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares.
- d) Desempenho de outras funções educativas, designadamente de administração e gestão escolares, de orientação educativa e de supervisão pedagógica.
- e) Participação em projectos da escola e em actividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa.
- f) Acções de formação frequentadas e respectivas certificações.
- g) Estudos realizados e trabalhos publicados.

Um estudo de Ana Paula Curado (2001), identificou três tipos principais de abordagem na avaliação de professores nas escolas (pelas Comissões de Avaliação) nesse período:

**Construtiva** (mais geradora de conflitos relacionados com o conteúdo dos pareceres da Comissão - que surgem com opinião da comissão sobre o trabalho do professor - louvor ou crítica): adaptando a legislação centralizada às circunstâncias particulares da escola, a fim de diferenciar os professores de acordo com o respectivo trabalho; a avaliação era usada para elogiar ou criticar a competência e empenhamento do(a) docente;

**Administrativa** (processo de avaliação reduzido a uma tarefa administrativa e não gerador de conflitos; o parecer da comissão é idêntico para cada professor, se qualquer juízo de valor sobre o trabalho realizado): aplicando a política sem considerar o trabalho desenvolvido pelos professores ou o nível de reflexão e/ou exactidão do que se encontrava registado nos documentos de reflexão crítica;

**Cautelosa** (reflectindo aquilo que cada um escrevera; sem qualquer juízo de valor sobre o trabalho realizado, através do uso de critérios administrativos; conflito reduzido): aplicando a política sem tecer julgamentos acerca do trabalho dos professores avaliados, mas desenvolveu mecanismos para tornar o processo legalmente correcto.

Ao analisar criticamente as práticas de avaliação de acordo com este modelo, a mesma autora identifica um conjunto de limitações e omissões que o colocam em crise face à sua eficácia e que, a seguir, se enumeram:

- **Observação de aulas**, com a perda da ligação entre o macromundo das ideias e o nível micro das aulas (a distância entre a retórica e a prática já anteriormente assinalada).
- **Ausência de diferentes fontes de dados**, com a dispensa de prova das afirmações produzidas ou a ausência de reflexão sobre os resultados dos alunos.
- **Falta de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem**, uma vez que a intervenção dos avaliadores se esgotava na leitura dos relatórios, sem possibilidade de analisar ou discutir práticas lectivas.
- **Ausência de diferenciação dos professores segundo o mérito**: de

uma forma geral, as comissões encontravam-se limitadas à atribuição da menção de “Satisfaz” a todos os professores. Os professores que pensavam merecer a menção de “bom” deveriam apresentar um requerimento para uma avaliação especial. Os resultados da investigação e da literatura apontam para que iniciativas desse tipo – menção de bom – colidiam com a cultura dos professores.

- **Débil conexão entre a formação contínua obrigatória e os planos individuais de desenvolvimento**, comprometendo objectos de desenvolvimento profissional que contribuíssem para a melhoria da escola.

- **Inexistência de medidas previstas para a implementação de medidas resultantes do processo de avaliação**, para além do propósito, já referido, da progressão na carreira.

Assinaladas os aspectos anteriores, as mudanças introduzidas sugerem a tentativa de colmatar as lacunas e omissões identificadas.

No quadro seguinte, anotam-se as principais alterações relativas aos objectivos da avaliação de desempenho dos professores, introduzidas pela nova versão do Estatuto da Carreira Docente (ECD) – Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, - e a anterior versão do Estatuto (Decreto-Lei n.º 1/98, de 1 de Janeiro).

Decreto-Lei n.º 1/98	Decreto-Lei n.º 15/2007
<p>Contribuir para a melhoria da profissional dos docentes;  <b>acção pedagógica e da eficácia</b>                      Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;                      Permitir a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente;                      Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;                      Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente</p> <p>Estatuto da Carreira Docente – Artigo 39º</p>	<p>Melhoria dos <b>resultados escolares dos alunos</b>;                      Desenvolvimento pessoal e profissional                      – <b>reconhecimento do mérito e da excelência</b>;                      Melhoria da prática pedagógica do docente, valorização e aperfeiçoamento individuais;                      Permitir a inventariação das necessidades de formação e reconversão profissional do pessoal docente;  <b>Diferenciar o mérito e a excelência</b>                      Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente                      Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista <b>a melhoria dos resultados escolares</b>                      Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade                      Estatuto da Carreira Docente – Artigo 40º</p>

A nova versão do ECD passa a incluir as dimensões<sup>2</sup> a considerar no perfil de desempenho dos professores, na linha do disposto no Decreto-Lei

<sup>2</sup>Dimensões da avaliação de professores que vieram a ser consideradas no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro

n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Perfil de desempenho comum aos educadores de infância, professores do ensino básico e secundário):

- Profissional, social e ética;
- Desenvolvimento de ensino e de aprendizagem;
- Participação na escola e relação com a comunidade;
- Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

### *A avaliação do desempenho docente pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro.*

Contendo como princípios orientadores a melhoria dos resultados escolares, a melhoria da qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional, o modelo de avaliação do desempenho docente, recentemente aprovado, tem vindo a suscitar múltiplas reacções públicas de diferentes intervenientes. Não constituindo esse o objecto desta apresentação, centrar-nos-emos, preferencialmente, nas potencialidades e riscos que o actual modelo encerra, não deixando de lado alguns dos obstáculos que a sua implementação tem vindo a desencadear.

A avaliação do desempenho, considerada como um instrumento de desenvolvimento profissional que favorece a participação dos actores e como uma possibilidade de desenvolvimento de autonomia das escolas, tendo em conta a importância da contextualização do processo, apresenta-se uma oportunidade de acrescentar valor às aprendizagens dos alunos, ao desenvolvimento de um espírito colaborativo (de reconhecimento e replicação de práticas), assim como de credibilização da profissão docente.

No Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, a concepção de “desempenho docente” é considerada, de acordo com Alves & Machado (2008), segundo duas dimensões estruturantes:

1. uma dimensão pedagógica, que diz respeito à relação entre o professor e os alunos – na qual o avaliador é o Coordenador de Departamento;
2. uma dimensão organizacional, que se refere à relação do professor com a organização – na qual o avaliador é o Presidente do Conselho Executivo/ Director.

Esta nova abordagem não deixa de constituir uma alteração profunda com repercussões nos modos de relacionamento funcional entre professores, com reflexos no clima profissional entre os docentes de uma mesma escola.

Alves & Machado (2008) consideram que o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, considerando a pluralidade de intervenientes, a multiplicidade de referentes e a internalidade do processo como características principais, apresentam um quadro de potencialidades e riscos do modelo.

*Potencialidades e riscos do modelo de avaliação português (Decreto Regulamentar n.º 2/2008), de acordo com Eusébio e Alves (2008)*

Potencialidades	Características	Riscos
Imparcialidade	Pluralidade de intervenientes	Burocracia
Equidade	Multiplicidade de referentes	Entropia
Contextualização	Intemalidade do processo	Relativismo

Ventura (2008) enuncia os seguintes aspectos como obstáculos à implementação do modelo: a ameaça às rotinas, o medo da mudança e do desconhecido, o corporativismo, o receio da competição, o aumento de sentimentos de ansiedade, a adopção de práticas organizacionais e individuais defensivas.

Para Alves & Machado (2008), constituem modos de superação do problema a “refundação” dos instrumentos de autonomia (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma); o desenvolvimento de processos de integração, coordenação e articulação; a legitimação das “lideranças” pela formação; a construção participada do processo de avaliação; a lógica de avaliação do coordenador numa lógica de “coordenação” (supervisão, regulação, desenvolvimento); a coerência da(s) cultura(s) de avaliação; a diversidade clínica dos instrumentos de registo (ausência de “one best way”): o equilíbrio entre quantidade-qualidade e rigor-eficácia; a valorização do papel da auto-avaliação.

De acordo com Figari (2007), a avaliação dos professores realiza-se num contexto marcado pela tradição do controlo, por um conjunto de mal-entendidos, pela rejeição de objectivos e de práticas, incompreensão, desmobilização, pela evolução tecnocrática da gestão dos recursos humanos e por tipos de práticas, que sucintamente se caracterizam pela necessidade do incitamento à produtividade e à eficácia, pela selecção, com vista à entrada ou à progressão na carreira, pela indispensabilidade de implementação e desenvolvimento de experiências de acompanhamento, através da auto-avaliação, do aconselhamento, da formação e da tutoria (“coaching”). Apresenta, contudo, uma tipologia de riscos associados ao desenvolvimento da avaliação, assente em três dimensões: sociais – através da indução de uma prática avaliativa “societal”, com predomínio da dimensão tecnocrática da avaliação; individuais – pela não consideração da pessoa, da sua vida, do seu percurso, com reflexos na sua auto-estima; relacionais – como possibilidade do desencadear de conflitos entre avaliadores e avaliados, com consequências indesejáveis no clima cooperativo.

Aos riscos enunciados, acrescentaríamos as seguintes interrogações ao desenvolvimento do processo: assistiremos à adopção de abordagens que

tendam a esgotar o esforço nos procedimentos, com a escassa produção de efeitos positivos desejáveis (entendendo-se a avaliação como um fim em si mesmo e não um dispositivo de melhoria de práticas)? Até que ponto será evitável o enfoque exagerado nos objectivos da avaliação, desligado dos alunos, com predomínio da acção individual, desligada da acção social e organizacional? Dispõem as escolas dos recursos e condições (de tempo e outras) para a consecução dos objectivos enunciados no presente modelo de avaliação do desempenho docente?

Num momento em que a ênfase, ao nível global, é colocada na economia e na lógica de promoção da competitividade, entre os modos possíveis de superação das dificuldades, Canário (2007) sugere a transformação do desenvolvimento profissional dos professores numa responsabilidade partilhada (dentro de cada escola), com a passagem da formação, na esteira de Nóvoa, para o interior das práticas docentes em cada escola, com novos modos de regulação e o conseqüente aumento da autonomia das escolas, de forma a superar a “desprofissionalização”, tendo como axioma a convicção de que sem a melhoria dos professores não há a melhoria da escola.

Pelo exposto na presente comunicação, defendemos que a apropriação e desenvolvimento da avaliação do desempenho docente deverá realizar-se de forma evolutiva, de forma a que ela a livrar-se progressivamente das entropias que minam, designadamente aquelas que se inscrevem nas lógicas burocráticas de produção e reprodução normativa no interior das escolas. Trata-se, afinal, de uma abordagem que, a partir de um conjunto de princípios comuns e de referenciais de qualidade desejáveis para todas as escolas, se organize em torno das quatro dimensões orientadoras das funções docentes, através de maior confiança e autonomia às escolas para que produzam os modos e instrumentos de organização e gestão de processos, realizando-os numa lógica de integração da avaliação da escola, com a avaliação de pessoal docente, avaliação de pessoal não docente, avaliação de resultados dos alunos.

## *Bibliografia*

AFONSO, N. (2003). *A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública*. In BARROSO, J. (org.) *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto. Edições ASA.

ALVES, M. P. & MACHADO, A. E. (2008). *Avaliação do desempenho docente*. Comunicação apresentada em 12 e 13 de Março no âmbito dos Encontros Temáticos: *Avaliação do Desempenho Docente*. Guimarães.

CAETANO, A. (2008). *Avaliação de Desempenho*. Lisboa. Livros Horizonte.

CANÁRIO, R. (2007). *Relatório Geral – Formação e desenvolvimento profissional de professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado ao tema “Aprendizagem

ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”, em Lisboa, por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

CLÍMACO, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

CURADO, A. P. (2001). *Política de Avaliação de Professores: potencialidades e constrangimentos*. In Revista do Fórum Português de Administração Educacional (41-52).

DAY, C. (1993). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Org.s) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora, Ld.<sup>a</sup>

FIGARI, G. (2007). “Avaliação de professores: visões e realidades”, Conferência Internacional, organizada pelo Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa.

NÓVOA, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada em painel dedicado ao tema “Aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento profissional de professores”, em Lisboa, por ocasião da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.

SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto. Asa Editores.

SCRIVEN, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. Inverness. Edgpress.

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

VENTURA, A. (2008). *Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos*. Comunicação apresentada no Encontro Temático *Autonomia das Escolas e Avaliação do Desempenho Docente*. Universidade de Aveiro.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório Mundial de Educação de 1998. Porto. Asa Editores.

# *Avaliação e Autonomia das Escolas*

João Grancho

(Presidente da Associação Nacional de Professores)

## *Introdução*

Em Portugal, as políticas educativas das últimas décadas têm vindo a eleger a autonomia das escolas, num quadro de descentralização da educação, como objectivo estratégico primacial. A autonomia ganhou assim especial centralidade na reforma da administração da educação.

Com efeito, como refere Lima (2006, p.6) “nenhum outro conceito emergiu com semelhante centralidade nos discursos políticos, normativos e académicos” mas a que se associa uma prática marcada por avanços e recuos geradores de um sistemático estado de dúvida quanto ao reconhecimento, pelos governos, da sua efectiva importância e até necessidade, enquanto instrumento potenciador duma educação que se pretende cada vez mais qualificada e qualificadora das pessoas e da sociedade em geral.

Os sucessivos diplomas legais de referência da autonomia das escolas reconhecem inequivocamente as escolas como o centro das políticas educativas e é-lhes reconhecida a possibilidade de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Contudo, a forma e o ritmo de implementação dessa autonomia legalmente consagrada traduz uma realidade “recheada de acontecimentos que testemunham alguns avanços, mas também muitos recuos, em matéria de desenvolvimento da descentralização da administração educativa e do reconhecimento da autonomia das escolas” (Roque, 1999, p.27).

De todo o modo, assumido o princípio político e estratégico de reforçar a autonomia das escolas, os sucessivos governos encetaram a partir daí um novo caminho norteados pelo propósito de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, assumindo a escola como lugar central de gestão. O paradigma da gestão directa centralizada na administração central dá lugar a uma “lógica mais horizontal de controlo social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas” (Afonso, 2007, p.224).

A prestação de contas, e especialmente a avaliação, ganharam preponderância na retórica e na acção políticas do actual governo, constituindo-se simultaneamente como factores e instrumentos estratégicos

para a melhoria da qualidade do ensino, mas, também, condição de reforço da autonomia das escolas. Segundo Azevedo (2007, p.18) esta centralidade da avaliação decorrerá “de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados nacionais”, sendo a prestação de contas “apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia”.

Podemos afirmar que estamos, hoje, em Portugal, perante uma *praxis* governativa que, por um lado, acolhe e inspira-se em correntes ideológicas internacionais que propendem para o “esvaziamento do estado” (Dale, 2005, pp. 53-54) e, por outro lado, surge instrumentalmente sustentada internamente na “necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas” (Afonso, 1999, p.66) fazendo ressaltar dessa forma uma orientação no sentido da descentralização e uma correlação entre avaliação e responsabilização (prestação de contas).

O quadro aqui genericamente apresentado configura uma reorientação estratégica das políticas educativas, mas essencialmente afirma um propósito de alterar os processos futuros de regulação da educação.

### *Alteração dos modos de regulação da educação e quadros de referência internacional, indutores da descentralização e da autonomia*

Em Portugal, a tendência para a alteração dos modos de regulação da educação é crescente e sustentada, designadamente, em argumentos orçamentais, na necessidade de aliviar a máquina administrativa central, na procura de uma maior eficiência e qualidade da educação. Como refere Barroso (2003b, pp.19-20) “as medidas políticas e administrativas vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir até esses poderes públicos por entidades privadas.”

Este caminho de desregulação comum a muitos países, não se deverá exclusivamente a uma vontade descentralizadora, mas também a pressões de vária ordem, nomeadamente as exercidas por correntes ideológicas mais favoráveis à lógica de mercado e pelos pais. Neste plano de discussão, Belfield & Levin (2004, pp.31-37) identificam, com interessante acuidade, três tipos de pressões: “pressão do lado da procura”, justificada pelo desejo dos pais de proporcionarem aos filhos uma educação que a seu ver as escolas públicas não proporcionam; “pressão do lado da oferta”, decorrente da insuficiência

de meios financeiros e/ou declínio da qualidade levando os pais a procurar uma alternativa; e “pressões gerais”, que decorrem, nomeadamente, da lógica de liberalização dos mercados, levando os governos à procura de outros modelos mais eficientes e mais flexíveis.

Por outro lado e ainda nesse sentido, Lessard & Tardif (2001) identificam ainda um movimento generalizado de reestruturação do ensino que envolve alguns países e que se caracteriza pela descentralização de decisões e pela introdução de uma maior participação dos pais e da comunidade, profissionalização do ensino e prescrição de um programa nacional comum, centrado sobre os saberes de base. Situação essa que nos remete para uma alteração do modo de regulação da educação que se demarca claramente da regulação institucional.

Deste modo, a “regulação institucional” definida por Maroy & Dupriez (2000, cit. por Barroso, 2003a, p. 64) como “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” cede lugar ao conceito de desregulação, querendo significar uma ruptura com os modelos tradicionais de intervenção do Estado na educação.

É neste contexto de mudança de paradigma que no plano internacional tem vindo a acentuar-se a importância conferida à descentralização da educação e à autonomia das escolas. Instâncias de grande relevo como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia têm vindo a elaborar estudos comparativos, a emitir recomendações e orientações, e a desenvolver projectos muito centrados na descentralização da educação e que em larga medida traduzem orientações que evidenciam influências doutrinárias neoliberais, ainda que não deixem de relevar o papel do Estado.

No sentido apontado parece evidente que as políticas educativas tendem a reflectir a influência que é exercida à escala global através dos mais variados processos e das mais distintas instâncias internacionais, não parecendo, assim, mais legítimo falar em sistemas educativos exclusivamente nacionais.

Neste plano de análise, Barroso (2003b), referindo a realização de estudos comparativos sobre os modos de regulação estatal, no domínio da educação, identifica, com base nas análises realizadas em diferentes realidades nacionais, três modelos de regulação, que têm especial reflexo no plano da descentralização e da autonomia das escolas, que denomina: “efeito de contaminação”, “efeito de hibridismo” e “efeito mosaico” (Idem, pp. 24-25).

O modelo denominado efeito de contaminação será aquele em que alguns países, através de funcionários e membros de governo, na busca de soluções rápidas, tendem a adoptar, nos seus sistemas educativos, soluções aplicadas noutras realidades nacionais. Como exemplo, países latino-americanos que evidenciam a influência dos organismos internacionais pertencentes à ONU, concretamente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), na condução de programas educacionais nesses países e que acabam por recomendar o mesmo modelo para distintas realidades nacionais.

O modelo denominado efeito de hibridismo “resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (Barroso, 2003b, pp. 24-25). Este hibridismo manifesta-se “nas relações entre países” e “na utilização, no mesmo país, de modos de regulação procedentes de modelos distintos” (Idem, p.30).

O terceiro modelo que Barroso refere é o efeito mosaico, que “resulta do processo de construção dessas mesmas políticas que raramente atingem a globalidade dos sistemas escolares e que, na maior parte das vezes, resultam de medidas avulsas de derrogação das normas vigentes, visando a situações, públicos ou clientelas específicas” (Idem, p. 25).

Das percepções aqui referidas resulta evidente que a descentralização e a autonomia, caminhando a par, estão na ordem do dia das políticas educativas de vários países e que são motivo de grande investimento e incentivo por parte de organizações que detêm um enorme poder de influência e intervenção. O declínio da regulação institucional também é nota dominante. Parecem emergir ao nível global novas formas de regular a educação sustentadas em perspectivas descentralizadoras, de devolução de poder ao local e de incentivo de lógicas de quase-mercado educativo, que decorrem de uma “globalização «de cima» que assenta numa lógica de “privatização e desregulação selectiva do Estado” (Torres, 2005, p. 94).

O alcance e impacto dessas políticas e orientações estruturantes são facilmente perceptíveis no contexto português, particularmente nas políticas e nas práticas de descentralização da educação.

## *A avaliação e o reforço da autonomia*

Esta breve incursão pelo quadro de referência da regulação, associada à descentralização e à autonomia, reconduz-nos à questão da centralidade da avaliação no contexto educativo português.

Há efectivamente, hoje, a emergência de um novo paradigma no campo do controlo e da regulação dos sistemas educativos e que se traduz na progressiva substituição da “verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de regular e controlar os sistemas escolares” (Azevedo, 2007, p.22). Ainda segundo Azevedo, por efeito de “contaminação” e “hibridismo” no nosso país reflecte-se “o peso das influências e das pressões das instâncias internacionais na convergência entre os modelos de gestão e regulação dos

sistemas escolares” (idem).

Segundo o Ministério da Educação (Ibidem), do ponto de vista da avaliação externa, o que se visa é que as escolas se “organizem de modo a disporem de elementos de informação e de indicadores que demonstrem a pertinência e adequação do seu projecto e da sua acção, assim como a qualidade dos seus resultados”. Sendo que, por essa via, visa-se também reforçar a confiança do Estado e dos cidadãos quanto ao uso dos recursos e à qualidade do serviço educativo.

Parece então claro que na estratégia do Ministério da Educação a influência das correntes internacionais orientadas para a eficácia, para a prestação de contas como contraponto à descentralização tem um peso significativo, como aliás reconhece a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, ao assumir que “há a somar um contexto internacional com o qual Portugal se identifica e no qual se projecta, e que obriga naturalmente à adopção dos referenciais internacionais por parte da administração e das escolas” (Rodrigues, 2007, p.177). A Ministra confirma também que “a questão da avaliação das escolas, tal como a avaliação do desempenho dos professores, é uma matéria com destaque no programa do governo” (...) e “a urgência com que se impõe não se esgota no interior das fronteiras do sistema educativo, mas estende-se a toda a sociedade portuguesa” (Idem, p.175).

Esta orientação e as práticas que lhe estão associadas, têm sido alvo de críticas, não tanto pela reconhecida importância da avaliação, mas mais quanto aos critérios de fixação do que se pretende avaliar, aos processos envolvidos e com a distribuição da responsabilidade dos resultados pelos vários actores, nomeadamente a administração central, já que se tende a ignorar que “o que se avalia, quando se avalia o que acontece nas escolas, não é só a actividade das escolas, avalia-se a actividade de toda a administração da educação” (Afonso, CNE 2007, p.227).

Das discussões em torno da avaliação emerge essencialmente uma grande preocupação quanto ao que a avaliação não deve ser. Como bem refere Lafond (1999, pp.13-15) “a avaliação não pode reduzir-se a um simples controlo de legalidade, ao controlo do respeito pela regulamentação” como também “ (...) não pode reduzir-se à simples apreciação dos resultados obtidos pela escola”, antes devendo ser “colegial”, “participativa” e “construtiva”.

É certo que a avaliação, no quadro do desenvolvimento da autonomia desempenha um papel importante. É desejável até que sejam as escolas / agrupamentos a despoletar o processo de avaliação do seu funcionamento, a controlar o grau de consecução dos seus objectivos, a estabelecer prioridades e metas de desenvolvimento, porquanto processos essenciais à consecução do seu projecto educativo. Esse processo de avaliação comportará necessariamente uma operacionalização interna e uma operacionalização externa. Ora o questionamento maior tem sido colocado

exactamente no processo de avaliação externa em curso, na linha aliás do que refere Guerra: “tem uma escassa potencialidade transformadora. Em primeiro lugar, porque gera resistência; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos” (2002, p. 275).

Apesar disso, essa tem sido e será a orientação estratégica a seguir pelo Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional e que contaminou o próprio processo de avaliação de desempenho dos professores, com consequências ainda imprevisíveis.

Também ao nível da avaliação de desempenho dos professores, o voluntarismo e a lógica de prestação de contas que genericamente fundamentou a adopção do modelo de avaliação que se pretende implementar, tem gerado fortes resistências. Curiosamente, aqui não houve espaço a avanços e recuos na adopção do modelo, tendo-se avançado sem a ponderação que se exigia. Desde logo: não houve o cuidado de aferir experimentalmente a adequação do modelo; ignorou-se a manifesta falta de preparação dos avaliadores; não foi dado o tempo necessário às escolas e aos docentes para uma interiorização e discussão dos procedimentos e das implicações e, o que é mais grave, impôs-se um modelo que na prática pretendeu responder à necessidade de consolidar e validar um novo estatuto docente extremamente penalizador e desagregador da classe. Assim, neste processo o que releva é a dimensão administrativa, em detrimento de um desejável papel formativo e de desenvolvimento profissional.

O papel formativo e de melhoria que se pretendia que a avaliação tivesse para todos os implicados – professores, alunos e escola em geral – exigiria sempre o conhecimento, a análise e o debate das dimensões e propósitos envolvidos, num quadro de partilha colectiva. Ora uma avaliação centralmente dirigida ou que seja inadequadamente comunicada e articulada, não deixará de gerar resistências e de provocar perniciosos efeitos secundários que, no extremo, comprometerão o sentido útil que eventualmente possa encerrar.

As reservas até aqui colocadas ao papel da administração central não devem ser entendidas, no entanto, como a apologia do seu afastamento da regulação dos processos. O reforço da autonomia das escolas, bem como a necessidade de um sistema de avaliação integrado de estruturas e recursos exige, necessariamente, a manutenção do papel regulador do Estado de molde a evitar uma perniciosa fragmentação do sistema de ensino, pondo em causa a coerência nacional, a equidade do sistema de ensino público e o seu funcionamento democrático (Barroso, 1996).

Recentrando esta abordagem na questão da autonomia das escolas, procuremos perscrutar os possíveis sentidos do seu reforço que presidem a esta opção tão centrada na avaliação.

Para responder a essa questão parece-nos elucidativo o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas constituído com a missão de elaborar recomendações (Ministério da Educação, 2007) sobre o processo de transferência de competências e a celebração de contratos de autonomia. Esse Grupo de Trabalho definiu, em jeito de recomendação, um quadro de transferência de competências, de acordo com três níveis de profundidade explicitado da seguinte forma:

**O nível base** de autonomia corresponde ao conjunto de competências a desenvolver por todas as unidades organizacionais escolares.

**O nível 1** corresponde ao conjunto de competências a desenvolver pelas unidades organizacionais escolares do nível base que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa, e que se candidatem ao exercício dessa autonomia.

**O nível 2** corresponde ao conjunto de competências a desenvolver pelas unidades organizacionais escolares que garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa e ainda especialização profissional bastante para a auto-responsabilização e automonitorização.

Os níveis 1 e 2 não são sequenciais. No programa de desenvolvimento da autonomia podem ser contratualizadas competências de nível 1 e de nível 2 que resultem da avaliação realizada.

Em cada um destes três níveis de profundidade, a autonomia das escolas abrange as seguintes áreas: organização pedagógica; organização curricular; recursos humanos; acção social escolar; gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

A adopção deste modelo poderá entender-se como um exercício, ainda que tímido e cauteloso, de antecipação do papel futuro da administração educativa. Na linha, aliás, do que defendeu a ministra da educação, em declarações a um órgão de comunicação social (Jornal de Notícias, 2007): “a função do Ministério da Educação será sobretudo a de controlar, avaliar e acompanhar as escolas, cuja responsabilidade caberá cada vez mais às autarquias e outros agentes de educação, assegurando que elas cumprem a

sua função com crescente qualidade”

Esta intenção política, porém, não é de agora; tem marcada presença no difícil e hesitante propósito político de reforço da autonomia das escolas. Olhando o percurso dos últimos 20 anos é fácil concluir que a todo o momento são revistos e repensados os passos dados; quando tudo parece apontar para uma consolidação de percursos, algo de novo surge que reconduz o processo à fase inicial. Atente-se, por exemplo, que a avaliação externa em curso terá brevemente que se compaginar com o novo modelo de administração e gestão das escolas, o que decerto obrigará a uma nova pausa para readequação dos instrumentos, processos e finalidades da avaliação pela administração central.

Perante esta forma de enquadrar o reforço da autonomia das escolas, faz pleno sentido afirmar com Lima (2006, p.34) que “a administração educativa deverá ser objecto de uma intervenção específica por parte do poder político que vise ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados em termos de democratização e de descentralização...”. Portanto, o problema do reforço da autonomia das escolas não se situa tanto na vontade e capacidade das escolas em assumir esse desafio, mas essencialmente na manifesta pouca vontade do Estado central em abrir mão do seu poder de controle e de regulamentação.

## *Conclusão*

Sabemos que os imperativos da globalização ditam um mundo concorrencial, orientado para a eficácia e para eficiência, para a qualidade dos serviços prestados, para os resultados, em que a avaliação e a prestação de contas integram a liberdade e a responsabilidade na e da acção. As escolas e os agentes educativos não se furtam a essas realidades, mas legitimamente questionam-se se os governos estão ou não interessados na sua autonomia.

Os momentosos desafios que hoje enfrenta a escola não se compadecem com alinhamentos outros que não sejam os que visem o reforço da qualidade do serviço público da educação e, com ele, o reconhecimento da importância que a escola ocupa no plano do desenvolvimento cultural, social e económico do país. Por isso, parece-nos que os caminhos poderão bem ser outros, assentes no restabelecimento da comunicação entre o centro e o local, num clima de liberdade e de confiança, em que a oposição e o confronto cedem o lugar à cooperação institucional.

Naturalmente, a prestação de contas constituir-se-à no contraponto necessário à substituição da gestão centralizada pela regulação, devendo as escolas assumir a avaliação como componente necessária ao seu desenvolvimento. Uma avaliação que potencie o crescimento, que promova

a participação da comunidade educativa e que se afirme como um verdadeiro instrumento de melhoria.

No entanto, a avaliação não pode ser entendida como apenas necessária às escolas. Impõe-se, também, a avaliação das próprias políticas educativas e da eficácia e eficiência na sua concretização, porquanto não é possível pretender-se que a qualidade da educação é independente da própria qualidade das políticas que a enformam.

Um último registo vai no sentido de concluir que o poder político tem sistematicamente encarado a autonomia das escolas numa base de desconfiança em relação à capacidade destas em promoverem autonomamente os seus projectos educativos, introduzindo sucessivas regulamentações adulteradoras dos percursos, gerando com isso climas de incerteza e de desmotivação de vontades e disponibilidades para construir escolas verdadeiramente autónomas.

## Bibliografia

Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Afonso, N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp. 223-228). Lisboa: CNE.

Azevedo, J.M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp.13-99). Lisboa: CNE.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2003a). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução. In *Educação e Sociedade*, Vol. 24, nº 82, (pp.63-92). Retirado em 30 de Novembro de 2007 [<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>]

Barroso, J. (org.) (2003b). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. (pp 19-48). Porto: Asa.

Belfield, C.R. & Levin, H. (2004). *A privatização da educação: causas e implicações*. Porto: ASA.

Dale, R. (2005). A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 53-69). Porto: Afrontamento

Guerra, M.A. Santos (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.

***Papel do Ministério será avaliar qualidade das escolas.*** (15 de Dezembro de 2007).

Jornal de Notícias. [[http://www.jn.sapo.pt/2007/12/15/nacional/papel\\_ministerio\\_sera\\_avaliar\\_qualid.html](http://www.jn.sapo.pt/2007/12/15/nacional/papel_ministerio_sera_avaliar_qualid.html)]

Lafond, M.A.C. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Lafond, M.A.C. *et al.* *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*. (pp.9-24). Porto:ASA.

Lessard, C., Tardif, M., (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante (versão electrónica). *Education et francophonie : revue scientifique virtuelle*, v. XXIX, nº1. Retirado a 25 de Maio de 2007, de [<http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>]

Lima, *et al* (2006). Administração da Educação e autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Retirado em 24 de Novembro de 2007 de [[http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=163](http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=163)]

Ministério da Educação (2007). *Contratos de desenvolvimento e autonomia para 24 escolas*. Retirado em 29 de Abril de 2007 de <http://www.min-edu.pt/np3/52.html>

Rodrigues, M.L. (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das escolas: modelos e processos*. (pp. 175-180). Lisboa: CNE.

Roque, H. (1999). Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. In Afonso *et al.* *Que fazer com os contratos de autonomia*. Porto: Asa.

Torres, C. A. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 83-100). Porto: Afrontamento

# *Formação, Avaliação e Autonomia Docente*

João Ruivo, PhD

( Centro de Investigação em Políticas

e Sistemas Educativos - IPLeiría ;

Ex-Vice Presidente do IPCastelo Branco)

## *Os contextos*

Vivemos uma conjuntura política, económica, social e até cultural que não motiva a escolha da profissão docente. Ser professor não é fácil. O Estado e a Sociedade olham para a escola e obrigam-na a sarar todos os males sociais que os governos não são capazes de enfrentar.

A escola obriga-se a prevenir a toxicodependência, a educar para a cidadania, a formar para o empreendedorismo, a promover uma cultura ecológica e de defesa do meio ambiente, a motivar para a prevenção rodoviária, a transmitir princípios de educação sexual, a desenvolver hábitos alimentares saudáveis, a prevenir a Sida e outras doenças sexualmente transmissíveis, a utilizar as novas tecnologias da comunicação e da informação, a combater a violência, o racismo e o belicismo, a reconhecer as vantagens do multiculturalismo, a impregnar os jovens de valores socialmente relevantes, a prepará-los para enfrentarem com sucesso a globalização e a sociedade do conhecimento, e sabe-se lá mais o quê...

Os professores foram treinados para saberem fazer o que sempre fizeram e bem: ensinar. Mas, além disso, todo o dia se lhes exige o cumprimento de cada vez mais objectivos educativos que a sociedade não consegue alcançar.

Entregues a si próprios, sem acompanhamento nem adequada e suficiente formação complementar, os docentes sentem sobre os seus ombros o peso da enorme responsabilidade que lhes é imputada pelo Estado e pelas famílias. Vítimas de uma angustiante solidão profissional, cativos dentro das quatro paredes da sala de aula onde trabalham, quantas vezes em condições desmoralizadoras, rodeados de muros e cercas metálicas de várias origens e com diferentes significados, os docentes atingem perigosos estádios de desencanto, de desilusão e desmotivação profissional.

Hoje, a profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais.

Por cada nova competência que se lhes exige, sem a correspondente e adequada formação, o professor vai atingindo níveis cada vez mais preocupantes de incompetência no cumprimento desses novos saberes que se lhe impõem e para os quais não foi preparado, aumentando os seus níveis de *stress* e de erosão profissional.

Ou seja, o professor desprofissionaliza-se. E esta desprofissionalização determina o emergir de um progressivo clima de mal-estar. Por cada machadada lançada no seu estatuto remuneratório, por cada tentativa de o funcionalizar, por cada golpe desferido na sua autonomia pedagógica e intelectual, por cada tentativa de denegrir publicamente a sua imagem social, o professor proletariza-se. Isto é: deixa de ser um intelectual apto, para se transformar num assalariado com níveis de inaptidão externamente provocados. Um dos sintomas dessa proletarização ocorre, desde logo, quando os professores aceitam mais funções e, simultaneamente, piores condições de trabalho.

A ausência de um código deontológico que ajude a consolidar a cultura profissional dos docentes também não permite que se atenuem os resultados negativos de todas as pressões externas e motiva mesmo o aparecimento de sensações de insegurança e de receio permanentes. Hoje, alguns professores trabalham em condições tão desanimadoras que não conseguem enfrentar com autonomia e liberdade as contradições que dia-a-dia encontram dentro das escolas e junto das famílias dos educandos.

Proclama-se uma escola inclusiva numa sociedade que não acolhe os excluídos. Pretende-se promover uma escola para todos numa sociedade em que o bem-estar e a cultura só estão ao alcance de alguns; em que a escola não consegue integrar os filhos das famílias vitimadas por políticas de incúria. Políticas essas que acentuam o desemprego, o trabalho infantil, a iliteracia, a delinquência, a violência doméstica e coagem muitos pais a verem a escola obrigatória como um obstáculo à incorporação dos filhos no mundo do trabalho, já que esta não lhes é apresentada como uma solução meritocrática, porque as políticas e os políticos se revelaram incapazes de tomar medidas que evitassem as clivagens entre os que tudo têm e os que pouco ou nada possuem.

Arvora-se uma escola em que os valores transmissíveis não encontram acolhimento em inúmeros lares, porque são constituídos por famílias disfuncionais. Uma escola onde se exige o cumprimento de currículos obsoletos, a aplicação e correcção de provas de avaliação de conhecimentos, muitas delas de duvidosa validade, e onde a máquina burocrática da administração escolar obriga a reunir em órgãos, departamentos, comissões, sessões de atendimento...

Esta é a autêntica escola pública em que trabalha a maioria dos nossos professores. A escola em que também é preciso (ainda se lembram?) que os

docentes tenham tempo para ensinar e os alunos encontrem momentos para aprender.

Nestes contextos, a Associação Nacional de Professores (ANP) e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), através do seu Centro de Estudos de Desenvolvimento Regional (CEDER), decidiram realizar um estudo nacional que recolhesse dados sobre a satisfação profissional dos professores e dos educadores face à profissão, à formação e à carreira, incluindo também nessa pesquisa uma vasta recolha de dados sobre o associativismo docente e sobre o eventual interesse na criação de uma Ordem profissional.

Face à ausência de estudos de âmbito nacional com uma amostra desta relevância, ambas as instituições perceberam de que se tratava de uma oportunidade única para fazer chegar junto dos professores e dos investigadores o conhecimento do mundo interior desta classe profissional, no início do século XXI.

Realizada a pesquisa, chegou a hora de divulgar, no decorrer destas Jornadas da ANP, os resultados obtidos, sobretudo porque entendemos que se vive neste momento em Portugal uma particular conjuntura em que vale a pena conhecer melhor o pulsar dos professores e das escolas.

Em boa hora se materializa esta iniciativa conjunta porque, face às novas exigências dos sistemas educativos, os protagonistas das mudanças desejadas – os professores – devem ser ganhos e motivados para essas transformações que tanto pretendem alterar a sua cultura e o seu modo de agir profissional. E tal só se consegue com um conhecimento profundo do modo de pensar e sentir dos sujeitos que devem impulsionar as transformações ambicionadas.

## *Os resultados da pesquisa*

Os sujeitos, professores e educadores, que foram objecto desta pesquisa são maioritariamente indivíduos do sexo feminino, licenciados, profissionalizados, trabalham há mais de vinte anos, são sócios de um sindicato ou associação profissional e detêm uma situação de vinculação estável.

Estes sujeitos sentem-se satisfeitos quando avaliam a sua auto-estima bem como a sua imagem profissional. A maioria revela que não sente que a sociedade reconheça o seu trabalho profissional, o que desde logo se traduz num vencimento que não corresponde ao esforço dispendido para cumprir as funções exercidas, pelo que experimenta alguma preocupação com o futuro.

Demonstram ter capacidade e vontade para serem educadores e

professores e gostam da profissão. Contudo sentem-se merecedores de mais e melhor reconhecimento, melhor vencimento e, sobretudo, de mais garantias relativamente ao futuro.

Em geral manifestam-se satisfeitos com a escola e com os alunos, designadamente com a transparência na gestão da escola, com o bom ambiente aí vivido, e com a atenção que se disponibiliza aos alunos com dificuldades educativas especiais.

Todavia, um número expressivo de inquiridos afirmam que não escolheriam a profissão de professor se tivessem que começar de novo, até porque consideram que a carreira de professor não é prestigiante.

A maioria não está satisfeita com o interesse revelado pelos alunos nas questões de aprendizagem escolar e também apresenta uma insatisfação quanto às políticas educativas do Ministério da Educação, mas considera que as condições de trabalho na sua escola são boas.

Concordam com a criação de uma Ordem dos professores, expressam insatisfação com o trabalho desenvolvido pelos sindicatos e reflectem desilusão com o processo de progressão na carreira docente.

### *As variáveis de pressão*

Apesar de tudo estes são os professores que temos, os professores que resistem e recusam perder a sua profissionalidade, aqueles que estão presentes e aceitam os novos desafios, e que, por tudo isso, devem ser olhados como heróis sociais já que enfrentam o embate das mudanças, das pressões e das críticas injustas, por vezes acumuladas por mais de uma geração.

Porém, o acumular dessas pressões, a que por vezes se juntam períodos profissionais menos estimulantes, conduzem a que muitos docentes se confrontem com crises da sua profissionalidade, com impacto profundamente negativo no modo de agir dentro da escola. E, logo de seguida, essas crises de profissionalidade invariavelmente conduzem ao emergir de crises de identidade, de contornos e alcance difíceis de prever.

Essas crises de identidade podem surgir quando os professores são chamados a abandonar, como referimos, o que sabiam fazer com algum grau de certeza e de confiança, para se dedicarem a outras tarefas em que não acreditam, ou para as quais se sentem mal preparados, já que tecnicamente as dominam mal. Ou seja, quando substituem o seu saber fazer por um “saber mais ou menos”.

Outras vezes essas crises revelam-se quando se alargam os horizontes espaciais de actuação do docente. A geografia de actuação dos docentes foi profundamente alterada nas últimas décadas, sem que isso tenha revertido

numa significativa alteração dos processos de formação ou de avaliação de professores. A quase totalidade dos docentes foram (e ainda continuam a ser) “treinados” para agir exclusivamente dentro da sala de aula. As competências profissionais que lhes são exigidas estão confinadas a saberes e procedimentos que apenas fazem sentido em situação de classe. Os formadores de professores dedicam mais de noventa por cento das suas actividades de supervisão para recolher dados de avaliação através da observação de aulas. Para eles o professor, seja ele principiante ou experiente, pode claudicar à porta da sala de aula, depois ou antes de nela entrar. Mas será inadmissível que o faça dentro dela...

Estas histórias e estas memórias da formação fazem com que muitos dos professores portugueses prefiram o trabalho individual (isolado) ao trabalho colectivo; que entendam que a sua sala de aula é um local sagrado, inexpugnável, e que o seu trabalho profissional se esgota com o fechar da porta desse espaço de intervenção pedagógica. O que acarreta inúmeros problemas à implementação de procedimentos de supervisão ou de avaliação do seu desempenho pedagógico.

Muitos de nós fomos e somos apenas preparados para agir em situação de classe, pouco na escola, raramente na comunidade social, ou na comunidade parental. Aí, começam as fobias, os preconceitos, as reservas e os desencantos. Aí, os discursos começam sempre a ser menos pedagógicos e mais defensivos de uma neutra profissionalidade que nem sempre sabemos definir ou, por ausência de outro modelo, definimos com base na tradição e no pior do discurso oral e do senso comum.

O alargamento das tarefas e funções do docente obrigam-no a intervir numa nova geografia pedagógica e a caminhar em terrenos e percursos em que ele nem sempre se sente profissionalmente confortável. Obriga-se a que o professor também seja tutor e educador, quando ele, de facto, apenas foi treinado para instruir, em contacto directo com os seus alunos, sem o recurso a intermediários. E, diríamos que infelizmente, as também escolas nunca foram encaradas pelos governantes como verdadeiros centros de formação permanente, através da implementação de procedimentos de *coaching* e de *formação reflexiva* entre pares.

Reafirmamos: é esse o beco para que as mais incongruentes políticas educativas empurraram os nossos professores. E é por isso que uma vez mais repetimos que urge reconhecer que o país falhou na formação e avaliação permanente dos docentes. Sobretudo numa avaliação e numa formação que objectivasse o desenvolvimento do professor como profissional e como pessoa, e menos como funcionário do aparelho de Estado, sujeito a mecanismos de progressão administrativa na carreira. E o país continua a falhar na formação inicial, essencialmente virada para um saber académico, divorciado da vida e das necessidades das escolas e dos jovens que as frequentam.

## *Avaliação e autonomia docentes:*

### *O que queremos e para onde vamos?*

Se queremos falar de avaliação e de formação dos docentes, importa então responder à pergunta: onde se situa o lugar de trabalho do professor? Como vimos, todos os projectos de formação e de avaliação de docentes assentam na presunção de que o espaço de actuação dos professores é a sala de aula. O professor, por motivos que importaria analisar, foi-se habituando a valorar, a animar, a vivenciar e a humanizar apenas a sala de aula, não aplicando o mesmo esforço, empenho e capacidade criativa no espaço escola e na comunidade que a envolve.

Porém, tal concepção não resistiu à evolução social das duas últimas décadas. O professor deve também ter competências de actuação no espaço escola e no meio que a envolve? O professor, para além de ensinar deve também educar, tutorar, intervir e supervisionar o meio e a família de referência dos seus alunos? O aluno deve aprender matérias, mas também aprender a ser e a saber fazer as suas escolhas, de acordo com procedimentos éticos socialmente relevantes? A escola deve promover o sucesso escolar dos aprendentes, mas também cuidar do seu sucesso educativo e da promoção da sua integração social e laboral? O educador deve saber estar frente aos seus formandos, mas também necessita de comunicar com eles nesse outro universo proporcionado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação?

Se as respostas forem afirmativas, então a formação e a avaliação de professores tem, inevitavelmente, que incluir o treino de todas as competências e atitudes que permitam esta nova, múltipla e diferenciada actuação do professor, quer na sala de aula, quer na escola, quer na comunidade parental, quer no mundo da informação global. E, a única forma de o conseguir está na entrega (devolução?) às escolas “reais” de uma parte da formação que, até agora, estava cometida apenas às instituições formadoras dos docentes, incrementando a sua autonomia, a par da sua responsabilidade, através da prestação de contas e de resultados E, ainda, porque não?, da devolução às escolas função de supervisão cometida ao ministério da tutela. O que obriga a olhar para essas escolas como centros educativos integrados que deverão promover a formação pluridimensional dos que aí ensinam e dos que aí aprendem, encarregando-se de controlar a multiplicidade de variáveis que possam influenciar esse processo de crescimento profissional e desenvolvimento pessoal: as de produto, as de processo, as de presságio...

As escolas, enquanto centros educativos integrados, deverão ver crescer a sua autonomia, sinal de responsabilidade acrescida e poderão então

promover um tipo de formação mais reflexiva e centrada no percurso do que uma outra baseada na aquisição de comportamentos tipificados e estereotipados, fazendo aproximar os programas de formação das necessidades dos aprendentes, com inegáveis resultados na avaliação de desempenho e na impregnação dos currícula de formação dos seus alunos por todos estes comportamentos formativos.

É preciso esclarecer, de uma vez por todas, e com a clara intervenção dos principais interessados – os professores, quem avalia, como vai avaliar e o que vai avaliar. Falamos de quê? De observação de aulas? De análise de portfolios? De verificar o que o professor ensina, ou antes o seu modo de ensinar? De olhar para o docente como um profissional isolado, ou tentar compreendê-lo como elemento de um grupo profissional, de uma equipa e de uma comunidade educativa? E com que instrumentos o vamos avaliar? Quem os elabora? Como se validam?

E, por sua vez, os indicadores de medida vão recair sobre que variáveis? Vai-se privilegiar as variáveis de produto, as de processo ou as de presságio?

E, sobretudo, convém não esquecer, que o modo como se avaliam os professores tem implicações profundas nas escolhas que estes fazem sobre os modos de ensinar e que, por sua vez, estes modos de ensinar determinam, com muita clareza, o modo de aprender dos alunos.

Não é, pois, indiferente que se opte por um modelo de avaliação behaviorista, ou por modelos mais personalistas ou mesmo reflexivos.

A escolha de um modelo ora centrado nas aquisições, ora centrado no percurso ou na análise será determinante para a organização de toda a escola e para a forma de condicionar o trabalho e as aprendizagens dos alunos.

O futuro obrigará à escolha desse modelo, à construção e validação dos indicadores e dos instrumentos de medida, à formação de supervisores, escolhendo-os de entre a primeira água dos professores, a testar a suposta eficácia do modelo e a generalizar a sua aplicação com mecanismos sérios de follow up. E obrigará também ao estabelecimento das consequências dessa avaliação.

O que se pretende? Estabelecer e negociar actividades de remediação para que o professor se desenvolva, ou introduzir mecanismos de progressão com implicações na remuneração?

Mas pedimos, sobretudo, para que não façam da avaliação de professores um monstro burocrático como está a ocorrer com o SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública) que está a ser aplicado a todos os funcionários da Administração Pública.

Pelas implicações que aqui vos apresentamos, na avaliação de professores não irá haver meio termo: conforme as opções tomadas ela irá ser encarada ou como uma oportunidade, ou como uma ameaça.

Como se antevê, avaliar professores não é uma tarefa fácil e vai requerer muita reflexão, muita partilha de informação e muita busca de consensos.

Tudo isto porque o professor continuará a ser o único facilitador da aprendizagem que não poderá ser substituído. E, por essa complexidade, terá que continuar a ser formado na tripla tradição do saber, do saber ser e do saber fazer. Porque o acto educativo pressupõe uma dimensão humana que determina que tudo isto ande dialecticamente ligado..

Trata-se de uma revolução? Que o seja! Antes esta do que a da mudança pela mudança que invariavelmente conduz ao medo ou à incapacidade de agir perante o desconhecido.

Antes isso que observarmos o alastrar nas nossas escolas da humana tendência de nos apegarmos ao que sabemos melhor fazer, apenas porque sim.... De detectarmos o frustrante e angustiante voluntarismo de “ir a todas” quando nos pedem mais uma, condicionando-se com tudo isso o sentimento de bem-estar profissional e a auto estima dos professores e dos educadores.

O actual desânimo detectado pelo estudo que hoje divulgamos nestas jornadas configura uma gravíssima anomia profissional. Trata-se de um mal-estar que advém de uma clara erosão de competências profissionais, de injustificadas rotinas que se instalaram em muitas das escolas, e da pressão, quase diária, para o cumprimento de novas funções, originada pelas políticas educativas.

Repetimos: não sabendo como assumir essas novas competências, o professor sente-se incompetente e retrai-se. Cabe também às associações profissionais o esforço de inverter a situação. De ajudar a anular a retroactividade que se pode instalar nos seus associados. De colocar o debate no futuro e no papel insubstituível da escola e dos professores, enquanto único e reconhecido motor do desenvolvimento económico, social e cultural dos cidadãos.

E, sobretudo, ajudar a anular o secular atraso de qualificação que a população activa do nosso país evidencia em cada quadro estatístico que se publica. De direccionar a revolta para os bons e não para os piores motivos.

Pensamos que todos nós sabemos o que queremos ser e o que a sociedade exige de nós. Mas temos medo de dizer que sabemos o que deveríamos ser e o que querem que sejamos. Por isso, temos que ser diferentes. Ou temos que deixar de o ser.

## ***Bibliografia***

ALARCÃO, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

DAVINI, M. C. (1995). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*.

Buenos Aires: Editorial Paidós.

ESTEVE, J. M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições, Lda.

FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunot.

GARCIA, C. M. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB. S.L.

HARGREAVES, D. H. (2000). *How Design and Implement a Revolution in Teacher Education and Training: Some Lessons from England*. Loulé: Políticas de Formação de Professores na União Europeia.

IMBERNÓN, F. (1994 b) ). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós.

POPKEWITZ, T. S. (1992). *Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas sobre a sua História, Ideologia e Potencial*. In: A. NÓVOA (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 35-50.

RUIVO, J. (2008) – *Educação & Desenvolvimento*. RVJ Editores

RUIVO, J, et al. (2008) – *Ser Professor: Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes (Um Estudo Nacional)*. Editorial IPCB.

RUIVO, J. (2004) – *Políticas e Fundamentos da Formação de Professores*. In: *Educare/Educere*, Ano X, Nº 16, Julho, 37-54.

RUIVO, J. (2003) – *Os Docentes em Tempos de Mudança*. In: *Professores em Tempos de Mudança*. RVJ Editores. 65-71.

RUIVO, J. (2003) – *O Ensino Superior Politécnico em Portugal nos Textos: História de uma Revolução Tranquila*. (Em Separata). In: SARMIENTO, Anuário Galego de História da Educación, Nº 7, 2003, 177-204.

RUIVO, J. (2000) – *Paradigmas Alternativos na Formação de Professores*, Actas das VIII Jornadas Pedagógicas da ANP.

RUIVO, J. (2000) – *Contra a Resistência: Resistir!*, In: *Educare/Educere* , Ano V, Nº 8, Junho 2000.

RUIVO, J. (1998). *Educação & Formação : Aprender para o Futuro*. *Educare-Educere*, Ano IV, nº4, Junho, 5-18.

SANTOS GUERRA, M. A. (1983). *La Erosión de la Función Docente*. *Revista Española de Pedagogía*, Ano XLI, nº159; 105-118.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1987). *Educating The Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in The Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1988). *Coaching Reflective Teaching*. In: GRIMMETT & ERICKSON (Ed.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College.

ZABALZA, M. A. (1996). *El Prácticum y los Centros de Desarrollo Profesional*. In: Aurelio Villa Sánchez (coord.). *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación de Profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero, SA.

ZEICHNER, K. & LISTON, D. (1987). *Teaching Student Teachers to Reflect*. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, nº1, 23-45.

ZEICHNER, K. (1983). *Alternative Paradigms of Teacher Education*. Journal of Teacher Education, Vol. XXXIV, nº3/4, 3-9.

ZEICHNER, K. (1990). *Changing Directions in the Practicum: Looking Ahead to the 1990's*. Journal of Education for Teaching, Vol. 16, nº2, 105-132.

# *A Avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas Escolas*

José Manuel Silva, PhD

(Presidente do Conselho Directivo  
da Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico de Leiria)

## *Introdução*

A sociedade actual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder em tempo aos desafios crescentes que lhe são colocados, facto que reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições educativas por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades.

Questões como assegurar a qualidade da escola (Ballion, 1994) ou a eficácia do ensino (Scheerens, 2004) são indissociáveis dos modelos de administração e gestão e da liderança educacional (Sergiovanni, 2004; Sergiovanni e Carver, 1976; Lorenzo Delgado, 2005), todos elementos decisivos para uma melhoria organizativa e garantia de eficácia dos sistemas educativos.

A administração e gestão das escolas, a questão da liderança educacional e a avaliação dos professores suscitam hoje um interesse generalizado por parte dos governos, das famílias, dos profissionais do ensino e dos investigadores, e o facto de virem a ser estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados e o aproveitamento dos alunos (Leithood, Seashore, Anderson e Wahlstrom, 2004) justifica a atenção crescente que o assunto vem merecendo um pouco por todo o mundo.

Em Portugal, o novo modelo de avaliação dos professores tornou-se uma verdadeira arma de arremesso político e criou uma cortina de fumo que está a dificultar uma análise serena e objectiva das virtualidades da avaliação, num contexto ainda muito marcado por um modelo de administração e gestão legado do pós-revolução do 25 de Abril de 1974 e cuja alteração se anuncia profunda.

O tema da liderança tem sido objecto de múltiplas abordagens e abundante produção científica e técnica (Adair, 2006; Alvarez, 1994, 1995, 1998; Ballion, 1994; Blanchard e Bowles, 2006; Goleman, Boyatzis e McKee, 2003; Fullan, 1992, Greenfield, 1999; Hunter, 2006; Lorenzo Delgado, 2005;

Mintzenberg, 1995, 1999; Sergiovanni e Carver, 1976; Sergiovanni, 2004; Thurler, 2000), não apenas no que concerne ao estudo dos diversos modelos, mas também sobre a profissionalização dos directores, a sua qualificação e as características desejáveis para o exercício da função, designadamente na perspectiva do exercício de uma liderança efectiva e, mais recentemente, sobre os impactos da liderança na eficácia das aprendizagens (Leithood, Seashore, Anderson e Wahlstrom, 2004).

Também em Portugal o interesse por esta matéria tem vindo a crescer, (Barroso, 2002, 1995<sup>a</sup>, 1995<sup>b</sup>; Costa, Neto-Mendes, Ventura, 2000; Costa, 2002; Lima, 1999; Sanches, 1996, 1998; Ventura, Costa, Neto-Mendes, Castanheira, 2005) mas são escassos os estudos que se ocupam das lideranças escolares e quase inexistentes os que se referem às lideranças intermédias.

Nesta comunicação faz-se uma referência às questões da liderança e à emergência de um novo modelo de avaliação para se reflectir sobre a importância das lideranças intermédias numa escola que se pretende mais eficaz em termos de resultados.

## *A liderança nas Organizações Educativas*

Os conceitos líder e liderança são de uso relativamente recente em Portugal no âmbito educacional; inicialmente mais utilizados nos contextos político e empresarial, só muito timidamente vão entrando no léxico pedagógico.

A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar, é sobretudo marcada por conceitos mais formais e hierárquicos, como reitor ou director, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e, no pós Revolução dos Cravos (1974), por conselhos directivos/ executivos, órgãos colegiais, emergentes de escolhas entre pares.

Para este facto muito concorre o peso do sector público na oferta educativa, conforme dispõe a Constituição da República Portuguesa (1976), artigo 75, n.º 1, “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” e a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) no seu artigo 45.º, n.º 4, define que “A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente”.

É inquestionável que o tema da liderança é hoje um tópico importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar. De tal forma que “se converteu verdadeiramente num tema de moda, um tópico de actualidade” (Lorenzo Delgado, 2005: 367) e um excelente campo de

investigação.

Apesar da multiplicidade de estudos “ o fenómeno da liderança escolar continua a ser mal conhecido” (Sanches, 1998: 49), não devendo esquecer-se que a expressão e os conceitos relacionados “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite e Nelson, 2005: 391). É, pois, natural a preocupação de se esclarecer com detalhe a temática.

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, um e outro mutantes, têm os seus diversos actores, têm a sua própria história. “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Lorenzo Delgado, 2005: 368).

Cuban (1998: 190) assinala “ que há mais de 350 definições de liderança, mas nenhum entendimento claro e inequívoco que permita distinguir líderes de não-líderes.” Um elemento fundamental em muitas definições de liderança reporta-se ao processo de “influência social” descrito por Yukl (2002: 3) “por intermédio do qual uma pessoa [ou grupo] influencia intencionalmente outras pessoas [ou grupos] para estruturar as actividades e relações num grupo ou organização”.

Yukl concebe a liderança como um processo individual ou colectivo, ponto de vista reforçado por Harris (2002) e Leithwood (2001), ambos defensores da liderança partilhada como alternativa aos modelos tradicionais da liderança vertical (top-down).

A visão é outra componente importante da liderança. Beare, Caldwell e Millikan (1989:99) referem-se aos “líderes excepcionais” como possuindo “uma visão das suas escolas – uma imagem mental de um futuro desejável – que partilham com toda a comunidade escolar”.

No entanto, é necessário ser-se prudente relativamente a esta matéria. Kouzes e Posner (1996: 24) consideram que “Inspirar uma visão partilhada é a prática de liderança com a qual [directores] se sentem menos à vontade.” Fullan (1992: 19) é ainda mais crítico, sugerindo que os líderes visionários podem prejudicar, mais do que melhorar as suas escolas, ao confundirem os seus pontos de vista pessoais com o interesse do colectivo.

Para além dos perigos do visionarismo pessoal, permanece actual reconhecer que a visão é um pressuposto básico da liderança em qualquer domínio. No campo educacional, Begley, (1994) citado por Bush e Glover (2003: 5), elenca quatro níveis relacionando visão e objectivos, ambos resultando de um processo de tomada de consciência e acção prática eminentemente colectivo.

No nível básico o líder possui um conjunto de objectivos definidos pelas autoridades educativas. No nível intermédio desenvolve objectivos de escola consistentes com a sua própria visão. No nível avançado trabalha com o

corpo docente para desenvolver objectivos que reflectam uma visão colaborativa. No nível mais elevado, designado como “expert” colabora com membros representativos da comunidade escolar para desenvolver objectivos que reflectam o desenvolvimento colaborativo dos princípios que consagram uma visão partilhada.

Bush e Glover (2003: 5), sublinham a importância da visão na liderança e tomam-na como elemento básico de uma definição operacional de liderança escolar, “processo orientado para a consecução de objectivos desejáveis”.

Lorenzo Delgado (2005: 368-371) desenvolve longamente o que se entende por liderança, hoje, numa organização. Em síntese, podem destacar-se interpretações centradas nas qualidades do indivíduo; no contexto e nas situações, “É a situação que faz o líder” (p. 369), não se nasce líder, são as contingências próprias de cada contexto que fazem surgir as lideranças, que estão para além das dimensões meramente pessoais; na abordagem integradora de múltiplos aspectos que englobam o indivíduo, o contexto, o grupo e um projecto ou “missão”.

Por isso, se tende a falar mais de liderança e menos de líder e a considerar o líder ou líderes do grupo com as suas características, o grupo de seguidores e o tipo de relações que mantêm com o líder, a situação ou contexto problemático a superar, dinamizar ou melhorar, um projecto partilhado como elemento de união, resposta ou saída para a situação concreta.

Em síntese, o autor define liderança como “A função de dinamização de um grupo ou de uma organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado”. (p. 371)

Ghilardi e Spallarossa (1989: 103) vão no mesmo sentido ao considerarem a liderança “como a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objectivos”.

Trata-se agora de procurar precisar a “missão ou projecto partilhado”. Na actualidade convergem sobre a escola múltiplas pressões, desafios, interesses, às vezes contraditórios e corporativistas, que tornam impossível responder de forma positiva a todas as solicitações. Ganha, pois, actualidade e significado perguntar “liderança para quê?” (Furman, 2002, citado por Gago Rodríguez, 2004: 4).

Certamente para melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade. Em Portugal a missão estruturante é definida pelo próprio Estado, trate-se de escolas públicas ou privadas, mas resta uma larga margem de manobra para a “interpretar” de forma peculiar e comprometer num projecto próprio e partilhado o conjunto de actores que interagem em cada escola ou centro educativo.

Isto supõe, nas escolas públicas, a consideração de um outro tema de

inegável importância, apenas aqui enunciado, o problema da autonomia das escolas, que em Portugal é um tópico muito corrente de discussão na comunidade educativa, mas cuja concretização só agora começa a dar os primeiros passos, não obstante ter sido consagrada em lei desde 1989<sup>3</sup>.

Como bem assinala Almeida (2005: 85) “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa do controlo burocrático.”

Convém, no entanto, ter presente “ (...) que isso não significa que a nível escolar não se tenham já dado passos importantes nessa direcção” (Lima, 1998:81).

Fundada na participação, a autonomia exige também o desenvolvimento de competências de gestão e não dispensa a emergência de formas explícitas de liderança. Como afirma Barroso (1999: 141) “não pode haver autonomia sem liderança”.

No âmbito das transformações em curso no que à administração educativa e à liderança respeitam, que alguns consideram como uma mudança de paradigma e outros, mais cépticos, apenas como alterações com mais ou menos significado, (Waite e Nelson, 2005: 393-397), Barroso, que fala “desta alteração de paradigmas relativos à organização e coordenação da acção colectiva” (2005: 435) considera que “(...) Se impõe encontrar novas formas de liderança escolar, que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e da evolução das formas de gestão pós-burocráticas”.

Para além da função da liderança está saber quem a exerce e nem todos estão de acordo na “liderança implícita” do director da escola ou centro educativo. “Ser líder de um centro formativo não é necessariamente dirigi-lo. Pode-se ser director e não ser o líder, nem sequer um líder entre muitos outros da instituição”. (Lorenzo Delgado, 2005: 368).

Ainda mais longe nesta negação vão Pascual, Villa e Auzmendi (1993) citados por Gago Rodríguez (2004: 5) ao considerarem que uma importante fonte de conflitos nas escolas reside no facto de se confundirem os papéis do director, de quem se espera que seja ao mesmo tempo líder e administrador.

Em sentido contrário pronuncia-se Fishman, citado por Waite e Nelson, (2005: 395) ao referir que alguns dos estudiosos da matéria deixaram de considerar os termos “direcção-liderança” como opostos, “pararam de culpar a “direcção”, ou chamá-la “negra”, e à liderança “branca”. Entendem que a situação é mais complicada e deixaram de simplificá-la”.

Mas que distinção se pode estabelecer entre direcção e liderança? Scurati (1978) citado por Ghilardi e Spallarossa (1989: 103) diferencia “administrador” e “líder”. Enquanto ao primeiro compete assegurar o funcionamento regular

<sup>3</sup> O DL 43/89, de 3 de Fevereiro, estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas.

da organização (garante a correcta execução), o segundo aspira a planear e encontrar novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização (garante a inovação).

Southworth (1998), citado por Pina (2003: 48) defende que a gestão tem como missão “fazer com que a escola caminhe”, enquanto a liderança deve fazer “com que a escola caminhe para algum lado”, isto é com um sentido e orientação.

Naturalmente que os dois conceitos se sobrepõem, mas Cuban (1988: 193) considera que ambas são importantes e “o que torna uma ou outra determinantes são o contexto e o momento”.

Independentemente de posições mais extremadas, a opinião generalizada, sustentada pela literatura e pela investigação, sublinha que o director de um centro escolar está numa posição privilegiada para exercer uma determinada liderança e, caso o não faça, o seu centro, seguramente, ressentir-se-á. (Gago Rodríguez. 2004: 5).

Na verdade, se é necessária uma visão clara para estabelecer a direcção e natureza de um qualquer processo de mudança, é igualmente importante assegurar que as inovações são implementadas com eficiência e que as rotinas de funcionamento de uma qualquer organização são asseguradas com proficiência. Assim, liderança e gestão/direcção são indispensáveis para o sucesso da escola.

Como afirmam Bolman e Deal (1997: XIII-XIV) “ Os desafios das modernas organizações requerem a perspectiva objectiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurados pela liderança”.

Subjacente a esta ideia está o conjunto de exigências sociais feitas às escolas nas décadas mais recentes, que têm vindo a descentrar o foco de preocupação da organização escolar dos aspectos internos para a resposta ao exterior. As escolas são submetidas a um permanente escrutínio por parte da sociedade em geral, das comunidades locais, das famílias, relativamente aos serviços que prestam e à qualidade dessa prestação.

É um enorme desafio que torna ainda mais candente o exercício de uma liderança partilhada, que envolva todo o grupo num projecto ambicioso e de qualidade reconhecida. Do “líder” está-se a caminhar para a “liderança”, no sentido de que a liderança deve estar distribuída e de que parte dessa liderança está destinada a criar e facilitar a liderança de outros. (Lieberman, 2003), citado por Waite e Nelson, (2005: 394).

Convém, no entanto, ter presente que a questão da qualidade nos sistemas educativos não é uma questão pacífica. Como bem se assinala no relatório da O.C.D.E., *As escolas e a qualidade* (1992: 111), “A qualidade do ensino não é uma mais-valia que se possa obter mediante um simples esforço pontual, ela deve ser uma prioridade constante”. Como reconhece Azevedo (2002: 7-8) “Uma coisa parece evidente: os cidadãos (de modos variados e até

contraditórios) são cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas.”

Brito (1991: 51) considera que “qualidade, numa escola, não significará forçosamente mais custos, maiores encargos financeiros” e define como escolas de qualidade, “as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (p. 53).

Vilar (1993:80) também sublinha a necessidade de a escola se abrir ao seu Meio devendo constituir-se como “um elemento mais do sistema imediato (a realidade sócio-cultural, económica, política, etc.) que a envolve”.

Alvarez (1998), citado por Pina (2003: 47-48) identifica três tipos de razões para justificar a importância que vem assumindo a questão da liderança no contexto da melhoria da qualidade da educação: sociológicas, psicológicas e profissionais.

Relativamente às primeiras, não existe qualquer grupo humano, que possa funcionar de forma eficaz sem qualquer tipo de liderança, formal ou institucional, ocasional ou informal. Quanto às segundas, sublinha a necessidade de um líder que harmonize os objectivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença, por forma a garantir a sobrevivência da própria organização. Relativamente às terceiras, trata-se de responder com eficácia aos “clientes”, o que só se consegue com uma liderança que descentre a preocupação do grupo dos seus próprios interesses para os dos usuários. Assim como mobilizando o grupo para superar objectivos, às vezes à custa da sua própria comodidade e sacrificando interesses adquiridos.

No mesmo sentido se pronuncia Béltran de Trena *et al* (2004: 37) “Os centros que têm capacidade para melhorar dependem, significativamente, de equipas directivas que contribuem activamente para que o seu centro aprenda a desenvolver-se, superando os desafios e dificuldades que têm que enfrentar”.

No mesmo sentido se pronuncia Uribe (2005: 109) que considera que os estudos mais recentes evidenciam com clareza o impacto que o exercício de uma liderança adequada produz na eficácia escolar e assinala o ponto de viragem a que se assiste na evolução de “uma linha de liderança mais tradicional, denominada transaccional, que mantém linhas de hierarquia e controle (de modo burocrático), e um enfoque de liderança mais transformacional, que distribui e delega”.

De forma sumária ficam aqui elencadas algumas considerações sobre o conceito de liderança escolar, distinção entre liderança e direcção/gestão, a problemática da autonomia como fundamento instrumental de uma verdadeira liderança, e a influência da liderança na procura de maior eficácia e qualidade escolares.

Leithwood, citado por Lorenzo Delgado (2004: 208) e fundamentando-se numa recensão sobre 125 estudos realizada por Hallinger, sintetiza as três

principais categorias de práticas relativas à liderança escolar:

- *Definir a missão da escola* inclui formular os objectivos da escola e modificá-los;
- *Gerir o programa educativo* inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo e controlar o progresso do aluno;
- *Promover um clima positivo de estudo* significa respeitar o tempo de estudo, promover o desenvolvimento profissional, manter uma grande amplitude de perspectivas, proporcionar incentivos aos professores e estímulos para a aprendizagem.

Fica patente a importância do aprofundamento conceptual do tema central - a liderança escolar -, bem como dos vários modelos da sua prática que, grosso modo, estão em trânsito de uma abordagem transaccional, para um enfoque mais transformacional.

Longe da perspectiva de uma liderança unipessoal que mobiliza o grupo, foram-se definindo os contornos de uma liderança colectiva, força ou energia mobilizadora que emana do grupo e se plasma num projecto de afirmação ou missão, em que a inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são os elementos catalisadores da transformação.

As perspectivas abertas por uma maior aproximação do estudo da liderança escolar a abordagens noutras organizações (Sergiovanni, 2004; Goleman, Boyatzis e McKee, 2003: 25) e o conceito introduzido por estes últimos de “liderança ressonante”, “capaz de encaminhar as emoções do grupo de forma positiva”, constituem aliciantes desafios para o aprofundamento das perspectivas teóricas e práticas da liderança nas organizações educativas.

A afirmação e o exercício de verdadeiras lideranças, esclarecidas e competentes, são condições fundamentais para relegitimar as escolas nas comunidades, como prestadoras de serviços educativos de qualidade e como elementos fundamentais de desenvolvimento local, devendo merecer uma atenção muito particular a relação liderança-eficácia escolar, traduzida em diferenciados níveis de rendimento global dos alunos, (Leithood, Seashore, Anderson e Wahlstrom, 2004).

Para que a eficácia seja alcançada há um numeroso conjunto de factores que não estão apenas relacionados com a liderança, mas esta é um factor crítico, como fica amplamente demonstrado, e tanto mais importante quanto for potenciada por práticas susceptíveis de alargar e reforçar a sua influência.

Retomando o conceito de “liderança ressonante” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2003) e o efeito positivo que origina em qualquer organização, “as próprias organizações podem tornar-se incubadoras de liderança ressonante” (ibidem, p. 265), as lideranças intermédias existentes nas escolas são elementos críticos potenciadores de sucesso ou artífices do contrário e daí a enorme relevância que lhes deve ser reconhecida.

O novo paradigma da avaliação nas escolas portuguesas, independentemente das críticas que pode suscitar e que não são objecto desta reflexão, pode ser um interessante e importante instrumento para reforçar estas lideranças de segundo nível pois ao discriminar, no sentido instrumental do termo, o desempenho dos docentes, permite seleccionar os melhores e, pelo menos em tese, alargar o campo de recrutamento dos responsáveis intermédios, fomentando o reforço das suas capacidades de liderança e tornando mais “ressonantes” as escolas no que respeita ao cumprimento eficaz da sua missão.

A tarefa destes líderes intermédios é tanto mais importante quanto a sua acção se exerce num âmbito essencialmente técnico-profissional, lhes compete gerir os recursos de base e fazer a ponte entre a realidade da sala de aula e os órgãos de direcção.

## *Conclusão*

Num momento em que a direcção das escolas está em trânsito de um paradigma representacional para outro de natureza mais técnica e profissional e onde as questões da liderança afloram com uma marca de qualidade de uma nova visão organizativa, é importante que não se concentre toda a atenção nas lideranças de topo e se valorizem as intermédias.

O novo modelo de avaliação, ao tornar mais exigente o desempenho profissional e ao responsabilizar de forma mais marcada cada docente, abre caminho a um reforço da qualidade do trabalho prestado e alarga o campo de recrutamento dos líderes intermédios de quem se espera uma acção mais consentânea com as responsabilidades que lhes cabem numa escola que se deseja mais autónoma mas mais preocupada com a eficácia dos resultados e com a prestação de contas á comunidade.

## *Bibliografia*

Afonso, N. (1995). Que fazer com esta “reforma”? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 105-122

Afonso, N. e Viseu, S. (2001). A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Estudo extensivo. In J. Barroso, *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL

Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.

Alvarez, M. (1994). Autonomia del centro educativo y profesionalización de la dirección. *Organización y Gestión Escolar*, nº. 3, pp. 16-29.

Alvarez, M. (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar. *Inovação*, nº. 8, pp. 41-56.

Alvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Alvarez, M. (2006). Qualidade e liderança em educação. *Administração Educacional, Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, nº. 6, 2006, pp. 103-110.

Alves, R. (2005). *A trajetória profissional de três gestores escolares*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Arnal, J., Rincón D. e Latorre, A. (1992). *Investigación educativa, fundamentos e metodología*. Barcelona: Labor.

*Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999, continuidades e rupturas* (2001). Lisboa: Ministério da Educação.

Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.

Ballion, R. (1994). Styles de direction et fonctionnement des lycées. *Revue internationale d'Éducation*. Sèvres, nº. 4, Décembre 1994. pp. 125-139.

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol. 4, 2 -3, pp. 55-86.

Barroso, J. (1995<sup>a</sup>). *O director executivo*. Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1995<sup>b</sup>). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (Org.), *O estudo da Escola*. (pp. 167-189). Porto: Porto Editora,.

Barroso, J. (1997<sup>a</sup>). Autonomia e gestão das escolas: os estudos não fazem decretos...e os decretos não fazem as práticas. *Rumos*, 19, pp.14-15.

Barroso, J. (1997<sup>b</sup>). *Autonomia e gestão das escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº. 130/ME/96*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, nº. 12, pp. 9-33.

Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso português. In J. Barroso, (Org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. (pp.129-142). Lisboa: Educa,.

Barroso, J. (2001). *Relatório da disciplina Teoria das organizações e da administração educacional – Provas de agregação – 2º Grupo – Faculdade de Psicologia*

e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (2001<sup>a</sup>). Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL

Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº. 2, pp. 90-107.

Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogia*, 232, pp. 423-441.

Beare, H., Caldwell, B. e Milikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros escolares de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: Editorial La Muralla.

Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1989). *Creating an excellent school*. London: Routledge.

Beltrán de Trena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M. J., Rodríguez Diéguez, J. L., Sánchez Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos com fondos públicos. *Enseñanza*, 22, pp. 35-76.

Ben-David, J. (1991). Social factor in the origins of a new science: the case of psychology. In J. Ben-David, (Dir.), *Scientifique Growth*. (p. 53-75). Berkeley: University of California Press,.

Biddle, B.J. e Anderson, D.S. (1989). Teorias, metodos, conocimiento e investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock, (Dir.) *La investigación de la enseñanza, I, enfoques, teorías e métodos*. (pp. 93-148). Barcelona: ediciones Paidós.

Blanchard, K. e Bowles, S. (2006). *Gung Ho ! Os segredos ancestrais da liderança e da motivação*. Cascais: Editora Pergaminho.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolman. L. e Deal, T.E. (1997). *Reframing organisations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Boudon, R. (s/d). *Os métodos em sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.

Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada. Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

Burgess, R. (1997). *A pesquisa no terreno, uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Bush, T. e Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. [www.ncsl.org/literaturereviews](http://www.ncsl.org/literaturereviews)

Carvalho, M. G.L. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Casal, A. Y. (1996). *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.

Casal. A. Y. (1998). Suportes teóricos e epistemológicos do método biográfico. *Ethnologia*, nova série, n.º6-8, 1997. pp. 87-104

CNE (1991). *Conselho Nacional de Educação. Pareceres e recomendações*. 1990. Lisboa: CNE.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do novo regime de administração escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, e A. Ventura, (Orgs.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. e outros (2002). Gestão escolar, autonomia e participação. Balanço de 25 anos de política educativa em administração escolar. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº. 2, 2002, pp. 65-87.

Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.

Cunha, P. O. (1995). Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: Desvios e aprofundamentos. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 57-70.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPoint, M e Meyerson, D. (2005). *School leadership study*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

De Ketelle, J.-M., Roegiers, X. (1993). *Metologia de recolha de dados, fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Denzin, N.K., e Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, e Y. Lincoln, (Cord.) *Handbook of qualitative research*. (pp. 89-134). Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Dinis, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º./3º. Ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions L'Harmattan.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock,. (Dir.) *La investigación de la enseñanza, II, enfoques, teorías e métodos*. (pp. 195- 300). Barcelona: ediciones Paidós.

Esteves, A.J. Metodologias qualitativas, perspectivas gerais (1998). In A. Esteves e J. Azevedo, (Eds) *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. (pp. 75-97). Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto.

Falcão, M.N., Neves, N. e Almeida, T. (1995). Continuidades e rupturas na experimentação do novo modelo de administração escolar. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 90-104.

Fernandes, A.S. (1989). A autonomia das escolas no Decreto-Lei nº 43/89. *Correio Pedagógico*, nº 28, pp. 1-3.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (Eds.). *O método (auto)biográfico e a formação*. (pp. 17-34). Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos.

Fishman, D. (2004). *El espejo del líder*. Santiago de Chile: El Mercurio – Aguilar.

Formosinho, J., Fernandes, A. e Lima, L. (1988). *Princípios gerais da direcção e gestão das escolas*. In CRSE, Documentos Preparatórios II. (pp. 139-170). Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19-20.

Gago Rodríguez, F. M. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Oviedo: Universidade de Oviedo (Policopiado).

Ghillardi, F. e Spallarossa, C. (1989). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto: ASA.

Goetz, J. e LeCompt, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2003). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

Good, W.J., Hatt, P.K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Grácio, R (1984). Problemas e perspectivas do ensino em Portugal. In G. Snyders, A. Léon e R. Grácio. *Correntes actuais da pedagogia*. (pp. 67-91). Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, R. (1978). A educação quatro anos depois. *O Jornal da Educação*, nº. 11, pp. 15-19.

Gray, C., Fry, B. e O'Neill, K. (2007). *Good principals aren't born – They're mentored*. <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/24E2ADBA-F895-4C29-8FB9-440F1B9AEC90/o/GoodPrincipalsArentBornTheyreMentored.pdf>

Greenfield, W. (1999). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. In M. Sarmiento (Org.) *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. (pp. 56-87). Porto: ASA.

Groulx, L-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche social. In J. Poupard, L.H. Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, A., R. Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. (pp. 55-82). Montréal : Gaétain Morin Éditeur.

Guba, E.G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation*. CSE Monograph Series in Evaluation, 8. Los Angeles: Centre for the Study of Evaluation, University of California.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Harris, A. (2002). *Distributed leadership in schools: Leading or misleading?*. Paper presented at the British Educational Leadership, Management and Administration Society annual conference. Birmingham, September.

Hunter, J. (2006). *Servir para liderar. Uma história acerca da verdadeira essência da liderança*. Cascais: Editora Pergaminho.

Jacob, E. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jahoda, M., Deutsh, M. e Cook, S. (1951). *Research methods in social relations (Part 1)*. New York: Dryden.

Junker, B. (1960). *Fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.

Kaufmann, J-C (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.

Kouzes, J. e Posner, B. (1996). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey Bass.

Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J.Poupard, L-H Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, R Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. (pp. 309-340). Montréal : Gaétain Morin Éditeur.

- Leithwood, K (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), pp. 217-235.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1>
- Lessard – Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa, fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996). In *A evolução do sistema educativo e o PRODEP, Estudos temáticos*. (pp.15-96) Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferias(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1) , pp. 57-80.
- Lima, L. (2000). *Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões, políticas pós-reformistas*. In Afrânio Catani, e Romualdo Oliveira, (Orgs.) *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. (2002<sup>a</sup>). *Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas*. In A. Catani e R. Oliveira, *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. (2002<sup>b</sup>). Conferência “25 anos de gestão escolar”. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº. 2, pp. 10-42.
- Lopes, A. (1997). Delineamento de uma investigação qualitativa e (algumas) reflexões epistemológicas por ele suscitadas. In A. Estrela, e J. Ferreira (Eds.) *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 54-95). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lorenzo Delgado, M. (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar: Una competencia transversal*. *Enseñanza*, 22, pp. 193-211.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. *Revista Española de Pedagogía*, 232, Setembro/Dezembro, pp. 367-388.
- Maccoby, E. E Maccoby, N. (1954). *The interview: A Tool of social science*. In G. Lindzay, (Ed.) *Handbook of social psychology* (vol. 1.) (127-158). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Matos, F. (2005). *Lógicas de acção estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Meltzer, B. e Petras, J. (1970). *The Chicago and Iowa schools of symbolic interactionism*. In T. Shibutani, (Ed.), *Human nature and collective behavior*. (143-155). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mitzenberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Mitzenberg, H. (1999). *Profession: manager. Mythes et réalités*. Harvard Business Revue- *Le leadership*. Paris: Éditions d' Organisation.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF
- National College for School Leadership (2002). *Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances* . [www.ncsl.org.uk](http://www.ncsl.org.uk)

- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de professores*. (pp. 11-30). Porto : Porto Editora,
- O.C.D.E. (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA
- Pina, A. (2003). *Sentidos e modos de gestão. Histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação.
- Pires, A. (1985). Le « sens du problème » et le « sens de l'approche : pour une nouvelle conception du travail méthodologique. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol.13, 1995, p. 55-58.
- Pires, A. (1987). Deux thèses erronées sur les lettres et les chiffres. *Cahier de recherche sociologique*, vol. 5, n<sup>o</sup>. 2, pp. 85-106.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, L-H. Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. (pp. 3-82). Montréal : Gaétain Morin Éditeur.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considération épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L-H. Groulx, J-P Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires, (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. Montréal : Gaétain Morin Éditeur.
- Poupart, J., Lalond, M. e Jaccoud, M. (avec la collaboration de D. Béliveau e d' A. Bourdages) (1997). *De l'École de Chicago au postmodernism : trois quarts de siècles de travaux sur la méthodologie qualitative*. Bibliographie alphabétique et thématiques. Québec, Presses Inter Universitaires.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Relatórios do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (2006). <http://paginas.fe.up.pt/%7Ejfo/gt-aval/>.
- Robin, J.Y. (1997). *Chefs d'établissement. Dans le secret des collèges et lycées. Recits d'une responsabilité*. Paris : Éditions L'Harmattan
- Roland, B. (2003). A adolescência homoerótica no contexto escolar : Uma história de vida. In Luis Paulo da Moita Lopes (Org), *Discursos de identidades*. (pp. 113-134). Campinas : Mercado de Letras Edições e Livraria LTMA.
- Sanches, M. (1990). Natureza das motivações para governar a escola: Comparação entre professores e conselhos directivos. *Aprender*, n<sup>o</sup>. 11, pp. 19-28.
- Sanches, M. (1996). *Imagens de liderança educacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?* *Revista de Educação*, vol. VI, n<sup>o</sup>. 1, pp. 13-35.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII (1), pp. 49-63.
- Santos, B. S. (1984). A crise e a reconstituição do estado em Portugal (1974-1984). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n<sup>o</sup>. 14. p. 17.
- Santos, B.V. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edimburgh: Edinburgh University Press.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. (1991). *The principalship. A reflective practice perspective*. Bóston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto:ASA.

Sergiovanni, T. (2004). O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. e Carver, F. (1976). O novo executivo escolar. Uma teoria da administração. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Silva, M. e Falcão, M. (1995). Experiência da reforma da administração escolar em três contextos. *Inovação*, vol.8, nº.1 e 2, pp. 71-88.

Soares, M. (2007). A Política não pode ser uma maneira de subir na vida. *Única* (Revista do jornal Expresso), 9-7-2007, pp.75-90.

Stöer, S. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismos de professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº. 3, p. 67

Stöer, S. (1986). Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento.

Szymanski, H., Almeida, L., Brandini, R. (2004). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro.

Thurler, M. (1998). Diriger pour transformer l' établissement scolaire. In F. Tilman, e N. Qualli, (2001). *Piloter un établissement scolaire. Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école.* (pp. 187-215)Bruxelles: De Boeck Université.

Thurler, M. (2000). *Inover au couer de l' établissement scolaire.* Issy-les-Moulineaux: ESF.

UNESCO (1996). Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Rio Tinto: ASA.

Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1, pp. 166-115.

Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. e Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 2005. Vol.3, n.º 1, pp. 120-130.

Vieira, R. (2003). Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos. In T. Caria (Org.) *Experiência etnográfica em ciências sociais.* (pp. 76-96). Porto: Edições Afrontamento,.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa.* Porto: Edições ASA.

Waite, D. e Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogia*, 232, pp. 389-421.

Whyte, W. (1979). On making the most of participant observation. *The American sociologist*, 14, pp. 56-66.

Wolf, R. (1979). An overview of conceptual and methodological issues in naturalistic evaluation. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association, San Francisco

Yukl, G. (2002). *Leadership in organisations.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

# *Políticas de Evaluación del Profesorado en España*

Juan Carlos Hernández Beltrán, PhD

(Universidad de Salamanca)

## *Resumen*

Durante los últimos años estamos asistiendo a una cultura protagonizada por la acreditación del saber, la evaluación de los sistemas escolares y la validación de las competencias que se precisan para desenvolverse en lo que se ha denominado sociedad del conocimiento.

Buena cuota de responsabilidad hay que buscarla, entre otros lugares, en la publicación de informes internacionales como PISA a través del cual los distintos países han visto contrastados los resultados y rendimientos académicos de sus estudiantes en comparación abierta con países de su entorno próximo y lejano, provocando todo ello -en muchos casos- auténticas conmociones y debates políticos y pedagógicos muy importantes.

En último término, se dice, hay que orientar los sistemas escolares hacia la búsqueda de la mejor relación entre coste y eficiencia. Se trata, en definitiva, de caminar por la vía de la racionalización y la optimización de recursos. La cuestión relevante sobre los procesos de evaluación descansa fundamentalmente en establecer con claridad y con un enfoque pedagógico las variables de la evaluación. Todas las instituciones deben realizar un ejercicio de rendición de cuentas ante la sociedad. Las escolares, también. Lo importante será establecer quién, cómo, qué y, sobre todo, para qué se evalúa al profesorado.

En España los mecanismos de evaluación y acreditación por parte de las Administraciones autonómica y central sólo se aplican - con criterios de notable exigencia- en la educación superior. Por el contrario, no existen todavía desarrollado ningún programa riguroso institucional de evaluación del desempeño laboral del profesorado en los niveles de educación primaria y secundaria.

La falta de mecanismos de evaluación de la función docente en España ha suscitado un gran debate - especialmente entre la Inspección Escolar-, que hasta la fecha ha sido encubierto con la puesta en marcha de evaluaciones en las que se evalúa de forma genérica al centro escolar y no a la variable docente.

**Palabras clave:** educación obligatoria, evaluación escolar.

## *Para empezar*

El mundo que nos ha tocado vivir bajo las conocidas expresiones de globalización, aldea mundial, sociedad de la información y un largo etcétera de voces sinónimas que indican un cambio de registro social se construye a partir de una lógica internacional de vasos comunicantes.

Las fronteras físicas se han convertido en una especie de membranas semipermeables entre distintos países y diferentes latitudes que, sin embargo, no pueden impedir que los ecos, los debates, las políticas educativas produzcan un efecto dominó de largo alcance. Es fácil localizar el epicentro de los terremotos, lo difícil es prever el alcance de su onda expansiva. Este principio también es cierto para el mundo de la educación.

Al escribir estas líneas sobre las políticas de evaluación, varios países de la órbita europea han percibido con claridad la sacudida de varios terremotos. En Portugal, el profesorado de la enseñanza básica se ha levantado en armas contra la decisión del gobierno de la nación de poner en marcha una norma de evaluación que presenta rasgos de arbitrariedad y una posible intencionalidad política para esconder con su aplicación las deficiencias y malos resultados del sistema educativo portugués; por su parte, en Francia, el ejecutivo conservador muestra su interés de reducir y desinflar la fortaleza del sector público de la enseñanza con la amenaza de cubrir solamente una de cada dos jubilaciones del profesorado; finalmente, la realidad anglosajona no se salva en estos días de zozobra ya que los profesores han protagonizado la mayor huelga de los últimos veinte años solicitando mejoras en las condiciones laborales y pedagógicas en las escuelas. Terremotos todos que también alcanzarán con sus ecos la realidad educativa española. Sólo es cuestión de tiempo<sup>4</sup>.

De todo ello se desprende una cuestión que no deja de ser paradójica. Por una parte, se constata –como acabamos de advertir– un creciente malestar del profesorado que ve como sus condiciones laborales se están devaluando además de soportar con estoicismo políticas de recorte en materia educativa. De otro lado, parte de la sociedad –a pesar de este malestar declarado– persiste en términos generales en revestir a la “clase docente” como un estrato privilegiado.

Todas las profesiones, y el desempeño de la función docente no es la excepción, generan con el paso del tiempo una especie de precipitado social, de fotografía de conjunto, de etiqueta social –en definitiva– lista para

---

<sup>4</sup> En el momento de escribir estas líneas el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Castilla y León está llevando un programa sobre “éxito escolar” cuya principal medida ha sido ampliamente cuestionada por los profesores de la enseñanza básica. Para las autoridades regionales el problema del fracaso escolar se resuelve mediante la ampliación de las clases en determinadas materias los sábados por la mañana.

reconocer y valorar un determinado cuerpo social. También los profesores llevan, llevamos, un estereotipo que nos acompaña y nos hace reconocibles –con mayor o menor justicia– a la mirada de los demás y también actúa como un espejo en el que mirarnos.

Poco importa que el estereotipo del maestro haya sido construido en base a titulares de prensa o con datos poco fidedignos y esclarecedores del acontecer diario en las escuelas. Lo reseñable es la fortaleza del arquetipo. Como indica el profesor Esteve:

“Aunque los profesores reales –en su inmensa mayoría– no se acomoden a estas imágenes estereotipadas, la realidad es que siguen teniendo vigencia, modificándose sólo a largo plazo y con extraordinaria lentitud. Incluso la constatación empírica y directa de la existencia de profesores concretos muy alejados de tales imágenes fijas, en lugar de ser interpretadas como un alegato contra su vigencia, es considerada por la mayor parte de los padres y alumnos como una simple excepción a la regla.”<sup>5</sup>

Para este autor la percepción social tiene una incidencia importante en tres aspectos. En primer lugar, la imagen social afecta en gran manera a la forma en la que los padres y los alumnos se relacionan con el profesorado. En segundo término, la percepción social del maestro tiene un peso sobre la cantidad y calidad de personas que pueden elegir como opción profesional la carrera docente. Finalmente, también refuerza la auto percepción del maestro en sentido positivo o negativo.

Podemos negar la realidad bajo fórmulas retóricas o con maniobras de escapismo de la realidad, pero lo cierto es que parte de la ciudadanía percibe la profesión docente en términos de privilegio en razón de los salarios percibidos, las vacaciones disfrutadas, el horario de trabajo y la seguridad laboral que otorga un puesto de trabajo de la Administración Pública.<sup>6</sup> Frente a esta situación lo cierto es que existe una *presión* para que los profesores sean objeto de procesos de formación y evaluación de su desempeño que de alguna forma actúe como contrapeso de su “suerte” profesional.

Finalmente, hay un elemento claro como es la obligación de las Administraciones públicas para rendir cuentas de sus actuaciones. Evaluar forma parte de la rendición de cuentas, de la transparencia y la obligación que tienen las instituciones de hacer público balance de sus resultados.

---

<sup>5</sup> Cfr. ESTEVE, José M. (2000): “La imagen social del profesor”, en Consejo Escolar de Andalucía: 10 Años de participación institucional. También puede ser de interés el artículo de MARÍN SÁNCHEZ, Manuel; LOSCERTALES ABRIL, Felicidad; NUÑEZ DOMÍNGUEZ, Trinidad (2000): “Imagen social del profesorado: un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y TV”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 39, pp. 147-156.

<sup>6</sup> La imagen social –más o menos extendida– sobre la idílica posición del profesorado se centra fundamentalmente en las escuelas públicas. El profesorado de los centros concertados (escuelas de titularidad privada pero financiadas por el Estado) y de los centros privados queda de alguna parte excluido de esta imagen social favorable ya que las condiciones laborales y los salarios son peores que en los centros de titularidad pública.

## *Dimensión legal de la evaluación*

En relación con la política educativa cabe indicar –como aspecto preliminar- la existencia de una distancia notable entre la denominada filosofía política, interesada en escrutar lo que las cosas debieran ser y, por otro lado, la política positiva, cuyo objeto es el análisis de lo que las cosas son en realidad.

En último término nos encontramos ante dos universos distintos y distantes, el de los discursos con un componente de abstracción elevado y el de las realidades con la exposición descarnada de los problemas. De ahí la obligación de analizar con cautela lo que explanan las normas legales y su traducción en la realidad escolar.

Como es sabido, en España se ha producido un intenso debate en torno a la educación. La cuestión escolar ha sido punta de lanza en la confrontación de las dos grandes formaciones políticas españolas.

La reforma educativa de 1990 supone la primera ley española que incorporó expresamente un título dedicado a la “calidad de la enseñanza”, calidad sobre la que han corrido ríos de tinta desde entonces. Esta apuesta por la calidad se ligaba a factores como la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y, finalmente, la calidad tenía uno de sus ejes en la evaluación del sistema educativo.

En el ámbito de la evaluación del sistema educativo, la norma de 1990 establecía que esta evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración. Además, esta ley creó –con sede en Madrid- una gran agencia de la evaluación: el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).

Por lo que respecta a la inspección educativa –agente clave de la evaluación- la norma de referencia encomienda a los servicios de inspección las siguientes funciones:

- a) colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- b) participar en la evaluación del sistema educativo.
- c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito educativo.

- d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Seis años más tarde se aprobó en España un Decreto<sup>7</sup> que regula el funcionamiento de los institutos de educación secundaria. Esta norma establece dos tipos de evaluación. Por una parte, entiende necesario llevar a efecto una evaluación interna<sup>8</sup> de los institutos. Esta evaluación interna es producto de la autonomía de gestión y académica reconocida en la legislación escolar española.

Le corresponde a los órganos de gobierno del centro (equipo directivo, comisiones de coordinación pedagógica...) impulsar esta evaluación interna. Además, el Consejo Escolar debe evaluar al término de cada curso elementos clave como la programación general, el desarrollo de las actividades complementarias, la evolución del rendimiento escolar de los alumnos, la eficacia en la gestión de los recursos... Del mismo modo, la evaluación de los aspectos de contenido didáctico recae en una evaluación que debe realizar el Claustro de profesores.

Por otra parte, esta norma regula el establecimiento de una evaluación de carácter externo. La responsabilidad de esta evaluación recae en los servicios de inspección escolar (los órganos de gobierno de los centros deben ofrecer su colaboración para el buen éxito de la misma). Tal y como establece la norma, esta evaluación externa debe tener en cuenta los resultados de la evaluación interna, así como el contexto socioeconómico del instituto y los recursos con los que cuenta. La evaluación se efectúa sobre los procesos educativos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a la organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de evaluación externa contemplaba –al menos desde el punto de vista teórico– la evaluación de la función docente a través de la puesta en

---

<sup>7</sup> Cfr. Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Este Decreto desarrolla algunas de las cuestiones contenidas en la Ley Orgánica

9/ 1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En esta ley encontramos una referencia a la valoración (nótese que se elude la palabra evaluación

–más específica– y se apuesta por utilizar la expresión valorar) de la función pública docente. Así en su artículo 30 se indica lo siguiente “A fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la valoración de la función pública docente. El plan finalmente adoptado por cada Administración educativa deberá incluir los fines y criterios precisos de la valoración y la influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionale

s de los profesores de los centros docentes de los centros docentes públicos”.

<sup>8</sup> El Ministerio de Educación facilita a los centros la elaboración de modelos e indicadores de evaluación.

marcha de planes de evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia si bien, y esto se remarcaba en el texto, garantizando la participación de los profesores en los planes de evaluación de su desempeño profesional.

Es preciso recordar que en 1995 el Ministerio de Educación y Ciencia llevó a cabo un estudio sobre la evaluación de los profesores de educación secundaria. Un informe que arrojó algunas conclusiones muy interesantes. Según el mismo se advertía de cierta autocomplacencia del profesorado en su desempeño profesional y por otro lado, este informe advertía de las dificultades para poner en marcha programas de evaluación del profesorado:

“Los profesores muestran un excelente autoconcepto en su labor profesional, lo que puede desembocar en una actitud poco crítica ante su trabajo docente. En ocasiones, trasladan a instancias externas las causas de todos los problemas del sistema educativo: dicho en otros términos, los “males” de la enseñanza parecen estar fuera de ellos (...) Hay dificultades estructurales (negociaciones sindicales, nombramiento de directores, perfil de los agentes de evaluación, resistencia de los profesores, etc) que hacen difícil la puesta en marcha de un “Plan de Evaluación” que tenga en cuenta todas las características descritas en este informe”<sup>9</sup>.

En este documento también se insistía en que hasta que puedan removerse los obstáculos que impiden desarrollar un modelo de evaluación de profesores sería oportuno y conveniente incentivar y potenciar las evaluaciones voluntarias y participativas de los profesores.

Finalmente, el estudio indicaba sin lugar a dudas que en el futuro cualquier plan de evaluación de profesores debería tener en cuenta los siguientes aspectos: su duración, la periodicidad, los agentes, los aspectos, las bases, los instrumentos, los fines, las consecuencias, el soporte y, finalmente, las garantías para el profesorado evaluado.

Con la llegada de un nuevo gobierno de signo conservador, una de las primeras medidas que impulsa será la de reformar el sistema educativo con la aprobación de una nueva ley en 2002<sup>10</sup>. Una vez más, el objetivo estratégico de las políticas nacionales de educación pasaba por alcanzar los parámetros de calidad. Como si de un ejercicio médico se tratase, los nuevos legisladores entienden que es preciso acometer reformas importantes en el sistema dado el rumbo errático y los malos resultados<sup>11</sup> educativos que arroja el sistema educativo español.

Entre las medidas propuestas, el segundo eje fundamental de la reforma es “orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, pues la

---

<sup>9</sup>GONZÁLEZ MUÑOZ, María Ángeles et al: *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias de un Plan de Evaluación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995, pág. 227.

<sup>10</sup> Cfr. *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*.

<sup>11</sup> Entre las justificaciones de la nueva ley educativa se hace énfasis en los malos resultados de España en las evaluaciones internacionales (Informe PISA), las dificultades en determinadas materias instrumentales como los idiomas o, el elevado fracaso escolar que impide a más de un 25 por ciento de los alumnos no alcanzar con éxito el título de Graduado en Educación Secundaria.

consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto”.

Por otra parte, parece reseñable también una de las medidas propuestas que pasa por mejorar la consideración social del profesorado. Así, se dice que “ganar el futuro de la educación en nuestro país pasa, pues, por atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y por retener en el mundo educativo a los mejores profesionales”<sup>12</sup>.

En cuanto a la valoración –nótese que se elude la expresión evaluación- las administraciones competentes elaborarán planes para la valoración de la función pública docente, con la participación del profesorado. Los resultados de esta valoración de la función docente serán tenidos en cuenta de modo preferente en la carrera profesional del profesorado, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

Interesa destacar que esta valoración<sup>13</sup> tiene carácter voluntario. Los resultados de estas evaluaciones se podrían tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente.

Finalmente, la última ley educativa vigente en España desde mayo de 2006<sup>14</sup> insiste en el reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, haciendo especial hincapié en la necesidad de establecer programas de evaluación voluntaria del profesorado, los cuales se tendrán en consideración para los concursos de traslados así como en la carrera docente.

## *Reflexiones en torno al Estatuto Docente no Universitario<sup>15</sup>. La Sinfonía inacabada.*

La primera cuestión que debe ser subrayada es que se trata de un importante documento que -todavía hoy- no ha podido ver la luz. Por

---

<sup>12</sup> Resulta de todo punto interesante la lectura de varios documentos internacionales en los que se pone de manifiesto la devaluación de la profesión docente en razón de sus bajos salarios y que, por tanto, no es una de las opciones profesionales escogidas por quienes terminan una carrera universitaria.

<sup>13</sup> Dentro de este mismo capítulo dedicado a la valoración de la función docente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 incorporaba algunas medidas de apoyo al profesorado, entre las que destacan:

-Reconocimiento de la función tutorial, mediante incentivos profesionales y económicos.

-Reducción de la jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años.

-Reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de incentivos económicos y profesionales.

-Realización de actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional.

-El desarrollo de licencias retribuidas, con el fin de estimular las actividades de formación y de investigación e innovación educativas.

<sup>14</sup> Ley Orgánica de Educación (2006).

<sup>15</sup> Cfr. Ministerio de Educación y Ciencia (2006): Borrador del Estatuto del Personal Docente Funcionario no Universitario. Concretamente el texto tiene fecha de 20 de junio de 2006.

consiguiente, la noticia reseñable es que en España después de más de tres décadas de vida democrática no ha sido posible aprobar una ley que regule la práctica docente del personal funcionario de la enseñanza no universitaria.

A pesar de no tener fuerza legal, este importante documento presenta algunos aspectos que deben ser tenidos en consideración. En primer lugar, se insiste como idea-fuerza la necesidad de recuperar la perspectiva indicando que el maestro es la piedra angular del sistema educativo. Los profesores tienen la llave maestra que abre las puertas del éxito real de las reformas escolares.

Quizá por ello, y a la luz de nuevos escenarios en las aulas se señala con claridad cómo los profesores tienen que hacer frente a un “creciente nivel de exigencia<sup>16</sup> social en la práctica educativa”, además de reconocer –como resultado del cambio social operado en los últimos años en España- la “cada vez más difícil práctica docente en el aula”.

Por tal motivo se hace preciso “el reconocimiento, la colaboración y el apoyo decidido del conjunto de la sociedad y, de modo muy especial, de todos los sectores de la comunidad escolar y de las administraciones públicas”.

Con objeto de superar buena parte de los problemas escolares el Estatuto plantea la puesta en marcha de dos medidas improrrogables. De un lado, revisar la formación inicial y continua del profesorado. En segundo término, asentar un modelo de carrera docente que sirva de estímulo, incentivo y motivación profesional “particularmente para aquellos que se esfuerzan continuamente por encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza más adecuadas para diferentes problemas y para la diversidad de sus alumnos”.

En lo que respecta al modelo de formación de profesores es preciso hacer alguna consideración al respecto. Los resultados de cualquier evaluación que se realice del desempeño docente depende –en un grado no desdeñable- de la calidad formativa recibida. Y es, precisamente, la formación de los futuros profesores de educación secundaria una de las grandes debilidades del sistema educativo español.

En España los futuros profesores de educación secundaria obligatoria y post-obligatoria siguen un modelo de formación inicial consecutivo y no simultáneo. Es decir, en primer lugar adquieren formación disciplinar

---

<sup>16</sup> En relación con la exigencia demandada a los profesores se indica sucintamente un rosario de funciones que debe asumir todo profesor en su responsabilidad docente:

-Programación y enseñanza de materias; Evaluación del proceso de aprendizaje; Tutoría de los estudiantes; Orientación académica y profesional; Atención al desarrollo intelectual, afectivo, social y moral; Promoción y organización de actividades complementarias; Fomentar valores democráticos; Actividades de gestión; Información a las familias; Investigación, experimentación e innovación...

Por su parte, los profesores pertenecientes al Cuerpo de Catedráticos de Institutos ( profesores titulares en Portugal) deben asumir, además de las funciones ya referidas, las que siguen: -Dirección de proyectos de innovación e investigación; Jefatura de Departamentos; Dirección del periodo de prácticas de profesores de nuevo ingreso; Coordinación de programas de formación permanente; Presidencia de Tribunales de acceso a la función pública...

especializada en las distintas facultades con lo que obtienen una titulación de licenciatura (Grado, si nos atenemos a la nueva denominación del Espacio Europeo de Educación Superior).

Después de esta formación especializada, aquellos estudiantes que eligen como futuro profesional el mundo de la enseñanza deben adquirir una serie de competencias pedagógicas<sup>17</sup> necesarias para acomodar los saberes científicos a la didáctica escolar. El problema sobreviene al comprobar que este tipo de formación pedagógica en algunos casos apenas alcanza un par de meses de preparación. Este es uno de los talones de Aquiles del sistema educativo español.

Este modelo de formación inicial de profesores de educación secundaria nació en España con vocación de provisionalidad con la promesa de revisar profundamente el modelo y dotarle de mayor profundidad y calado pedagógico. Una provisionalidad que ha durado...más de treinta años. Uno más de los “silencios” e inacciones en la política educativa española.<sup>18</sup>

Hemos incorporado este apunte sobre las debilidades de la formación de profesores de secundaria con objeto de manifestar la relación que sin duda existe entre la formación pedagógica recibida y la evaluación del profesorado. Dicho de una forma más categórica, la evaluación depende de los factores que la explican y, uno de ellos, es sin lugar a dudas la formación inicial del profesorado.

Vinculada con la formación inicial también es preciso referir la formación permanente<sup>19</sup>. La asistencia y superación de distintos cursos de formación son un elemento valorado para la obtención de los tramos de antigüedad del profesorado.

Pero, sin duda, uno de los aspectos más novedosos de este Estatuto que intenta regular la práctica docente es el relativo al establecimiento de una carrera docente. En este sentido, se recalca la necesidad de establecer algún mecanismo que permita discriminar positivamente a aquellos profesores que muestran un mayor nivel de compromiso con la institución y destacan por su nivel de actividad, investigación e innovación.

Tal y como se recoge en el borrador del Estatuto relativo a los procesos de evaluación del profesorado: “se introducen como novedad más destacable unos criterios de evaluación de los méritos que tienden a promover la evaluación voluntaria de la práctica cotidiana en el aula, la formación

---

<sup>17</sup> El Título exigido para poder ejercer la profesión docente en los Institutos de Educación Secundaria es el denominado C.A.P. (Curso de Aptitud Pedagógico). La organización, estructura y duración de estos cursos corresponde a las distintas universidades. Muchas de ellas ofrecen la superación de esta formación en apenas tres meses, en sesiones intensivas durante un mes o, incluso, se permite la superación de esta formación a través de la modalidad de educación a distancia.

<sup>18</sup> Próximamente, ahora sí, parece que la formación inicial del profesorado de educación secundaria va a adoptar la forma de un Posgrado universitario. No obstante, la propia normativa española ya dejaba bien claro que este curso de aptitud pedagógica ( luego pasó a denominarse Título de Especialización Didáctica) debía tener una duración mínima de un año.

<sup>19</sup> Cfr. Puede resultar de interés la lectura del documento de EURYDICE (2006): La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo, Bruselas.

permanente, la participación en proyectos de investigación, innovación educativa. Además, se abre la posibilidad de que la evaluación de la carrera profesional permita adquirir cada grado en un tiempo menor al inicialmente señalado”.

Como es natural, la carrera docente comienza con la obtención en un concurso-oposición de una plaza en alguno de los cuerpos de funcionarios del Estado. Es, si se quiere, la primera evaluación del desempeño docente del funcionario que comienza a ejercer su profesión en la docencia.

El concurso-oposición tiene dos fases, una primera en la que se valoran, entre otros méritos, la formación académica así como la experiencia docente previa. En la fase posterior de oposición se tendrán en cuenta la posesión de los conocimientos específicos de la disciplina a la que se opta, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente.

Superado este primer –y único escalón- el profesor es considerado “funcionario en prácticas” y, por consiguiente, ha de sufrir un período en el que su desempeño en el puesto docente será objeto de evaluación para determinar si es apto para el ejercicio profesional.

Así, “las Administraciones educativas regularán la organización de la fase de prácticas que implicará un periodo de docencia directa que formará parte del procedimiento selectivo y que tendrá por objeto comprobar la aptitud para la docencia de los aspirantes seleccionados. Este periodo de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados, preferentemente del correspondiente cuerpo de catedráticos y tendrá una duración mayor a un trimestre y no superior a un curso escolar y podrá incluir cursos de formación”<sup>20</sup>.

El esquema de la carrera docente está basado en la asignación de ocho grados mediante la acreditación de diferentes méritos. Una evaluación, por otra parte, de naturaleza variable ya que se podrían establecer horquillas temporales de tres a seis años.

## GRADOS

**ACREDITACIÓN DE MÉRITOS.**

**PERÍODOS VARIABLES DE EVALUACIÓN: 3-6 AÑOS**

**CARRERA DOCENTE**



<sup>20</sup> Cfr. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica de Educación de 2006.

La superación con éxito de cada uno de los grados establecidos en este esquema de la carrera profesional docente llevaría aparejado los correspondientes efectos en la mejora salarial, en la movilidad funcional y, claro está, en la promoción interna.

Los criterios de valoración establecidos en el documento que venimos comentando son los que referimos a continuación:

- a) Evaluación de la función tutorial.
- b) Participación en proyectos docentes de mejora de actividad didáctica.
- c) Participación en proyectos de investigación.
- d) Evaluación positiva voluntaria.
- e) Tareas y responsabilidades complementarias.
- f) Desempeño de cargos directivos...

Asimismo, también se explican los criterios que pueden ser tenidos en consideración para concurrir a los procesos de evaluación con especial atención a las convocatorias de concurso de traslado y movilidad del profesorado.

Estos criterios son los que se mencionan a renglón seguido:

- 1.- Cursos de formación.
- 2.- Méritos académicos y profesionales.
- 3.-Antigüedad.
- 4.-Pertenencia al Cuerpo de Catedráticos (profesores titulares).
- 5.- Acreditar evaluación voluntaria positiva.
- 6.- Guarda o custodia de menores.
- 7.- Atención a personas mayores.
- 8.- Ser víctima de la violencia de género.

Los últimos tres criterios como se observa con facilidad tienen la intención de acomodar las políticas sociales a las situaciones personales del profesorado facilitando que éstos últimos puedan conciliar situaciones familiares especiales con su responsabilidad en el ejercicio docente.

Como hemos indicado ya con anterioridad el Estatuto regulador del ejercicio docente funcionario en el nivel básico de la enseñanza es tan sólo un proyecto que no acaba de ver la luz.

No obstante, podemos ofrecer algunas actuaciones vigentes en materia de evaluación del profesorado. La casuística, en este caso, es muy elevada debido a la estructura descentralizada del Estado. Todas las Comunidades

Autónomas gozan de plenas competencias en materia de educación. Esta situación permite que diseñen sus propios planes de valoración de la función docente.

A título de ejemplo ofrecemos las dimensiones e indicadores objeto de evaluación de una Comunidad Autónoma <sup>21</sup>:

### 1- Dedicación al Centro Escolar

DIMENSIÓN	INDICADORES
<p>1.1. Participación en los órganos colegiados y de coordinación docente, así como en las iniciativas para mejorar la práctica docente y el trabajo en equipo.</p> <p>1.2. Colaboración y puesta en marcha de actividades extraescolares y de cualesquiera otras que dinamicen la vida del centro y que contribuyan al aprovechamiento de los recursos del entorno.</p>	<p>1.1.1. Asume responsabilidades como miembro de los órganos colegiados de gobierno y realiza propuestas sobre temas de interés general.</p> <p>1.1.2. Participa en la elaboración de los documentos que programan, adaptan y evalúan el área, materia o módulos en todos sus aspectos.</p> <p>1.1.3. Participa y asume las responsabilidades en el departamento/equipo de ciclo y aporta propuestas de interés cooperando, en su caso, en la detección de necesidades educativas y seguimiento del proceso.</p> <p>1.1.4. Promueve la contribución de su departamento/equipo de ciclo a la actividad dinamizadora de los órganos de coordinación docente.</p> <p>1.2.1. Propone y organiza actividades orientadas a la consecución de los objetivos educativos del centro, colaborando en su ejecución.</p> <p>1.2.2. Se interesa y difunde entre sus alumnos las actividades convocadas por instituciones y organismos que contribuyan a la apertura y proyección del centro.</p> <p>1.2.3. Programa y realiza actividades extraescolares y complementarias como recurso didáctico que propicia la relación significativa del aprendizaje.</p>
<p>1.3. Atención a padres y alumnos y, en su caso, ejercicio de la tutoría.</p>	<p>1.3.1. Muestra una disponibilidad amplia para atender, informar y hacer partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a los alumnos como a sus familias.</p> <p>1.3.2. Colabora y coordina, en su caso, las actuaciones de la Junta de profesores o Equipos Docentes.</p> <p>1.3.3. Elabora y vela por el cumplimiento del Plan de Acción Tutorial y, en su caso, el de Orientación Académica y Profesional, planificando las actuaciones, reuniones y contactos necesarios para garantizar el desarrollo de medidas educativas especiales.</p>

<sup>21</sup> Cfr. Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa: Plan de valoración de la función docente de la Comunidad Autónoma de Murcia (2001).

## 2. Valoración Docente dentro del aula

DIMENSIÓN	INDICADORES
<p>2.1. Preparación de la clase y de los materiales didácticos.</p> <p>2.2. Utilización de una metodología de enseñanza adecuada para promover el aprendizaje significativo de los contenidos.</p>	<p>2.1.1. En el desarrollo de las clases se observa coherencia con la programación del departamento una distribución temporal equilibrada y una adecuación a las características del grupo.</p> <p>2.1.2. Ha previsto y planificado recursos para el desarrollo de sus unidades didácticas.</p> <p>2.1.3. Establece alguna vía para valorar la adecuación de los recursos y de las actividades, así como su aceptación por parte del alumnado.</p> <p>2.2.1. Realiza una evaluación inicial para ajustar la programación a los conocimientos previos del alumnado.</p> <p>2.2.2. Presenta al alumnado un plan sistemático de trabajo.</p> <p>2.2.3. Los principios metodológicos se estructuran desde una perspectiva globalizadora, interdisciplinar y significativa.</p> <p>2.2.4. Las estrategias metodológicas fomentan la motivación intrínseca del alumno y el desarrollo de capacidades.</p>
<p>2.3. Procedimiento de evaluación de los aprendizajes e información sobre los mismos que se da al alumnado o a sus familiares.</p>	<p>2.3.1. Los criterios de evaluación establecidos se encuentran estrechamente vinculados a los objetivos y contenidos y presentan una secuenciación acorde con el proceso de aprendizaje.</p> <p>2.3.2. Favorece la autoevaluación y coevaluación del alumnado.</p> <p>2.3.3. Utiliza instrumentos de evaluación variados que no limiten la recogida de datos, sino que permitan registrar múltiples variables del aprendizaje.</p> <p>2.3.4. Ha establecido procedimientos y dispone de los medios adecuados para que la información sobre la evaluación continua del alumno revierta en la mejora del aprendizaje.</p>
<p>2.4. Utilización de medidas ordinarias y extraordinarias para atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores dificultades de aprendizaje.</p>	<p>2.4.1. Planifica y adopta las medidas para conocer con antelación las dificultades del aprendizaje del alumnado.</p> <p>2.4.2. Ofrece respuestas a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje y utiliza estrategias para facilitar la comprensión de los contenidos de mayor dificultad.</p> <p>2.4.3. Aplica las medidas extraordinarias que, de acuerdo con los informes psicopedagógicos, hayan sido aprobadas por el equipo docente.</p>
<p>2.5. Organización del trabajo en el aula para favorecer la adecuada marcha de la clase y la participación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>2.5.1. La organización del espacio propicia la realización de actividades variadas y diferentes agrupamientos.</p> <p>2.5.2. Es capaz de crear en el aula un ambiente de trabajo estimulante,</p>

Conviene recordar que, en términos generales, la evaluación de la función docente es una función que le corresponde a los distintos servicios de inspección escolar. Decimos “distintos” por cuanto la transferencia de competencias –también en materia de inspección escolar– es la responsable de que cada Comunidad Autónoma desarrolle con distintas orientaciones este instrumento al servicio de la evaluación y control de la educación en España.

#### 4.- La Inspección educativa a examen.

Uno de los instrumentos fundamentales para llevar a término la evaluación del sistema educativo y, por consiguiente, también de la evaluación del desempeño docente se encuentra todavía hoy en un estado de indefinición cuando menos preocupante<sup>22</sup>.

Como señala un Inspector de Educación: “La Inspección educativa sigue inmersa en un mar de dudas e indefiniciones, en continuos problemas identitarios y sometida a constantes fluctuaciones. Hoy nos seguimos preguntando quiénes somos y qué hacemos. Hay unas contradicciones enormes sin resolver en cuanto a la clasificación de sus funciones, la configuración administrativa, la organización del trabajo, el desarrollo profesional, la dependencia jerárquica, etc”<sup>23</sup>.

Esta ambigüedad es el resultado una serie de dualidades entre las que bascula el inspector de educación. ¿Cumple funciones de pedagogo o es un burócrata?, ¿tiene un cometido administrativo o docente<sup>24</sup>?, ¿su finalidad es controlar o asesorar?...

Por otra parte, en España existe un doble modelo de Inspección educativa. De un lado, la Alta Inspección creada en 1981 con carácter general para todo el país; de otro, los Servicios de Inspección Técnica de las Comunidades Autónomas. Hay radica el conflicto, el solapamiento de funciones o, por mejor decir, la falta de capacidad real de actuación de la Alta Inspección Escolar para evitar enfrentamientos – de naturaleza político-ideológica– con los Servicios de Inspección de los diferentes territorios del Estado de las Autonomías.

Además de lo indicado, tampoco hay acuerdo sobre el modelo de funcionamiento de los Servicios de Inspección escolar. Por ello, en algunas

---

<sup>22</sup> Gran parte de los Inspectores de Educación se lamenta de que –por razones de politización educativa– no se haya construido durante la democracia un sistema de inspección con un respaldo legislativo claro de funciones como es el caso, por ejemplo, de los servicios de inspección sanitarios o de trabajo.

<sup>23</sup> Cfr. ESTEBAN FRADES, Santiago: “Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España. Un problema sin resolver”, en Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación en España, nº 6, junio 2007, pp. 1-22.

<sup>24</sup> Paradójicamente y pesar de que los inspectores de educación no tienen una función docente, sin embargo están encuadrados como Cuerpo Docente.

Comunidades Autónomas los Inspectores siguen un modelo generalista en virtud del cual pueden inspeccionar todo el abanico de niveles educativos sin limitación alguna. Sin embargo, otras Comunidades Autónomas han configurado el servicio de tal manera que los Inspectores tienen acotados los niveles –en función de su especialidad- en los que pueden desempeñar su cometido.

Como se entenderá con facilidad, todas estas cuestiones dificultan articular un sistema global, integrado y profesional de un servicio que está llamado a evaluar el desempeño de nuestro sistema educativo nacional y, claro está, la evaluación de los docentes.

A la gran diversidad de formas de entender y practicar la inspección escolar hay que sumar la dificultad que entraña la evaluación de la función docente que puede estar influida por variables externas al propio desempeño profesional del docente<sup>25</sup>.

Como botón de muestra ponemos de relieve las funciones encomendadas al Servicio de Inspección Escolar de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y que referimos en estas notas:

### **1.- Actuaciones ordinarias.**

- 1.a. Colaboración en la puesta en marcha y finalización del curso escolar.
- 1.b. Supervisión de la documentación institucional de los centros públicos y privados.
- 1.c. Supervisión del cumplimiento de las condiciones previstas en los conciertos educativos.
- 1.d. Evaluación del ejercicio de la función directiva.
- 1.d. Emisión de informes.

### **2.- Actuaciones prioritarias.**

- 2.a. Asesoramiento a los centros docentes en la implantación de enseñanzas.
- 2.b. Plan de Mejora del Éxito Escolar.
- 2.c. Asesoramiento sobre convivencia escolar.
- 2.d. Supervisión en los centros públicos de los equipos de ciclo y de departamentos didácticos.
- 2.e. Supervisión de planes de actuación de Equipos psicopedagógicos.

---

<sup>25</sup> Las normas legales inciden en el hecho de que las evaluaciones de los centros educativos han de tener en cuenta el contexto socioeconómico del mismo.

### **3.- Actuaciones específicas.**

- 3.a. Análisis de resultados de la evaluación de alumnos.
- 3.b. Participación en la evaluación del sistema escolar.

### **5.- Para terminar.**

La evaluación de la función docente es, en primer lugar, un elemento necesario y fundamental al que debemos acostumbrarnos – con normalidad– todos los que nos dedicamos de una u otra forma a este noble oficio de enseñar y aprender.

Por consiguiente, somos de la opinión de que hay que desconfiar y sospechar oscuras intenciones tanto en quienes descalifican de entrada cualquier intento de la Administración de llevar a cabo una función tan elemental, saludable y democrática como es la rendición de cuentas de un servicio que le pertenece en último lugar al ciudadano, como de aquellos que mistifican la evaluación como receta milagrosa que vendrá a aliviar todos los males educativos.

Descartados los extremos nos queda apostar por un proceso racional en el que la administración tanto estatal como autonómica (a mi modo de ver sería deseable para evitar agravios interregionales que tal competencia fuera estatal) ponga en marcha procesos “reales” de evaluación de la función docente de manera concertada con profesores.

Desde luego, y compartimos tal opinión, los procesos de evaluación de profesores no deben ser una cortina de humo para descargar en el estamento docente la dejación de funciones y responsabilidades por el mal funcionamiento del sistema escolar. Ya se sabe que el éxito tiene muchos padres pero el fracaso (escolar) sólo uno y ese no puede ser solamente el elemento docente.

Pero tampoco es justo y supone un agravio comparativo con otros niveles docentes perpetuar una situación en la que los profesores de la educación básica con plaza de funcionario de carrera puedan eludir cualquier actuación que se interese por conocer en qué grado de idoneidad pedagógica desenvuelve su actividad cotidiana.

Todo proceso de evaluación debe llevar aparejado consecuencias de la misma. Ganar una plaza de funcionario de la Administración no debe, no puede ser, un cheque en blanco en virtud del cual se activa un mecanismo de funcionamiento profesional basado en la ley del mínimo esfuerzo. Ser funcionario significa, sin más, cumplir con una función social –en este caso educativa– que debe llevar a mantener un nivel de exigencia ética en el trabajo importante.

Por fortuna hay un notable ejército de profesores que se esfuerzan y comprometen todos los días con su profesión implicándose no sólo en la transmisión de los saberes disciplinares sino también asumiendo tareas de gestión

escolar, orientando a unos alumnos que atraviesan años de zozobra y dudas sobre el rumbo académico y personal que tomar, participando en proyectos de innovación e investigación que redundará a buen seguro en sus prácticas docentes diarias, profesores que se toman muy en serio las tutorías y el contacto con las familias.

Todos estos profesores deben ser objeto de una evaluación rigurosa, con criterios bien definidos y, como decimos, esta evaluación debiera tener unas consecuencias muy claras en la promoción profesional. Lo que no es posible, ni razonable, es mantener un modelo de carrera docente en la que el servicio de inspección esté sobre este particular prácticamente desactivado, y que tan sólo la mera antigüedad (¿se puede alegar cabalmente que la antigüedad en un cuerpo, es decir, el paso de un tiempo en una institución, es un criterio suficiente para la promoción en el escalafón?, ¿sin acumular méritos profesionales podría un médico de familia ascender por la sola antigüedad a neurocirujano ? ) junto con la asistencia a un número determinado de horas de formación conduzca a un sistema automático de ascenso profesional. Eso es cualquier cosa menos un proceso de evaluación del desempeño docente.

Este debate sobre la evaluación está pendiente de ser resuelto en España para el nivel básico de la enseñanza<sup>26</sup>. Los próximos años dirán si hemos sido capaces de articular concertadamente entre todos qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa y, sobre todo, para qué se evalúa. Sin duda, todo un desafío a la medida del nuevo milenio.

## *Bibliografía*

ESTEVE, José M. (2000): “La imagen social del profesor”, en Consejo Escolar de Andalucía: 10 Años de participación institucional.

LOSCERTALES ABRIL, Felicidad; NUÑEZ DOMÍNGUEZ, Trinidad (2000): “Imagen social del profesorado: un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y TV”, en Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 39.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006): Borrador del Estatuto del Personal Docente Funcionario no Universitario.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica de Educación de 2006.

---

<sup>26</sup> Como elemento claro de contraste es importante reseñar los fuertes procesos de evaluación del desempeño en la educación superior. Así, los profesores universitarios (especialmente las categorías de personal contratado no funcionario) son objeto de permanentes evaluaciones de sus capacidades docentes, de investigación y de gestión para la transformación y promoción en el escalafón docente. Estos procesos de evaluación son llevados a cabo por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación).

Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa: Plan de valoración de la función docente de la Comunidad Autónoma de Murcia (2001).

ESTEBAN FRADES, Santiago: "Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España. Un problema sin resolver", en Revista de la Asociación de Inspectores de la Educación en España, nº 6, junio 2007.

## *La evaluación de los profesores: Trivializar la evaluación o evaluar lo trivial?*

Juan A. Castro Posada, PhD

(Evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva - ANEP)

Trivializar significa, según el diccionario de la lengua, “restar o no conceder importancia a algo”. Esto suele suceder cuando el asunto que se trata carece de importancia (o parece carecer de importancia) a los ojos de quien ejerce el acto de trivializar.

El problema fundamental radica, sin embargo, en las razones por las que se trivializa el asunto. Una de ellas, y tal vez la más importante o extendida, es la ignorancia. De hecho, cuando alguien ignora la profundidad o la multi-dimensionalidad de un asunto o problema, tiende a trivializarlo, como manifestación de su incapacidad para abordarlo con realismo y objetividad. Parece como si restar importancia al asunto le hiciera más manejable.

Pero la realidad dista mucho de esa toma de posiciones. Trivializar un asunto o un problema no lo hace más manejable, sino más imprevisible en cuanto a su posible desarrollo o evolución y a sus posibles consecuencias.

No cabe duda que el campo de la educación es uno de los ámbitos en los que más se han trivializado los problemas, tanto los que se refieren a los profesores, como a los alumnos, a los padres de los alumnos, a los gestores de los centros educativos, al papel de la comunidad en la solución de los problemas que se plantean y cuya emergencia pide, en muchas ocasiones, intervenciones más inteligentes que urgentes.

La comunidad educativa (actualmente más global y extendida fuera de los límites físicos del centro educativo) se hace, por tanto, responsable, cada vez más, de determinadas actuaciones inadecuadas que ponen en tela de juicio el funcionamiento eficaz del sistema. El ejercicio de esa responsabilidad obliga a los gestores educativos a analizar adecuadamente la realidad objetiva de la educación, por encima de posibles actuaciones que, de una manera más bien inadecuada, pretenden dar solución a determinados problemas sin conocerlos. En otras palabras, los gestores educativos no pueden pretender arbitrar soluciones eficaces desde la ignorancia de los problemas.

Tal vez, uno de los problemas que se están tratando de solucionar desde la ignorancia es el de la evaluación, en general, y de la evaluación de los profesores, en particular.

En una investigación relativamente reciente (Castro, 2002, 2003) se hizo patente la facilidad con que se trivializaba el problema de la evaluación de los profesores.

Evaluar la labor de un profesional no es tarea fácil. No cabe duda que existen determinadas profesiones en las que los trabajadores son relativamente fáciles de evaluar, tanto por la propia naturaleza de su trabajo (sus tareas y ejecuciones vinculadas a actuaciones rutinarias, manejo de datos estables y/o fijos, etc.) como por la mayor certidumbre de sus procesos y resultados. Sin embargo, la evaluación de los profesionales de la educación resulta extremadamente difícil por varias razones, de entre las que cabe destacar tres:

La primera se refiere a la incertidumbre. La labor educativa no tiene unas “pautas de producción” rígidas, propias del modo de proceder de las máquinas o robots que actúan siempre de la misma manera para conseguir los mismos productos. Se podría decir que la incertidumbre, en el ámbito de la acción educativa, es una macro-variable que influye de manera decisiva en todo lo que tiene que ver con la educación. Esta incertidumbre, que justifica la carencia de pautas fijas y necesarias, hace extremadamente dificultosa una evaluación realista de los profesionales. En educación, todo el mundo sabe que una acción determinada puede conseguir buenos resultados en un momento oportuno y en un contexto dado para determinado grupo de personas, pero que la misma acción puede resultar desastrosa para otros momentos, contextos o grupos de personas. ¿Quién puede “dominar” todas las posibles variaciones de la acción educativa y garantizar, así, el éxito con seguridad? Y si esto no se puede conseguir, ¿es posible evaluar la acción educadora “en sí”, considerada aisladamente de todos los elementos que necesariamente la acompañan?

La segunda razón se refiere a la necesidad de evaluar la acción educadora en toda su procesualidad, es decir, teniendo en cuenta los antecedentes, el proceso de desarrollo de esa acción y los consecuentes de la misma.

Esto quiere decir que, por lo que se refiere a los antecedentes, no se puede evaluar al profesorado sin tener en cuenta, al menos, 1) el contexto socio-cultural en que ejercen su labor educativa, 2) el clima laboral del centro educativo en el que actúan, y 3) los recursos con que cuentan para realizar su actividad educadora.

Es digno de tener en cuenta que el contexto socio-cultural en el que los profesores ejercen su acción educativa no depende de ellos, pero sí influye, indiscutiblemente, en su actuación con sus alumnos. En este sentido, y por aludir sólo a un aspecto, es fácil entender que no es lo mismo evaluar al profesorado de una aldea del Norte que al profesorado del centro de Lisboa o de Porto.

De la misma manera, el clima laboral en el que actúan los profesores depende, en parte, de ellos mismos, pero también, y muy fundamentalmente,

de las habilidades y actitudes de liderazgo de los directivos de los centros educativos. El clima organizacional es determinante a la hora de considerar la satisfacción laboral de los profesores. Y nadie pone en duda que los profesionales insatisfechos en su puesto de trabajo están más abocados al estrés profesional (*burnout*) o a la depresión (cuando no al abandono de su profesión) que a la actuación educadora eficaz. Por eso, cualquier consideración evaluadora de su labor debe tener en cuenta, de manera imprescindible, el clima laboral en que se realiza, dado el carácter mediador que ejerce dicho clima.

Por lo que se refiere a los recursos, la mayor parte de los profesores reconocen, casi continuamente, que están actuando con escasos recursos, tanto de tipo personal como material y temporal. Es otro de los aspectos que depende escasamente de ellos mismos y muy ampliamente de los gestores educativos. A esto se debe sumar la importancia de los recursos disponibles para conseguir los objetivos propuestos, que ha puesto de relieve el Análisis Envoltante de Datos (Data Envelopment Analysis). Esta técnica ha contribuido a resaltar la importancia de considerar los recursos disponibles a la hora de juzgar los resultados obtenidos. No se puede pretender considerar los resultados como una realidad desvinculada de los recursos (Castro, Abelho, Alonso, Castro, Fuentes, y Muñoz, 2002).

La tercera razón tiene que ver con la multi-dimensionalidad de la acción educadora. La evaluación de cualquier acción educadora debería referirse, al menos, a los siguientes aspectos: 1) ¿qué evaluar?, 2) ¿cómo evaluar?, 3) ¿cuándo evaluar?, 4) ¿dónde evaluar?, 5) ¿por qué evaluar?, 6) ¿para qué evaluar?, y 7) ¿quién ha de evaluar?

## Qué evaluar?

Es decir, se ha de evaluar:

- a. El saber de los profesores, o sea, el conocimiento de su materia, el conocimiento de los procesos de aprendizaje tanto individual como colectivo, el conocimiento de las características psico-evolutivas y el conocimiento de la zona de desarrollo próximo de cada uno de sus alumnos, su conocimiento de cómo planificar, manejar el aula, evaluar, conocer técnicas de optimización del aprendizaje, conocer las necesidades educativas especiales de sus alumnos, etc.
- b. El saber hacer, es decir, su conocimiento pedagógico, o sea, la manera en que la/el profesora/or debe hacer que los alumnos aprendan y se

desarrollen integralmente (en sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental) gracias a sus acciones educativas, su capacidad para comunicar, dominar y aplicar los métodos pedagógicos adecuados en cada momento, realizar explicaciones oportunas, hacer las preguntas correctas en los momentos adecuados, secuenciar convenientemente las tareas, ofrecer feedback a los alumnos para guiar su aprendizaje “en tiempo real”, manejar los materiales necesarios que permitan la aplicación práctica del conocimiento asimilado, etc.

c. El saber estar, o sea, el conjunto de actitudes que soportan emocionalmente la actuación educadora de los profesores, su competencia para hacer que el aprendizaje sea un reto para los alumnos, motivar a los alumnos, servir de modelo que promueve el crecimiento personal y profesional de todos los alumnos sin excepción, etc. (véase, por ejemplo, Baker & Herman, 1984).

Junto a esas tres dimensiones “clásicas” conviene considerar otras dos adicionales:

d. El querer hacer. Tal vez sea éste uno de los aspectos más olvidados por los gestores y evaluadores. Una posible razón que explique este olvido es su referencia al aspecto volitivo de la persona en su ejercicio profesional. Pero es indiscutible su contribución al “qué” evaluar (sería oportuno abrir un cauce de discusión de este aspecto en otros foros).

e. El poder hacer. Este último aspecto tiene que ver de manera altamente significativa con el ejercicio del liderazgo por parte de los directivos del centro educativo y con la disponibilidad de los recursos adecuados. Quizás sean demasiadas las ocasiones en las que los profesores “quieren hacer” (es decir, quieren aplicar sus conocimientos psicopedagógicos, curriculares, etc.) y no pueden hacerlo porque desde las instancias superiores existe una prohibición, sea expresa o tácita, o algún tipo de impedimento, sea éste manifiesto o encubierto. Por eso, tal vez, esta última dimensión exigiría que los profesores realizasen una evaluación tanto del liderazgo ejercido en su centro educativo como de

la administración educativa para valorar los recursos que, desde ella, se ponen a disposición del profesorado.

Lo que este aspecto contempla, en definitiva, es una aproximación al problema de la evaluación de las competencias educadoras de los profesores.

Ahora bien, las competencias, si bien son evaluables, no son observables, y sólo son evaluables a través de los desempeños. Sin embargo, los desempeños nunca dan una idea correcta de las competencias a las que, presumiblemente, se refieren y de las que, probablemente, se derivan.

Por eso, un problema adicional que se plantea es el siguiente: ¿en qué medida determinados desempeños se corresponden realmente con determinadas competencias?

Finalmente, conviene reconocer la existencia de una controversia a este respecto, que podría formularse mediante la pregunta siguiente: ¿alguien es capaz de decidir, y cómo se puede llegar a establecer, objetivamente, que una/un profesora/or es más eficaz que otra/o?

## *Cómo evaluar?*

Este aspecto encierra, entre otros, los tres problemas siguientes: a) el problema de los métodos, b) el problema propiamente técnico, y c) el problema de la evaluación de la eficacia de la acción educadora de los profesores.

### **a. El problema de los métodos:**

Este problema de la metodología hace emerger una serie de preguntas, entre las que cabe destacar:

1. Se puede evaluar a cualquier persona (profesora/or) de la misma manera?
2. Qué criterios deben decidir el método de evaluación (por ejemplo, si será de tipo cuantitativo o cualitativo)?
3. Se puede, o se debe, utilizar pruebas estandarizadas para evaluar a los profesores – es decir, las mismas para todo el profesorado?

4. Refleja el rendimiento de los alumnos la actuación eficaz y válida de los profesores?

En este momento conviene tener en cuenta un conjunto de posibles dificultades que se presentan a la hora de intentar evaluar a los profesores a través del rendimiento de sus alumnos:

- El problema de decidir qué evaluar en los alumnos de tal manera que realmente refleje la actuación eficaz de los profesores.

- El respeto de las diferencias individuales de los profesores en relación con su manera de entender el curriculum, el grupo, el proceso, etc. Esto supone resolver el problema adicional siguiente: la evaluación del profesorado ¿es normativa o criterial? Para resolverlo, es necesario aceptar que cuando se realiza desde una institución pública, no cabe duda de que se trata de una evaluación con fines de comparación de grupo, o normativa, –o al menos así es percibida por la mayoría de los profesores; y tienen derecho a percibirla así. Por tanto, sería necesario un cambio de perspectiva en este sentido y hacer que la evaluación sea realmente criterial.

- El problema de la influencia del historial académico de los alumnos, ya que, si es negativo, supone una rémora que dificulta la aparición de resultados positivos a pesar de la actuación excelente de la/del profesora/or; pero si es positivo, puede suceder que una actuación docente desastrosa quede minimizada por causa del gran nivel previo alcanzado por los alumnos.

**b. El problema técnico:**

El problema técnico implica, a su vez, al menos tres aspectos: el de la validez de la evaluación, el de su fiabilidad y el relativo al uso de pruebas diferentes.

- i. Por lo que se refiere a la validez, tanto interna o metodológica como externa o de generalizabilidad, convendría tener en cuenta, al menos, la posible respuesta a las preguntas siguientes: ¿se pueden extraer conclusiones válidas a partir de los datos ofrecidos por las pruebas de evaluación? ¿quién garantiza que las pruebas de evaluación del

profesorado arrojen altos niveles de validez?

ii. En relación con la fiabilidad no se pueden perder de vista los interrogantes siguientes: ¿se puede garantizar que se obtendrán los mismos resultados en diferentes circunstancias de lugar, tiempo y características socio-culturales? Adicionalmente, ¿en qué medida las pruebas de evaluación son sensibles al contexto, es decir, reflejan la influencia del contexto en el que cada profesora/or ejerce su labor educativa?

iii. En cuanto al uso de diferentes tipos de pruebas (tanto cuantitativas como cualitativas), convendría obtener soluciones claras a los problemas que plantean las siguientes cuestiones: ¿qué situaciones o contextos en que actúan los profesores indican o aconsejan que sean métodos cuantitativos o los cualitativos los más adecuados para realizar la evaluación? ¿Qué tipos de profesores se deberían evaluar con técnicas cuantitativas y qué otros profesores deberían ser evaluados con técnicas cualitativas? ¿Existen pautas fijas para seleccionar métodos cuantitativos o cualitativos para evaluar a los profesores? Si se utilizan ambos tipos de técnicas, ¿qué porcentaje o proporción debería estar implicado en las técnicas cuantitativas y cuál otro en las técnicas cualitativas?

### **c. El problema de la evaluación de la eficacia de la acción educadora:**

Otro de los problemas complejos que se plantea, a la hora de evaluar al profesorado, es el de su eficacia como profesionales. Por eso, convendría tener en cuenta, al menos, y dar respuesta adecuada a las dos cuestiones que se indican a continuación: 1) ¿cómo averiguar el impacto que produce, en los alumnos, el proceso de enseñanza/aprendizaje promovido por cada profesora/or?; y, más en concreto, 2) ¿quién sabe y/o puede decidir si determinadas actuaciones de los profesores resultan eficaces o no para el aprendizaje de los alumnos, es decir, si producen o no aprendizaje en sus alumnos? (véase, al respecto, Baker & Herman, 1984).

## *Cuándo evaluar?*

Otro aspecto que tiene su relevancia pero que, sin embargo, suele ser pasado por alto es el del momento de realizar la evaluación.

En este sentido conviene distinguir dos problemas que se han de resolver adecuadamente: 1) el momento en el curso académico, y 2) el “momento” de la experiencia docente de los profesores.

Por lo que respecta al momento del año o curso académico, nadie pone en duda que no es lo mismo realizar una evaluación del profesorado al comienzo del curso académico (momento en el que predominan las incertidumbres), que a mitad del mismo (momento en el que predomina la presión por conseguir acabar el programa curricular), o al final (momento en el que predomina la presión burocrática). En el momento en que se realice la evaluación, se debería tener siempre en cuenta la actitud de los profesores en relación con su trabajo actual, el trabajo realizado y el trabajo que queda por realizar.

Pero no es sólo el momento del curso académico lo que importa. También tiene su importancia, y mucha, el “momento” experiencial de cada profesora/or, es decir, la experiencia docente de cada una/o de ellas/ellos. En este sentido, conviene subrayar que no se puede evaluar, de la misma manera y ajustándose a los mismos parámetros, la acción educadora de una/un profesora/or novel, con escasa experiencia, que la actuación de una/un profesora/or cargada/o de experiencia a lo largo de muchos años resolviendo los problemas educativos día a día.

Por otra parte, vinculado a este aspecto de la temporalidad, se encuentra el problema de la realización material de la evaluación, es decir, si se realiza dentro del horario laboral (por ejemplo, disponiendo tiempo que se debería dedicar a la acción educadora en el aula) o fuera del mismo (lo que supondría un esfuerzo adicional, no reconocido ni remunerado, por parte de los profesores, sobre todo, si se pretende realizar una evaluación objetiva y realista que abarque la acción educadora en toda su complejidad).

## *Dónde evaluar?*

Aunque parezca lo contrario, tiene su importancia el establecimiento del lugar en que se deberá realizar la evaluación, ya que no es lo mismo realizar la evaluación en el mismo centro (por ejemplo, cada profesora/or en su aula, o en un lugar común en que se realice la evaluación de todos los profesores, como la sala de juntas, etc.) o en un centro diferente de aquel en el que cada una/o trabaja, o en un lugar “neutral” (como podría ser un local perteneciente a una institución pública o privada, etc.). De la determinación del lugar dependería la realización de la

evaluación del profesorado de manera individual, o bien colectiva, aspecto éste que tiene también su importancia.

### *Por qué evaluar?*

La reflexión que se impone, en este momento, llevaría a dar una respuesta adecuada a la pregunta siguiente: ¿qué es lo que justifica el interés por evaluar a los profesores?

Aparte de las cuestiones político-administrativas que puedan subyacer a la decisión de evaluar al profesorado, convendría tener en cuenta 1) que aún no se han resuelto adecuadamente los problemas que entraña la evaluación de todos los implicados en el proceso educativo, en general (del profesorado, de la contribución del personal de gestión y administración, etc.), y la evaluación de los alumnos, en particular, y 2) que aún no se dispone del consenso ni de la base teórica suficientes para establecer las pautas universales, fiables y válidas de los procesos de evaluación (y menos aún en lo que se refiere a la evaluación del profesorado).

### *Para qué evaluar?*

Una de las cuestiones básicas que debería quedar claramente resuelta, en relación con la evaluación del profesorado es la siguiente: ¿qué se busca o pretende: comparar profesores, promocionar a los mejores, o hacer un diagnóstico de sus prácticas de enseñanza? ¿Se busca realmente detectar las fortalezas y debilidades del profesorado para promover la mejora de su actuación docente?

Tal vez el mayor inconveniente con que se encuentren quienes promueven la evaluación de los profesores es la vivencia y la percepción que éstos tienen del proceso de evaluación de su actuación educadora como una amenaza.

Ante esta realidad, conviene decidir si se actúa a favor o en contra de los profesores cuando se promueve la evaluación de su desempeño como educadores. No cabe duda de que, si se actuase a favor de los profesores, éstos nunca considerarían la evaluación como una amenaza.

### *Quién ha de evaluar?*

Algo que es universalmente aceptado es que para evaluar a alguien, la/el evaluadora/or debe estar perfectamente preparada/o. Si alguien está

preparada/o es porque, realmente, está capacitada/o.

El problema de fondo, sin embargo, no se puede obviar, y podría condensarse en la cuestión siguiente: ¿es suficiente detentar un cargo público –o recibir un mandato de la administración pública– para acreditar la preparación adecuada que permita evaluar a los profesores de una manera objetiva y eficaz; es decir, los cargos públicos son, por el mero hecho de serlo, competentes a la hora de evaluar a los profesores? ¿Los cargos públicos hacen a las personas omnicompetentes?

Es más, ¿quién decide los aspectos que se han de evaluar como adecuados y representativos de la actuación docente de calidad del profesorado? Todo el mundo conoce que el modelo de calidad es multidimensional, y actualmente no existe base teórica fuerte que explique ampliamente la varianza del modelo.

Por último, ¿quién establece, y es capaz de establecer, los ítems o reactivos que reflejen, de manera observable, la capacidad y competencia educadora?

Si no se dan respuestas adecuadas y productivas a todas las cuestiones anteriormente indicadas (y, tal vez, a otras más que podrían plantearse), se corre el riesgo de trivializar el proceso de evaluación, o bien de convertir la evaluación en un proceso que no tiene como objetivo el núcleo del problema, sino a una visión o consideración trivial del mismo. La verdad es que resultaría difícil decidir qué es peor: trivializar el proceso de evaluación (cuando se realiza sin las debidas garantías metodológicas y sin la base científica sólida que sustenta el proceso), o evaluar una trivialización de la acción educadora (cuando ésta no es considerada en toda su complejidad y multi-dimensionalidad).

Es evidente que, si los alumnos pueden ser evaluados (y, de hecho, son evaluados periódicamente por sus profesores), también podrán ser evaluados sus profesores (y, en general, cualquier persona en su desempeño profesional).

Ahora bien, tratar de transferir simplemente el proceso de evaluación de los alumnos (proceso cuyas características son escasamente conocidas – es necesario reconocerlo) al proceso de la evaluación de los profesores (proceso cuyas características son altamente desconocidas) no dejaría de suponer, también, una trivialización, dadas las características diferenciales de lo que se evalúa en ambos casos. El proceso de evaluación no es único y universal (en el sentido de que sea válido para todos y para todo). Y, si se acepta que lo que se está evaluando es la competencia, en este caso, de los profesores en su acción educadora, deberían aceptarse, también aquí, en principio, los requisitos que rigen la evaluación de las competencias. Por supuesto, se debería aceptar, de partida, que no se evalúan las mismas competencias en los profesores que en sus alumnos. Pero también debería aceptarse que las competencias que entraña la acción educadora no responden a un modelo rígido y universal, y que, por tanto, no pueden ser

enjuiciadas mediante ningún modelo rígido que pretenda ser universal.

Por otra parte, si se tiene en cuenta la gran dificultad que entraña la evaluación de las competencias, actualmente, al carecer de modelos científicos y metodológicos que permitan abordar esta tarea con un mínimo de garantías, se puede vislumbrar el error enorme que se puede cometer al pretender realizar la tarea de evaluar las competencias educadoras del profesorado desde un “océano de incertidumbres”, a menos que se trivialice la evaluación reduciéndola a aspectos puntuales que puedan interesar a determinadas instancias político-administrativas.

Finalmente, tal vez, en un régimen de prioridades, se deberían abordar una serie de actuaciones más profundas en el sistema educativo, que resultan realmente urgentes, si se pretende dar a la educación un impulso real hacia la calidad, antes que tratar de realizar una evaluación del profesorado que, actualmente, se encuentra afectada, como proceso científico y metodológico, por un cúmulo tal de incertidumbres que hacen desaconsejable su realización a corto o medio plazo. Para conseguir una evaluación adecuada del profesorado convendría garantizar la satisfacción de estos profesionales en su acción educativa y levantar horizontes de futuro para un conjunto de personas que actualmente se encuentra, en la mayoría de los países occidentales, en una situación de desacreditación social que no se merecen, ya que, en la raíz de esa desacreditación puede que esté anclada con mucha fuerza la ignorancia y la desidia de amplios sectores sociales.

## *Bibliografía*

Baker, E. & Herman, J. (1984). *Policy Studies: Teacher Competency Assessment and R&D Needs in Educational Testing and Evaluation*. Center for the Study of Evaluation. Graduate School of Education. University of California, Los Angeles.

Castro, J.A. (2002). *La evaluación de la calidad docente en la Universidad: Análisis comparativo de la visión de los profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Memoria de Investigación no publicada.

Castro, J.A. (2003). Evaluación de la calidad docente en la Universidad. Ponencia en las Jornadas sobre Avaliação da Qualidade Docente. Universidade da Beira Interior – Covilhã (Portugal).

Castro, J.A.; Abelho, L.; Alonso, J.; Castro, M.C., Fuentes, J.M. y Muñoz, M.M. (2002). Presencia, eficacia y eficiencia, tres niveles de análisis distintos y una sola realidad verdadera: el papel del Análisis Envolvente de Datos. *Temas de Psicología*, VIII, 61-80.

