

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

Elías Blanco, José Augusto Pacheco e Bento Silva

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 36º) estipula a avaliação de toda a actividade docente. O que os autores propõem é um modelo de avaliação do professor do ensino não superior com base nos seguintes pressupostos: o que avaliar? (função docente); quem avaliar? (agentes); como avaliar? (instrumentos de recolha de dados).

A lei nº 46 de 14 de Outubro, mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo, ao preconizar no artigo 36º que os professores têm direito a uma carreira, vem ao encontro dos legítimos anseios manifestados por muitos professores dos diferentes níveis de ensino. Por sua vez, a presente lei, ao correlacionar a progressão na carreira docente, não apenas com o tempo de serviço, mas também com a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelos professores, introduz uma questão problemática que não deve ser escamoteada, mas, antes pelo contrário, amplamente debatida.

Como decorre das tentativas de aplicação da LBSE, há a nível ministerial uma vontade firme de disposição para avaliar. Em entrevista recente, o ministro da Educação afirmou: "O primeiro princípio sobre o qual nos temos que pôr de acordo é se há ou não avaliação. Eu penso que o ministério nisto tem uma posição, não direi intransigente, porque estamos abertos ao diálogo em todas as frentes, mas tem uma posição de grande firmeza nesta matéria" (1). Por sua vez, as estruturas sindicais dos professores mostram concordar com o princípio de que deve existir avaliação: a FENPROF apresentou um projecto próprio sobre o Estatuto da Carreira Docente em que o nº 51 trata precisamente da avaliação do trabalho docente e o SPZN referiu mesmo, em recentes Jornadas Pedagógicas que, na análise de 800 inquéritos distribuídos aos professores sobre a proposta do ME, se verifica um consenso generalizado sobre a avaliação do desempenho de actividades (2). Portanto, a nível supra-estrutural observa-se uma nítida aceitação do princípio da avaliação.

O consagrado na LBSE não deixa espaço a mais subterfúgios. Há-que enfrentar e debater a avaliação da actividade docente. Para, este trabalho, que constitui o nosso contributo sobre esta problemática, seleccionamos alguns tópicos que nos parecem merecedores da maior atenção : (1) Problemática de uma avaliação sistémica;

(2) Pressupostos do modelo de avaliação: função docente, agentes e técnicas para a recolha de dados.

Problemática de uma avaliação sistémica

O termo avaliar, etimologicamente, significa estimar, comparar, julgar. Mialaret (1979) afirma que avaliar consiste "em atribuir um juízo de valor em função de critérios precisos". Esta definição não traduz, porém, a riqueza e diversidade dos aspectos que, nos nossos dias, o termo encerra. A este respeito, Pelletier (1971) considera mesmo que o termo avaliação deu lugar a uma *encruzilhada semântica* e que constitui, hoje, uma actividade que assume formas variadas nos mais diversos contextos do processo educativo, sendo, por isso mesmo, susceptível de uma larga gama de conotações particulares. Importa, assim, realizar um estudo acerca da evolução e desenvolvimento atingido pela investigação no campo da avaliação.

Segundo Adelino Martins (1987), até à década de 60, os sistemas educativos preocuparam-se apenas com a institucionalização de processos relativos aos indivíduos em formação (alunos, professores, adultos) através de provas como exames, concursos ou simples testes de conhecimentos destinados a assegurar a sua selecção e repartição no sistema escolar e profissional. Só após a 2ª Guerra Mundial, graças a uma série de factores, como os progressos de carácter científico e tecnológico, desenvolvimento sócio-económico e de democratização da política e da educação, se formaram, pouco a pouco, as condições propícias para um alargamento do campo da avaliação que, sinteticamente, se pode traduzir nas seguintes linhas gerais (Martins, 1987):

- preocupação em avaliar os indivíduos em formação, não apenas sob o ponto de vista cognitivo, mas no conjunto da sua personalidade;
- desenvolvimento da planificação da educação, em cujo contexto passam a assumir grande importância os conceitos de *avaliação criterial* e *avaliação formativa* ;
- implicação de professores e alunos na avaliação da sua própria aprendizagem (auto-avaliação, hetero-avaliação e avaliação mútua);
- extensão da avaliação a conjuntos vastos (avaliação da acção de uma escola, de um programa, de um sistema educativo, etc.)" (pp. 8 - 9).

Este alargamento do campo da avaliação só foi possível pela aplicação da análise sistémica à educação, imprimindo uma orientação mais dinâmica à investigação curricular, com a introdução do princípio de que o sistema deve ser regulado mediante a tomada de decisões não só sobre a avaliação do produto, mas também sobre o funcionamento do processo. A este respeito, B. Maccario (1982) assinala que a concepção tradicional da avaliação sumativa reduzia o sistema a uma *caixa negra*, enquanto que, para a avaliação sistémica, o objecto de avaliação não é apenas o produto, mas também o processo, "no seio do qual os objectivos ocupam um lugar central que asseguram a interdependência dos elementos que compõem o sistema" (p.141); na mesma linha, Villar Angulo (1977) afirma que a análise sistémica influenciou profundamente a organização da formação de professores, sobretudo nos E.U.A., dando origem a programas baseados na actuação ou competência e em que a avaliação deveria constituir parte integrante da tarefa de elaboração de

um currículo e não um simples apêndice.

A maneira de conceber a avaliação está estreitamente ligada ao tipo de paradigma de investigação escolhido para promover a concepção e desenvolvimento de projectos curriculares. Segundo L. Paquay (1985), há dois paradigmas que se têm salientado: o que denomina de abordagem "tecnológica", que foi predominante no decurso dos anos 60, e o que denomina de abordagem "antropológica" ou "ecológica", surgido nos princípios da década de 70.

O paradigma de abordagem "tecnológica" concebeu-se e desenvolveu-se através da aplicação do modelo vulgarmente designado pelas iniciais R. D. D. (recherche, développement, diffusion). Este modelo, inspirado na filosofia positivista, "saber para prever e prever para prover", exprime o papel de liderança da investigação científica na organização e funcionamento das estruturas e instituições sociais destinadas a promover o bem-estar dos cidadãos. Os objectivos fundamentais da avaliação consistiam em comparar a eficácia de um novo programa com o anterior e o processo de avaliação assumia um carácter sumativo.

A concretização deste modelo da abordagem (R. D. D.) levantava problemas, sobretudo porque não tomava em consideração os interesses de índole sócio-económica, política e cultural dos elementos intervenientes. Estas limitações contribuíram para a emergência de um novo paradigma que respondesse aos problemas suscitados. Surge, assim, o modelo de abordagem "antropológica" ou "ecológica", assente em princípios epistemológicos de carácter claramente anti-positivista, segundo os quais a educação é objecto de concepções e pontos de vista divergentes por parte dos múltiplos parceiros nela implicados. Esta posição baseia-se em estudos antropológicos e sociológicos que põem em relevo as características específicas culturais de cada país, região e estratos sociais e, sobretudo, a conflitualidade de valores entre os diversos grupos envolvidos na problemática educativa, o que pode condicionar o insucesso de qualquer inovação, se não for posta em prática através de estratégias adequadas. Esta estratégia, no caso da avaliação, reclama uma compreensão clara de três pressupostos básicos: O que avaliar? Quem avalia? Como avaliar?

A concepção sistémica da educação também está presente no paradigma antropológico, segundo o qual o sistema escolar é algo de extremamente complexo em virtude da sua relação e inserção no meio ambiente (sociedade) e da intrincada rede de interacções que se desenrolam no seu seio. A ideia de que a avaliação deve desempenhar um papel importante na renovação dos sistemas e das práticas educativas constitui, nos nossos dias, uma ideia chave das ciências da educação.

Pressupostos do modelo de Avaliação

A busca de um modelo de avaliação pressupõe basicamente a conceptualização da função docente, agentes avaliadores e técnicas para a recolha de dados.

Função docente: o que avaliar?

A função docente analisa-se quer ao nível teórico, quer ao nível pragmático. No primeiro, aborda-se a perspectiva de evolução, determinando-se as finalidades da educação, o lugar da escola na evolução social e especificação do papel do professor no

sistema educativo (Postic & Ketele, 1988). No segundo, contextualiza-se a relação do professor com a estrutura organizativa hierarquizada e prática profissional (Mialaret, 1988), averiguando-se os papéis que lhe são cometidos, fundamentalmente ao nível didáctico.

Baseando-nos no esquema de Morrinson & McIntyre (fig. 1), citado por Elías Blanco (1980, p. 61), a função docente situa-se, portanto, num contexto de interacção social, consubstanciando-se a actuação num contexto sócio-cultural (macro-nível), contexto institucional (meso-nível) e contexto didáctico (micro-nível) (Rosales, 1988).

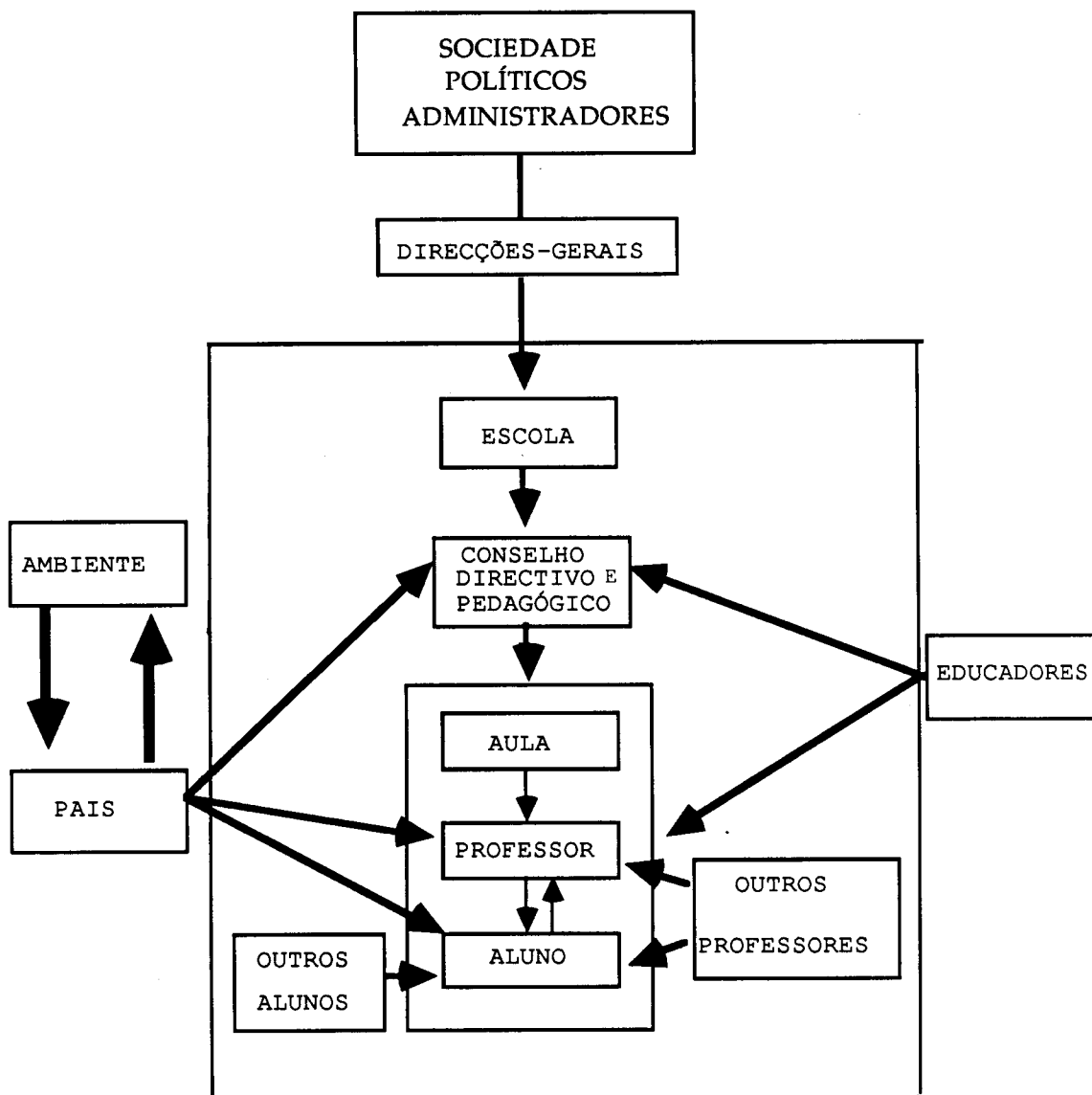


Fig. 1 - contexto da interacção social da função docente.

Linhas de Investigação

Antes de desenharmos as linhas de investigação convém esclarecer o termo "paradigma" (proposto por Tomas Khun, 1962) e que é utilizado com bastante frequência nas ciências do comportamento humano, com diferente sentido e significado. Equivale geralmente ao conceito de modelo teórico que subjaz ou que confere sentido a uma investigação sem que o investigador seja, por vezes, consciente de tal modelo. Por isso, o termo paradigma é frequentemente utilizado por muitos investigadores como sinónimo de "constructo", embora paradigma seja um conceito mais amplo.

Segundo Suppe (1979), a interpretação conceitual mais ortodoxa do termo paradigma é a perspectiva científica que predomina num campo de investigação determinado. Nesta acepção inclui-se quer o modelo teórico e epistemológico subjacente quer os requisitos científicos do modelo de análise eleito.

Assim, as linhas de investigação que se têm aberto na educação e concretamente sobre o processo ensino - aprendizagem resumem-se ao estudo das características dos professores (paradigma presságio - produto), dos métodos e técnicas utilizados (paradigma processo- produto), dos processos mentais (paradigma mediacional centrado no professor e aluno) e das variáveis (paradigma ecológico).

Embora todos eles contribuam com dados para a descrição e explicação do processo ensino - aprendizagem, atribuímos maior importância, no momento de arranjarmos fundamentos para a avaliação do professor, ao paradigma mediacional centrado no professor, comumente designado pensamento do professor, e ao paradigma ecológico. Ambos caracterizam o professor como um agente que toma decisões (Yinger, 1986) num contexto multidimensional, imprevisível, simultâneo, imediato e histórico (Doyle, 1977).

O conjunto de decisões que o professor toma nos diversos contextos em que actua implica, necessariamente, um complexo processo de selecção entre várias alternativas, uma bidimensionalidade intenção - acção e uma reflexão constante. Como afirma Rosales Lopez (1988) ", a decisão do professor pode dizer-se que constitui um modelo de decisão aberta pela necessidade de tomar em consideração continuamente os dados colhidos no contexto em que se produz a actividade e especialmente os que têm a sua origem nos alunos" (p. 136).

Avaliar o professor equivalerá, assim, à avaliação da prática profissional, ou seja, das três funções principais do educador (Mialaret, 1988): a tomada de decisões que se situa a todos os níveis, a organização e gestão da situação educativa e a acção educativa propriamente dita.

Os novos elementos resultantes dos estudos sobre o pensamento do professor apontam para o professor como um profissional racional prático (Shavelson & Stern, 1985, Zabalza, 1987) e para o ensino como uma actividade altamente cognitiva que requiere um extraordinário nível de competência para tomar decisões em ambientes dinâmicos e complexos (Berliner, 1984).

Paradigmas de Avaliação

A avaliação do professor não pode, contudo, restringir-se às decisões imediatas e mediatas que se produzem mais no contexto didáctico. Voltando ao conceito de função docente poderemos traçar paradigmas de avaliação com base nos diferentes papéis

que o professor desempenha enquanto profissional (Rosales Lopez, 1988; Zeichner, 1983).

Culturalista

Ao professor exige-se-lhe não só a relação com o saber como também a capacidade de o transmitir aos alunos. A eficácia manifestar-se-ia quando o professor fosse capaz de estabelecer "vínculos entre as estruturas conceptuais ou substantivas e metodológicas ou sintácticas de uma determinada matéria e as estruturas psicológicas do aluno (estilos, estratégias de conhecimento) que tornariam possível uma compreensão e retenção mais efectivas" (Rosales, 1988, p.198).

Personalista

Além da dimensão cultural o professor assume no contacto com os alunos uma dimensão educativa ou tutorial que reflecte um conjunto determinado de valores. O critério que se procura avaliar será a capacidade que o professor demonstra na estimulação do desenvolvimento do aluno e no esforço de estabelecer relações de comunicação fluidas e positivas. Neste âmbito Hargreaves (1980) estabelece as relações a três níveis: da harmonia, discordância e pseudodiscordância.

Técnico

A função do professor depende muito daquilo que se lhe pede, do lugar que ocupa perante a estrutura curricular e de ser ou não protagonista no desenvolvimento do currículo. Só com base no conceito de currículo e especificação do modelo curricular poderemos determinar qual a autonomia do professor, sua responsabilização e empenhamento.

Deve-se, assim, questionar se o professor é um profissional racional técnico (Schon, 1983) ou um profissional racional prático (Yinger, 1977) para melhor fundamentar a sua avaliação.

Consequentemente, o conceito de competência associa-se à avaliação, conceptualizando-o Albano Estrela (1987) como o conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes. Eggleston (1986) descreve do seguinte modo o "sinal de um profissional" com o qual cada professor se identificaria: "possuir um bom conhecimento das circunstâncias nas quais se lhe pede que funcione, capacidade para julgar de modo responsável a propriedade de várias linhas de acção possíveis, as habilidades e disposições para actuar eficazmente, capacidade para valorizar o resultado dos actos e capacidades para se adaptar à prática futura".

Seria vantajoso e facilitaria a objectividade se algumas competências mínimas fossem delineadas. Landsheere (1987) enumera pelo menos três (1):

a) escolha de um método de ensino tendo como objectivo ideal o sucesso de todos os alunos o que explica a orientação para uma pedagogia de mestria ou para sistemas de individualização ou semi - individualização apoiados em tecnologias educativas cada vez mais ricas e sofisticadas;

b) uma aproximação diagnóstica (avaliação formativa); e

c) uma acção remediadora.

Sociológico

A um nível global o professor actua no contexto sócio-cultural onde se repercutem manifestações ideológicas. Os diversos papéis que lhe são cometidos na escola são filtrados pela configuração pessoal que cada um assume, consciente ou inconscientemente.

A avaliação (Rosales Lopez, 1988) consideraria "prioritariamente a vinculação da actuação do professor ao contexto sócio-cultural e sua capacidade para fazer uma interpretação crítica das situações em que se encontra " (p.199). Além disso, abrangeeria uma perspectiva organizacional na qual o professor se situa (Formosinho, 1987).

Investigador

O movimento do professor investigador alicerça-se no pensamento de Stenhouse (1981) para quem o profissional amplo, em oposição ao profissional restrito, que deve ser o professor, tem uma capacidade para o auto-desenvolvimento profissional autónomo mediante uma sistemática auto-análise, para o trabalho com outros professores e para a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na aula.

Este profissional amplo, aberto à inovação, situa-se numa escola considerada não como um aglomerado de professores mas como uma comunidade científica que tem um projecto formativo e espaços de reflexão.

A concepção que Stenhouse tem da escola e do professor reduzem-se a dois princípios: o fortalecimento da autonomia profissional do professor e a ideia de currículo como uma ferramenta nas mãos do professor ou como algo inacabado.

A ideia de incorporar a investigação operativa no trabalho do professor enquadra-se na denominada investigação-acção, tendo já uma larga tradição nos países anglo-saxónicos. Desde autores como Corey, Elliot, Stenhouse, etc., tem adquirido consistência e solidez a necessidade e urgência do professor promover o seu próprio desenvolvimento profissional através de uma reflexão sobre a própria acção. Para Carr & Kemmis (1986) a investigação-acção apresenta-se em quatro momentos principais (fig.2) : planificação, acção, observação e reflexão.

Contudo, três são as condições mínimas para se poder falar em investigação-acção (Saez, 1987): a) existência de um projecto que tenha como objecto uma prática social susceptível de ser melhorada; b) procurar a estratégia que se desenvolve no projecto, uma espiral de ciclos que se planifica, actua, observa e reflecte, devendo-se realizar em cada etapa uma autocrítica sistemática e também da inter-relação existente; e c) discussão do projecto com todos os responsáveis das acções em todos os momentos.

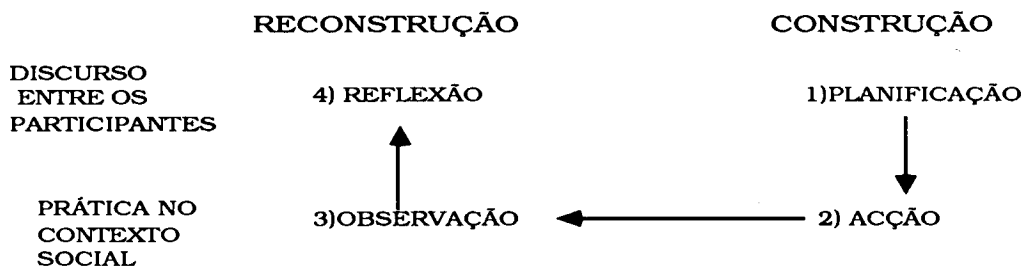


Fig. 2 - investigação-acção

A avaliação do professor, neste contexto, incidiria sobre as actividades desenvolvidas quer no âmbito do projecto formativo da escola, quer no projecto formativo individual, realçando-se a capacidade de colaborar com outros professores e investigadores de instituições ligadas à formação de professores.

Em síntese, o conjunto destes paradigmas oferece uma visão geral e uma orientação de como se poderá avaliar a função docente. No momento de a implementarmos precisamos de consciencializar-nos que não existe uma actuação paradigmática do bom professor, dependendo a sua eficácia de muitos factores. Na opinião de Rodrigues (1988), "não se afigura defensável a utilização dos critérios de avaliação para todos os profissionais nem parece dispor-se, actualmente, de bases sólidas que permitem aconselhar a utilização de dados de observação do comportamento docente na avaliação dos professores e da formação de professores, uma vez que dos estudos sobre a eficácia (quer do ensino, quer do comportamento do professor) não parecem resultar critérios sólidos utilizáveis na avaliação" (p.18). Devido a tal impossibilidade, o trabalho do professor deve ser avaliado pela sua profissionalidade e não pela simples competência técnica.

Agentes: Quem avaliar?

Em recente entrevista, o ministro da educação Roberto Carneiro afirmou: "julgamos que a avaliação não poderá ser feita por um único avaliador, porque isso seria extremamente perigoso. Temos que pluralizar os centros e os protagonistas da avaliação. O delegado da disciplina ou do grupo, o conselho pedagógico, o conselho directivo, a inspecção talvez tenha uma palavra a dizer. Há vários intervenientes para evitar a dependência de um centro de avaliação" (3).

A diversidade dos agentes que avaliarão o professor será um dos suportes da objectividade e imparcialidade. Mas, realmente, quem deve avaliar o professor?

O que propomos é que se procure uma triangulação dos agentes: o próprio professor, outros professores e alunos.

É inquestionável que a auto-avaliação ocupará um lugar de relevo se pretendermos promover e dignificar o profissionalismo docente. O conhecimento, as teorias implícitas, as crenças, etc., que cada um desenvolve no decurso da actividade

lectiva intervêm directamente para a compreensão e inteligibilidade do que se faz e porque se faz, sendo possível explicitá-los através de uma auto-análise.

O valor da auto-avaliação reside na flexibilidade que permite ao professor uma percepção fiel da actuação na sala de aula. Apesar dos diversos problemas que levanta, Peter Mortimore (1986) coloca três condições para a abordarmos: confidencialidade, relação de confiança e intercâmbio.

Das diferentes e possíveis classes de auto-avaliação (Elliot, 1986) destacamos a que se relaciona com a investigação-acção já que permite a construção de condições para o professor se tornar num investigador da acção que implementa.

Além do próprio professor, o segundo agente é constituído pelos professores pertencentes à mesma comunidade, com papel específico para o conselho de disciplina ou de grupo, representado no delegado, conselho directivo e conselho pedagógico. Sendo o delegado o dinamizador da acção educativa e sendo eleito de acordo com critérios de formação científico-pedagógica, espírito de iniciativa, capacidade de organização, etc., torna-se, deste modo, no elemento que pode elaborar propostas de avaliação. Competirá ao delegado o acompanhamento do professor e fundamentar as propostas de avaliação no âmbito da preparação científico-pedagógica, apresentando-as e discutindo-as com os restantes professores do mesmo grupo ou disciplina.

O Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico, como órgãos superintendentes, também avaliarão o professor. O primeiro, a um nível administrativo; o segundo, a um nível pedagógico. Os parâmetros da avaliação administrativa configuram-se pelos direitos e deveres que qualquer professor tem enquanto profissional; os parâmetros da avaliação pedagógica configuram-se, além das actividades lectivas, pela participação do professor no projecto formativo da escola e relações com a comunidade.

O papel do inspector terá que ser discutido pelos próprios professores sendo, porventura, necessária a sua intervenção em casos críticos em termos administrativos. Será totalmente problemática e discutida a intervenção dos inspectores no espaço que se refere à sala de aula. Positivo seria se o inspector, neste campo, fosse substituído pelo supervisor, convertendo-se este num conselheiro e líder profissional do professor. O conceito de supervisão (Villar Angulo, 1986; Tanner & Tanner, 1987) ultrapassa assim a orientação da prática educativa dos professores em formação tendo como função principal a resolução dos problemas educativos, incluindo a avaliação do professor. Nesse caso, ter-se-ia que reformular o papel do delegado.

O terceiro agente é constituído pelos alunos. Embora com um peso decisório menor, considera-se cada vez mais necessário e válido este tipo de avaliação.

Num inquérito realizado em França (4) os alunos esperam do professor a capacidade de expressão, o saber, a clareza e uma boa estrutura das aulas. Tais resultados corroboram a opinião de que os alunos são capazes de avaliar os professores com base em critérios resultantes da experiência que adquirem como alunos.

Desta triangulação de agentes obter-se-ia a avaliação do professor, tendo como principal característica o facto de se situar no local onde verdadeiramente decorre a actividade. Contudo, pode-se deixar uma porta entreaberta, e como possível garante de uma objectividade, aos especialistas de instituições vocacionadas para a formação de professores, uma vez que lhes competirá um importante trabalho no modelo de formação contínua ou permanente do professor. Com isto, defende-se uma adequada

valorização na avaliação e carreira dos professores de outros graus conferidos pelas universidades, como seja o de mestre e doutorado. Ao admitirmos tal possibilidade reforçamos unicamente o binómio avaliação/ aperfeiçoamento que jamais poderão ser dissociados.

Técnicas para a recolha de dados: Como avaliar?

Os instrumentos susceptíveis de utilização na avaliação do professor prendem-se com dois requisitos: validade e fidelidade. O referencial porque se opte - avaliação de tipo quantitativo ou qualitativo - implicará sempre a discussão do rigor que se pretende num campo marcadamente específico e subjectivo. Pérez Gomez (1985) problematiza a avaliação com base nos seguintes critérios, resultantes das abordagens qualitativas: a) a objectividade na ciência e na avaliação é sempre relativa; b) a posição do avaliador não é neutral, livre de considerações de valor, pelo que se requiere tomar em consideração as diferentes opiniões, posições e ideologias inerentes aos agentes de avaliação; c) nem a educação nem a avaliação podem compreender-se como processos tecnológicos desligados da esfera de valores; d) o objectivo da avaliação não se restringe às condutas manifestadas nem aos resultados a curto prazo; e) serão objecto de avaliação os processos de pensamento, análises e interpretações, capacidades complexas de investigação, compreensão e resolução de problemas, etc.

Observação

A observação pode definir-se como uma operação de levantamento e estruturação dos dados de modo a fazer surgir uma rede de significados (Postic & Ketele, 1988). Observar equivale a um processo que organiza as percepções em relação ao real tornando-o inteligível, razão porque se torna cada vez mais fundamento de uma pedagogia científica (Estrela, 1984).

As técnicas de observação para a avaliação do professor englobam a auto e hetero-avaliação. As informações dos professores podem resultar de auto-análises com base em questionários que colocam aos alunos para a obtenção de um feed-back constante. Os resultados obtidos através da hetero-avaliação dependem da utilização de técnicas de carácter categorial (listas de controlo e escalas de classificação) e registos tecnológicos (gravações em vídeo e áudio).

Questionários

Através de uma série estruturada de questões há diversos aspectos que podem ser avaliados em relação à função docente. Carlos Rosales, (1988) afirma que "a informação que se pode obter através do questionário trata de aprofundar determinadas dimensões da função docente, embora, como contra-partida, apareça limitada àqueles aspectos que previamente se determinaram" (p. 201).

Onde os questionários se podem revelar significativos é quando se aplicam as mesmas questões ao professor e alunos para assim obter diferentes imagens no plano real e ideal (Abraham, 1987).

Técnicas narrativas

São técnicas ao alcance do professor para informar sobre a própria actuação, caso dos diários, incidentes críticos e notas de campo. Diferenciam-se dos questionários e dos sistemas de hetero-avaliação em dois aspectos: a de não ter que pré-determinar as unidades de observação, por um lado, e do professor se tornar no principal protagonista, por outro.

No seu conjunto, este tipo de técnicas são facilmente manipuladas pelo professor podendo fornecer informações precisas e circunstanciadas do comportamento do professor.

Os diários consistem na descrição retrospectiva daquilo que o professor faz. Exige um trabalho posterior para a explicitação dos aspectos menos claros e de maior interesse (Zabalza, 1988).

As técnicas dos incidentes críticos aplicam-se principalmente quando relacionadas com a avaliação do professor no processo de tomada de decisões interactivas. É o professor (ou um outro observador) que regista o incidente buscando, de seguida, as explicações depois de o contextualizar. Assim, por "incidente compreende-se toda a actividade humana observável suficientemente completa em si mesma para que se possam, a partir dela, estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a acção. Para ser crítico, um incidente deve produzir-se numa situação em que o fim ou a intenção da acção é bastante evidente" (Estrela, 1984).

As notas de campo são as descrições que o professor, ou um outro observador, realiza no momento em que ocorre a acção educativa. Corresponde, em certos momentos, à observação participante (Postic & Ketele, 1988). Se poderá fornecer as apreciações, decisões e juízos dos professores no momento da acção tornar-se-á difícil de concretizar em diversas disciplinas e níveis.

Conclusão

No momento da elaboração e implementação do estatuto da carreira docente do ensino não superior a progressão estará principalmente ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor. O que atrás referenciámos permite-nos concluir:

a) não existe uma actuação paradigmática do bom professor, dependendo a sua eficácia de muitos factores. Neste sentido, o modelo de avaliação que propomos ao basear-se nos diferentes papéis que o professor desempenha contribuirá para a dignificação do *status* social da imagem do professor.

b) a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor deve alicerçar-se nos seguintes princípios:

- **Participação.** Engloba a participação do professor na construção dos critérios de avaliação que, necessariamente, devem atender ao projecto de escola e à especificidade da função docente; participação na sua própria avaliação bem como nas informações que lhe digam respeito, incluindo a possibilidade de recurso.

- **Diversidade.** Diz respeito à existência de diversos agentes de avaliação que, quando triangulados, contribuem para uma maior objectividade de todo o processo.

- **Pluralidade Metodológica.** Abrange a utilização de vários instrumentos de recolha de dados.
- **Formativo.** Propõe-se que a avaliação do professor se perspective na melhoria do desempenho da sua actividade, constituindo a avaliação formativa um processo prévio da avaliação sumativa que, inevitavelmente, condicionará a progressão na carreira.

NOTAS

- 1) Roberto Carneiro, in *Jornal de Notícias*, 28-9-88.
- 2) in *Correio do Minho*, 13-9-88.
- 3) idem nota 1.
- 4) *Jornal de Notícias*, 7-10-88 (inquérito sobre o mundo da escola francesa).

REFERÊNCIAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gelisa.
- Berliner, D. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza. In Villar Angulo (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: S.P.U.S.
- Blanco, E. (1980). *Estudo experimental de la función docente. Indicadores para um perfil del profesor*. Braga : Universidade do Minho (texto policopiado).
- Boavida, J. (1980). Auto-avaliação dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Dakin University.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 19, 51- 55.
- Elliot, J.(1986). Auto-evaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. In Maurice Galton & Bob Moon (Eds.) *Cambiar la escuela cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação dos professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1987). *Formação de professores por competências: Uma experiência*. Lisboa : GEP.
- Formosinho, J. (1987). *Avaliação dos professores. Uma perspectiva organizacional*. Comunicação apresentada no Seminário "Estatuto da Carreira Docente e Avaliação dos Professores, FNP, 26-27 Março, Porto.
- Khun, T. (1962). *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landsheere, V. (1987). Compétences minimales pour l'enseignement secondaire. *Perspectives*, vol. XVII, nº 1.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique d'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.* Paris: Edition Vigot.
- Martins, A. (1987). *Profissionalização em exercício. Ensaio metodológico sobre avaliação dos objectivos de formação*. Braga: Universidade do Minho, Tese de mestrado.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l' éducation*. Paris: PUF.

- Mialaret, G. (1988). Reflexiones personales sur le choix de quelques objectifs des enseignants. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 45-6.
- Mortimore, P. (1986). *Auto-evaluación escolar*. In Maurice Galton & Bob Moon (Eds.).
- Paquay, L. (1985). *Les axe paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. Une revue de leur évolution depuis 20 ans in les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Université de Caen: Laboratoire de Psychopédagogie (p. 3-34).
- Pelletier, L. (1971). La notion d'évaluation. *Revue Éducation Permanent*, 9, 7-19.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1985). *La enseñanza: Su teoría y práctica*. Madrid: Akal (2 ed.).
- Postic, M. & Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Rodrigues, P. (1988). *Avaliação da formação de professores*. Centro de Documentação em Educação, nº 1. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rosales, C. (1988). *Didáctica: Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1985). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1981). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Education Books.
- Suppe, F. (1979). *Estructura de las teorías científicas*. Madrid, Editora Nacional.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in education. Problems and Practics*. New York: McMillan Publis. Comp.
- Villar, L. (1977). *La formación del profesorado: Nonas Contribuciones*. Madrid: Educación Aberta/Santillana.
- Villar, L. (1986). *Formación del profesorado - reflexiones para una reforma*. Valência: Promolibro.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning*. Michigan State University.
- Yinger, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. In Villar Angullo (Ed.).
- Zabalza, M. (1987). *Lo practico, el practico y las practicas en la defenición de la enseñaza y del trabajo profesional de los profesores*. Comunicação apresentada no *Symposium Nacional sobre Practicas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (1988). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. Separata Enseñanza, Salamanca.
- Zeichner, K. (1983). *Content and context: Neglected elements in studies of student teaching as an ocaasion for learning to teach*. Chicago: Univ. Chicago Press.

EVALUATION DU PROFESSEUR

Résumé - La Lei de Bases du Système Educatif (article 36^o) stipule l'évaluation en général de l'activité enseignante. Ce que les auteurs proposent, c'est un modèle d'évaluation du professeur de l'enseignement non-supérieur ayant pour base les pré-supposés suivants: quoi évaluer? (fonction enseignante); qui évaluer? (agents); comment évaluer? (instruments de recueil de données).

TEACHER EVALUATION

Abstract - The laws regulating the Portuguese Educational System (Article 36) establish the evaluation of teaching activities in general. The authors propose a model for the assessment of teachers not working within high education, on the basis of the following assumptions: what to evaluate (teaching functions); who to evaluate (agents); how to evaluate (data gathering instruments).