



ÉTICA, DEONTOLOGIA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

Isabel Baptista

Cadernos do CCAP – 3

ÉTICA, DEONTOLOGIA E
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO
DOCENTE



Isabel Baptista



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente

AUTORIA

Isabel Baptista

EDIÇÃO

Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa
<http://www.ccap.min-edu.pt>

COLECCÃO E NÚMERO

Cadernos do CCAP – 3

REVISÃO EDITORIAL

Conselho Científico para a Avaliação de Professores

DATA

Julho de 2011

DISPONÍVEL EM

<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

ISBN

978-989-97312-2-6

COPYRIGHT

©2011, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Esta obra foi licenciada com uma Licença Creative Commons – Atribuição – Uso Não Comercial – Obras Derivadas Proibidas 2.5 Portugal (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pt/>).

NOTA

As opiniões expressas nesta obra são da exclusiva responsabilidade da autora e não reflectem necessariamente a opinião do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.



ÍNDICE

Introdução	5
Parte I – Ética, Moral e Deontologia	7
1. Enquadramento geral	7
2. Definição e hierarquização conceptual	8
3. Primado da reflexividade ética	10
4. Dimensão imperativa do dever-ser	11
5. Carácter prudencial da racionalidade prática	12
6. Capacidades e disposições do sujeito ético	13
7. Questões e tendências de ética contemporânea	13
Parte II – Ética e Deontologia Profissional Docente	17
1. A educação como bem comum	17
2. Ética e profissionalidade docente	18
3. Padrões de profissionalidade e profissionalismo	20
4. Deontologia e regulação profissional	22
5. Excelência ética e sabedoria pedagógica	24
6. Capacidades e disposições do educador/professor	25
7. Paradigmas de referência	27
Parte III – Ética, Profissionalidade e Avaliação de Desempenho	29
1. Avaliação de desempenho e <i>êthos</i> profissional	29
2. Avaliação de desempenho, equidade e justiça	32
3. Estatuto ético da relação entre avaliadores e avaliados	35
4. Avaliação de desempenho – constrangimentos e interpelações	38
5. Dilemas pessoais e profissionais na avaliação	42
6. Capacidades e disposições dos sujeitos de avaliação	44
7. Referenciais de decisão ética	46
Considerações finais	49
Referências bibliográficas	51
Nota biográfica da autora	55



ÍNDICE DE QUADROS

- | | | |
|----|--|----|
| 1. | Deveres do avaliador para com o avaliado | 37 |
| 2. | Deveres do avaliado para com o avaliador | 38 |



INTRODUÇÃO

O presente trabalho corresponde a um estudo sobre o estatuto ético-deontológico da avaliação do desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, tendo sido elaborado por solicitação do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP).

Perspectivando a avaliação do desempenho docente num quadro de sabedoria prática que apele à participação informada e responsável dos próprios sujeitos de avaliação, avaliadores e avaliados, o trabalho encontra-se dividido em três partes fundamentais, antecedidas por esta introdução e estruturadas articuladamente de modo a sublinhar a ligação prudencial entre as componentes optativas e imperativas do “dever-ser avaliativo”.

Neste sentido, a primeira parte é inteiramente dedicada ao enquadramento das noções de ética, moral e deontologia, visando esclarecer a ordem de distinção e hierarquização conceptual que subjaz à relação entre as esferas teleológica, deontológica e pragmática da acção humana.

Em coerência com este alinhamento teórico, a segunda parte centra-se na explicitação de princípios de ética e deontologia profissional, procurando evidenciar a relevância e a especificidade do desempenho docente enquanto desempenho pautado por padrões de profissionalidade e profissionalismo congruentes com os valores de ética escolar em contexto de sociedade educativa.

Valorizada como ponto de convergência das análises precedentes, a terceira parte aborda as questões de ética e deontologia directamente relacionadas com a avaliação do desempenho docente, com ênfase para as que dizem respeito aos pressupostos conceptuais e metodológicos, aos imperativos de justiça e equidade, à relação entre avaliadores e avaliados, aos constrangimentos e interpelações geradas no âmbito dos processos avaliativos, bem como aos dilemas pessoais e profissionais protagonizados pelos sujeitos na sua qualidade de actores, autores e narradores.

De acordo com os objectivos que presidiram à sua elaboração, não constituiu ambição deste trabalho apresentar um quadro pormenorizado e exaustivo sobre correntes éticas, nem esgotar argumentos de epistemologia moral ou educacional, tendo-se optado por seguir uma matriz de reflexão ancorada em autores contemporâneos, referenciados em registo de diálogo crítico com os textos fundadores. Esta opção permitiu fundamentar um discurso pontuado por interrogações deixadas intencionalmente em aberto, em conformidade com a exigência de reflexividade ética intrínseca ao desempenho docente.

O trabalho termina com considerações de carácter global, sublinhando as razões de ética avaliativa decorrentes da relação entre ética, deontologia e avaliação do desempenho docente.



I. ÉTICA, MORAL E DEONTOLOGIA

1. Enquadramento geral

As questões de ética e moral são questões antropológicas por excelência, percorrendo transversalmente todas as etapas e dimensões da vida humana. De uma maneira ou de outra e nas mais diversas circunstâncias, todas as pessoas se interrogam sobre razões de ser e de agir, aspirando sempre a ser mais e melhor. Ao contrário de outros animais, os seres humanos possuem aptidão para consciencializar a sua relação com o mundo e a partir daí direccionar o seu processo de desenvolvimento. De tal forma que só uma “vida examinada” é considerada digna desse nome, como ensinava Sócrates, o filósofo grego introdutor da maiêutica, ou arte de gerar conhecimento através do diálogo reflexivo consigo próprio.

A vida em sociedade espelha e fecunda essa exigência pessoal, projectando-a no horizonte da cidadania, com todas as suas mediações interpessoais e institucionais necessárias. Na verdade, essas mediações consubstanciam uma espécie de acordo global tácito em torno de valores considerados essenciais como liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça ou solidariedade. A linguagem corrente é particularmente elucidativa a este respeito. É usual, por exemplo, dizer-se de alguém cujas acções merecem aprovação que se trata de «uma pessoa de princípios» ou que revela «qualidades de carácter». Noutros casos, verbalizam-se sentimentos de repulsa e indignação aceites como “naturais” e “legítimos” face ao que se apresenta como “impróprio” e “ofensivo” da condição humana. O ser humano é um ser reflexivo e normativo por excelência e, como tal, é um ser que avalia. Nas mais simples situações de conversação, as pessoas nunca se limitam a transmitir informações ou a expressar crenças, exprimindo sempre, implícita ou explicitamente, juízos de valor sobre as coisas, as pessoas ou os acontecimentos (Canto-Sperber e Ogien, 2004).

É precisamente num quadro de vida examinada e socializada que os termos “ética” e “moral” surgem no discurso comum onde tendem a ser usados de forma indistinta, em consonância com a sua afinidade etimológica. Com efeito, a palavra “ética” provém do grego (*éthè* – morada) e a palavra “moral” deriva do latim (*mores* – costumes), mas ambas remetem para um mesmo universo de significação, referindo-se aos “modos de habitar o mundo” ou aos “modos de ser habituais”; isto é, aos padrões de conduta adoptados pelas pessoas, pelas organizações, pelas comunidades e pelas sociedades.

Estamos perante conteúdos nocionais equivalentes ou, pelo contrário, é pertinente assinalar uma distinção?

Esta continua a ser uma interpelação recorrente no seio do debate teórico, embora o pensamento contemporâneo favoreça perspectivas de distinção e articulação conceptual que se revelam particularmente fecundas no âmbito da racionalidade educacional e profissional.

Tecidas na linha de encontro entre duas tradições matriciais, a tradição teleológica (do grego *telos* – meta, fim) herdada de Aristóteles (384-322 a.C.) e a tradição deontológica (do grego *deonta* – dever) tributária de Immanuel Kant (1724-1804), as concepções contemporâneas acentuam o carácter relacional e interactivo da acção humana, permitindo equacionar o estatuto ético-deontológico da avaliação do desempenho docente em função de três eixos de análise fundamentais:

- Primado da reflexividade ética sobre a moral e a deontologia;
- Passagem obrigatória e completa da ética ao plano de constrangimento moral/deontológico;
- Articulação prudencial entre as dimensões optativas e imperativas do dever-ser, segundo esquemas de racionalidade prática.

2. Definição e hierarquização conceptual

Ética

Definida segundo uma concepção teleológica, a ética diz respeito à reflexão sobre os fundamentos e os fins da acção, tendo por base a utopia do humano consensualizada em cada tempo histórico. Em *Ética a Nicómaco*, uma das obras mais emblemáticas da cultura ocidental, Aristóteles descreve o “bem” como “aquilo para que tudo anseia”, argumentando que o ser humano alcançará mais facilmente os seus propósitos se, tal como os arqueiros, souber apontar para um alvo claro e bem definido: «Entre os fins das acções a serem levadas a cabo há um pelo qual ansiamos por causa de si próprio, e os outros fins são fins, mas apenas em vista desse» (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Livro I, 1094a18). Neste entendimento, a referência a um fim supremo – a um *telos* – não esgota o trabalho de ponderação ética, sendo necessário determinar com igual precisão os bens subsequentes, de modo a conseguir descrever com clareza, e em cada circunstância, as prioridades da acção.

A ética corresponde, então, ao processo de articulação racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e acção.

- O que é que, no contexto da nossa sociedade, instituição ou comunidade profissional pode ser considerado humanamente desejável, correcto e susceptível de constituir bem comum?
- Qual o ideal de realização que configura ou deve configurar a nossa responsabilidade pessoal, cívica e profissional?

Moral

Em concordância com a definição anterior, considera-se que a moral corresponde ao plano de realização histórica da ética, remetendo para as dimensões normativas e imperativas da acção valorizadas pela tradição deontológica de inspiração kantiana. Ao contrário de Aristóteles, Kant considera que a referência a uma ideia prévia de bem não é determinante na configuração moral da vida humana, advogando antes o primado de uma vontade boa, entendida como uma vontade inteiramente racional ou vontade despojada de todas as inclinações e afecções oriundas do mundo sensível: «Esta vontade não será na verdade o único bem ou o bem total, mas terá de ser contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade» (Kant, 1995).

Nesta perspectiva, é a vontade humana que determina a qualidade moral da acção, justificando que ela seja praticada por respeito ao dever e não apenas em conformidade com o dever. E para que tal aconteça, é necessário que os imperativos morais assumam uma forma categórica e não hipotética. «Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se transforme em lei universal» (Kant, 1995). Esta formulação do imperativo categórico contém os princípios fundamentais de toda a legislação moral: racionalidade, universalidade e constrangimento.

- Admitindo o carácter normativo e imperativo das leis morais, em que termos pode ou deve ser equacionada a relação entre legalidade e moralidade?
- O que é que exactamente obriga na obrigação de carácter moral?

Deontologia

O termo “deontologia” (do grego *deonta* – dever e *logos* – razão) foi introduzido pelo jurista e filósofo inglês Jeremy Bentham (1748 – 1832) na obra *Deontology or the Science of Morality*, publicada em 1834, dois anos após a sua morte.

Jeremy Bentham não pretendeu, como Kant seu contemporâneo, desenvolver uma teoria geral do dever, preferindo centrar-se na análise das dimensões do dever-ser relativas a cada comunidade e a cada situação em concreto. O que, de certo modo, ajuda a explicar a evolução do termo “deontologia” por associação às morais particulares, como as morais profissionais, por exemplo.

Actualmente designa-se por deontologia o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das actividades profissionais.

Conceptualmente indexadas ao campo da moral, as deontologias obedecem a critérios de racionalidade, universalidade e constrangimento, corporizando as obrigações decorrentes da adopção de padrões de desempenho específicos.

Considera-se, neste sentido, que a formalização de uma deontologia corresponde a uma parte substancial do *êthos* (carácter) de uma profissão, funcionando como vector de orientação

e coesão identitária e, ao mesmo tempo, como vector de responsabilização pública numa perspectiva de salvaguarda dos interesses dos destinatários da actividade profissional.

- Em que medida se justifica a existência de deontologias ou morais profissionais?
- Que tipo de relação pode ou deve existir entre as morais profissionais e a moral comum?

3. Primado da reflexividade ética

Remetendo para as proposições fundadoras e para o sentido orientador da acção humana, a ética precede, fundamenta e engloba a moral. A afirmação do primado da reflexividade ética explica-se a partir desta premissa. Prolongando o sentido etimológico, pode dizer-se que a ética contempla não apenas os costumes e os modos de ser habituais mas, sobretudo, os costumes e os modos de ser considerados mais adequados, no pressuposto de que os processos de definição de critérios de melhoria permanecem sempre em aberto.

Na medida em que respondem a aspirações de aperfeiçoamento contínuo, as definições teleológicas nunca são produzidas de forma absoluta. A procura do bem comum representa um compromisso perseverante, desejavelmente partilhado e muito exigente. É mais fácil proceder à articulação do mal e à detecção da falta do que chegar a acordo sobre os bens mobilizadores da acção. Contudo, essa procura do bem ou dos bens mobilizadores da acção é o que, na verdade, define a ética enquanto aspiração universal a fazer bem e cada vez melhor.

Assegurando a mediação crítica entre os diferentes patamares de acção, a ética separa-se da religião, ainda que os modelos de racionalidade ética possam integrar elementos de carácter religioso. Um dos nomes de referência da filosofia moral, Emmanuel Lévinas (1992;1994), fez mesmo questão de recorrer à linguagem dos profetas e dos rabinos para fundamentar um *logos* capaz de traduzir a dimensão de mistério que, no seu entender, caracteriza toda a relação interpessoal. Trata-se aqui, no entanto, de um desafio especulativo que permanece interior à razão, reconhecendo-se que a palavra bíblica não pode fazer autoridade neste âmbito.

Afirmar que as questões éticas e morais são intrínsecas ao ser humano significa admitir que lhe pertencem por natureza? O que é que verdadeiramente motiva e impele as pessoas para a aventura do seu auto-aperfeiçoamento ao longo da vida?

Questionando as ideias clássicas sobre a existência de uma natureza humana, geradora de uma bondade ou de uma maldade originais e a partir da qual seria possível definir um conceito estável de bem comum, os autores contemporâneos apontam o valor "relação" como traço essencial da condição humana, colocando assim a experiência intersubjectiva no centro da vida moral.

Muito antes de nos ensinarem e aprendermos as regras de comportamento adequado socialmente construídas e promovidas e muito antes de sermos exortados a seguir certos modelos de preferência a outros, estamos já numa situação de escolha moral (Bauman, 2007a).

Vinculada a um sentido fundamental de solidariedade humana, mais do que uma metamoral dedicada ao estudo sobre as diferentes esferas da vida prática ou à análise linguística dos enunciados morais, a ética representa o Outro da moral, a sua fonte de alteridade e de interpelação permanente. A ética distingue-se assim da moral, ao mesmo tempo que a exige e que a interpela. O compromisso ético transcende sempre a esfera de obediência às regras, às prescrições e às exortações morais, ao ponto de muitas vezes justificar a transgressão dessas mesmas regras, prescrições e exortações (Imbert, 1993).

A educação desempenha um papel crucial na promoção dessa espécie de compromisso, cabendo-lhe justamente a tarefa de capacitação subjectiva e cívica das pessoas ao longo de toda a sua vida. «O ser humano é um ser inacabado e consciente desse inacabamento», como sublinha Paulo Freire, acrescentando que «[...] seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente desse inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação» (Freire, 2000).

Funcionando como antropologia prática, a educação constitui um lugar humano privilegiado para o desenvolvimento de novas e melhores formas de ser e conviver, instituindo-se como actividade intrinsecamente ética.

4. Dimensão imperativa do dever-ser

«Visar o bem, vivendo com e para os outros em instituições justas». É assim que Paul Ricoeur (1990; 1995) define a ética, chamando a atenção para a importância da justiça enquanto parte integrante da aspiração humana a uma vida realizada e feliz.

Contrariando a ambiguidade semântica característica da linguagem comum, onde tanto a palavra “ética” como a palavra “moral” tendem a assumir a dupla conotação do que é tido como “bom” e do que se impõe como “obrigatório”, Ricoeur defende a necessidade de distinção entre as duas noções, ao mesmo tempo que advoga a necessidade de articular o “sim” da ética com o “não” da moral, de modo a garantir a inscrição histórica do bem visado mas também, e forçosamente, a prevenir e corrigir as situações de injustiça. A passagem da ética pelo crivo da norma e por todas as mediações relacionais necessárias a uma regulação de carácter deontológico é essencial à justiça. Convocando o indivíduo para a esfera da responsabilidade social, a justiça eleva a estima de si ao respeito de si.

O sentido de responsabilidade inter-humana que subjaz à ideia de justiça desenvolve-se por referência às múltiplas figuras de alteridade, ao Outro abordado na relação imediata do face a face, mas também ao Outro como terceiro ou qualquer um. Ele refere-se, portanto, ao Outro como o próximo, o familiar, o vizinho, o amigo, o aluno, o colega ou ao Outro como o longínquo e o estranho, implicando formas de relação mediadas pelas instituições e sujeitas ao constrangimento moral.

Como sublinhou Hannah Arendt, o verdadeiro desafio moral não está em saber se um indivíduo é bom em si mesmo mas se a sua bondade serve o mundo em que vive. No entender da autora, os caminhos de salvação pessoal são indissociáveis de uma política do comportamento sintonizada com o mundo em geral e com a comunidade de pertença em particular:

Este é o preço que pagamos pelo facto de vivermos as nossas vidas não apenas connosco, mas entre os nossos companheiros de humanidade e pelo facto da acção que, bem vistas as coisas, é a capacidade política por excelência, só poder tornar-se efectiva nalguma das múltiplas formas de comunidade humana (Arendt, 2007).

Por oposição ao carácter subversivo e desconstrutor da ética, a moral apela à ordem e à disciplina, ela identifica e classifica, segundo lógicas de previsibilidade, de simplificação e de controlabilidade (Imbert, 1993). As leis morais são sempre redutoras e incompletas e, nessa qualidade, nunca “fazem justiça” ao carácter transcendente e utópico da perspectiva teleológica. Por outro lado, porém, é precisamente no plano da sua efectivação histórica que o carácter incompleto, corruptível e perfectível das leis morais se revela. Assim, não só é preciso que o optativo dê lugar ao imperativo, como é absolutamente necessário que tal processo seja cumprido até ao fim, de modo a poder pôr à prova a eficácia das leis e garantir a sua perfectibilidade normativa.

5. Carácter prudencial da racionalidade prática

A passagem da ética pelo crivo da norma é essencial numa perspectiva de justiça, como foi dito. Contudo, a articulação necessária entre o plano teleológico e o plano deontológico requer modalidades de pensamento prático que, não só não põem em causa a imperatividade do dever, como a sustentam.

Recorde-se que ao identificar a razão prática com o exercício de uma vontade racional, Kant, o filósofo da moralidade, confrontou-nos com uma concepção paradoxal de dever, baseada na relação entre constrangimento e liberdade, entre autonomia e heteronomia. O que obriga na obrigação moral é a exigência de universalidade própria do imperativo categórico, mas a interdição assume aqui um papel essencialmente pedagógico, visando acima de tudo produzir efeitos ao nível da consciência dos actores e na forma de um tumulto reflexivo gerador de sabedoria prática.

Deve-se a Aristóteles uma primeira chamada de atenção para a especificidade da racionalidade prática, distinta de outros campos especulativos pelo seu carácter estruturalmente variável, interactivo e deliberativo. Na sua perspectiva, a excelência do pensamento prático reside na *frónesis* (do grego *phronesis* – sensatez), uma noção equivalente ao que na tradição latina se designa por “prudência” e que serve para referir as virtudes de uma boa deliberação.

Deliberar com prudência significa atender à especificidade de cada situação e às finalidades que a configuram de modo a analisar integradamente todos os aspectos envolvidos. O pensamento prático é um pensamento complexo e estratégico, ponderadamente cauteloso e audacioso.

A sabedoria ética identifica-se com este tipo de sabedoria prática, correspondendo à aptidão para ponderar, em permanência, a articulação entre as três esferas da acção humana – teleológica, deontológica e pragmática.

6. Capacidades e disposições do sujeito ético

Remeter os desafios de reflexividade ética e de consolidação deontológica para o plano da racionalidade prática, isto é, para o território complexo e dilemático da deliberação moral, significa valorizar o papel dos próprios sujeitos e o exercício pleno da sua soberania racional. As acções concretas são realizadas por pessoas concretas que, nessa condição, devem assumir responsabilidade por elas (Cortina, 1993). É preciso, pois, ligar a acção ao seu agente:

- Quem fala? Quem responde? Quem relata? Quem realizou a acção?
- Quem é o sujeito de predicação avaliativa e de imputação moral?
- Quem profere juízo? Quem tem responsabilidade?

A resposta a uma rede de interrogações deste tipo representa para Paul Ricoeur (1990; 1997) o referente último das capacidades do sujeito autor, actor, narrador e avaliador da acção. A noção de capacidade assume assim uma importância crucial na passagem do “ser em potência” para o “ser em acto”. Porém, a capacidade para praticar o bem não garante, por si só, que o bem seja efectivamente praticado. Por outro lado, possuir uma capacidade não autoriza que essa capacidade seja accionada em qualquer circunstância, a qualquer custo.

As capacidades funcionam como condições de possibilidade activadas em situação e por força das «disposições éticas», recorrendo deste modo, e mais uma vez, a uma designação aristotélica (*Ética a Nicómaco*, Livro II, 1105b19).

Nem dons da natureza, nem afecções sensíveis, as disposições éticas correspondem a qualidades de carácter que motivam o sujeito a agir correcta ou incorrectamente. Na passagem do poder-fazer ao fazer, não basta ser-se dotado de competências morais, é preciso revelar-se disposto a agir em consequência, ponderando razões para lá dos interesses egoístas e imediatos.

Neste sentido, pode dizer-se que a capacidade para o questionamento requer disposição para o questionamento, a capacidade de diálogo requer disposição para o diálogo, a capacidade de justiça requer disposição para a justiça, tal como a capacidade de avaliação e de auto-avaliação requer disposição para a avaliação e para a auto-avaliação.

7. Questões e tendências de ética contemporânea

A acção equilibrada e justa depende, em boa medida, do perfil ético-moral dos sujeitos, conforme foi afirmado no ponto 6. Essa postura axiológica pessoal resulta de um processo de apropriação crítica em relação ao conhecimento recebido, reflectido e discutido com outros.

É em sociedade que o sujeito expressa e desenvolve as suas capacidades e as suas disposições éticas, contribuindo desse modo para a actualização de um património axiológico comum. Desenvolvidos numa perspectiva de reavaliação e reinvenção constantes, os processos de desocultação e explicitação desse património marcam mesmo o espírito de uma época.

Quais os valores ou os bens que marcam o espírito do nosso tempo e do nosso mundo? Constatando a crise das grandes narrativas, onde poderemos ancorar hoje as concepções de humano e de humanismo que nos possam servir de referência? Em que medida é possível conciliar o interesse pessoal com as virtudes de bem comum em sociedades marcadamente hedonistas, onde os bens materiais parecem conquistar primazia? Num mundo que tende a favorecer escolhas privadas e narcísicas, ainda existirá lugar para o sentido kantiano de dever moral?

Caracterizado por cenários de grande inquietude, complexidade e incerteza, o mundo contemporâneo parece assistir ao que Lipovetsky (1994) designou “crepúsculo do dever”, referindo-se assim à tendencial preponderância dos direitos individuais sobre as obrigações colectivas e à generalização de atitudes de aversão a regras e de resistência à celebração de compromissos formais.

Testemunhando o mesmo tipo de preocupações, José Gil (2009) alerta para a necessidade de combater o individualismo enquanto doença de hiperidentidade, uma doença resultante precisamente do facto de se pretender fazer da identidade o território exclusivo da subjectividade. Demasiado preocupadas consigo mesmas, as subjectividades acabam por menosprezar a experiência de relação com a alteridade humana, onde, afinal de contas, reside a sua fonte de renovação vital.

Afectando a consciência individual, essa perda de sentido de alteridade acaba por conduzir ao obscurecimento da referência a um bem comum, contaminando assim toda a dinâmica social.

Torna-se, assim, necessário promover uma cultura de responsabilidade social sintonizada com os valores morais e cívicos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e que, para todos os efeitos, funciona como o grande “código ético” do nosso tempo.

Trata-se, em suma, de perceber como os conhecimentos novos sobre o homem e a sociedade permitem compreender em que medida a existência de cada pessoa depende do bem primeiro que é a coexistência. E por consequência que a vida de cada um depende também dos bens comuns que a sustentam (Flahault, 2011, tradução da autora).

Paralelamente a esse aparente triunfo de fenómenos de individualismo e de relativismo moral, assistimos hoje ao aparecimento de novas questões éticas, derivadas nomeadamente da revolução tecnológica, do progresso científico, da bioética e das alterações ambientais, e que, em conjunto, justificam a apologia de um desenvolvimento humano equilibrado, sólido e sustentável.

Todavia, em termos de teorização ética, as razões substanciais que explicam os actuais processos de mudança paradigmática prendem-se sobretudo com as transformações operadas ao nível da própria concepção de racionalidade. Os efeitos de ruptura que, segundo Edgar Morin (1994; 1999) atingem a relação trinitária indivíduo/sociedade/espécie, requerem a mobilização de competências éticas ao nível do próprio pensamento. Só um pensamento complexo, problematizador e hospitaleiro poderá gerar conhecimento científico pertinente e prudente. Um pensamento hospitaleiro é um pensamento sensível, um pensamento capaz de acolher a incerteza no seio da própria coerência sistémica, assegurando assim a permanente abertura do sistema, a sua vitalidade. Derrida (1997) designa “terceiro lugar” esse

lugar do pensamento onde o sistema não se fecha, recusando-se a reprimir as forças de deslocamento que o interpelam e o tornam possível.

É este, pois, o tipo de pensamento que convém à racionalidade prática, um pensamento complexo, produtor de terceiros lugares, entendidos como lugares de desconstrução criativa. Em termos de sabedoria prudencial, é preciso aprender a calcular por referência ao incalculável e a decidir por referência ao indecível.

Tomando a alteridade humana como referência primeira dessa complexidade, imprevisibilidade e indecidibilidade, o pensamento ético é um pensamento utópico justamente na medida em que se institui como um pensamento historicamente enraizado e comprometido. O mundo desejado é um mundo possível, implicando como tal a participação livre e responsável das pessoas, de todos e de cada um.

Tendo estes aspectos em consideração e visando fundamentar o estatuto ético-deontológico da avaliação do desempenho docente, entre os vectores de racionalidade que fecundam a teorização ética contemporânea, acentuam-se os seguintes:

- Reabilitação da mensagem humanista num quadro de humanismo relacional subordinado a valores de alteridade, superando os limites gerados pelas chamadas «filosofias do sujeito» e, simultaneamente, as fragilidades resultantes do estilhaçamento do *cogito* cartesiano;
- Opção por modelos de racionalidade dialógica, sensível e hospitaleira, sustentados na articulação dinâmica entre universalidade normativa e o universal que brilha na unicidade de cada rosto humano;
- Recusa do pensamento dicotómico e de sistemas explicativos doutrinários e unitários, ancorados em ideais supra-sensíveis ou no primado das estruturas e dos sistemas;
- Compromisso, individual e colectivo, com a procura do bem comum, segundo lógicas de construção de sentido democráticas e amplamente partilhadas;
- Emergência dos valores “relação” e “comunicação” num quadro de acção protagonizada pelas próprias pessoas, reconhecidas na plenitude das suas capacidades subjectivas e cívicas.





II. ÉTICA E DEONTOLOGIA PROFISSIONAL DOCENTE

1. A educação como bem comum

Enquadradas pelos ideais de desenvolvimento humano consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), as éticas e as deontologias profissionais desenvolvem-se por referência a um bem comum específico e em função do qual são assumidos padrões de desempenho qualificantes e distintivos. No caso dos professores, considera-se que esse bem é a educação, tal como para os magistrados é a justiça ou para os médicos é a saúde.

Mas bastará formular a questão nestes termos? De que educação se está exactamente a falar? Considerando os desígnios de humanidade que presidem à utopia de uma “sociedade educativa”, não estaremos perante um bem comum de referência global?

As sociedades democráticas do século XXI elegem a educação como prioridade civilizacional e num sentido que transcende largamente a esfera de responsabilidade dos sistemas escolares e dos professores, conforme surge evidenciado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1996). Reconhecendo que nada pode substituir os sistemas formais de educação e apostando na revalorização do estatuto social da profissão docente, o relatório apela à construção progressiva de uma sociedade onde todas as pessoas, sem excepção, possam encontrar oportunidades de formação que ajudem a potenciar as suas condições de realização e socialização, na escola e fora da escola. Um desígnio desta dimensão e desta natureza implica uma mobilização alargada e concertada de diferentes saberes e de diferentes autoridades profissionais e sociais.

Valorizada como bem comum de referência global – como o grande tesouro da Humanidade –, a educação passa a ser perspectivada em toda a sua amplitude socio-antropológica. De certa maneira, é a própria noção de aprendizagem que emerge como valor de ética social e educacional, colocando em evidência uma concepção lata de educação assente nos seguintes pressupostos fundamentais:

- A educação corresponde a uma intervenção intencional nos processos de realização humana, constituindo um campo de antropologia prática de importância vital na autonomização subjectiva e cívica dos sujeitos;
- A educação constitui um direito humano fundamental, devendo tornar-se acessível a todas as pessoas e ao longo de toda a sua vida, segun-

do lógicas diferenciadas de promoção de aprendizagem – formais, não formais e informais;

- A educação constitui um direito humano potenciador do acesso a outros direitos, funcionando como um elemento propulsor do desenvolvimento das pessoas, das organizações e das comunidades.

Neste contexto, os imperativos de configuração teleológica da educação escolar passam a remeter para um plano de compromisso social mais abrangente e participado, investindo o sentido de “ser escola” e de “ser professor” de novas responsabilidades. Designadamente, espera-se que as escolas reforcem os seus laços de cooperação com as famílias e as comunidades, multiplicando os acordos e os contratos de parceria com a pluralidade de actores sociais, instituições, redes e serviços.

Este movimento de inserção socio-comunitária da escola representa, na verdade, uma oportunidade privilegiada para o reencontro da escola consigo mesma, permitindo evidenciar a sua identidade institucional e reforçar a sua credibilidade junto dos actores locais (Nóvoa, 2005). Pela mesma ordem de razões, esse movimento representa também, consequentemente, uma oportunidade de reafirmação e reinvenção da docência, enquanto actividade profissional específica, socialmente relevante e publicamente reconhecida.

2. Ética e profissionalidade docente

Caracterizado nos seus traços essenciais, em conformidade com os princípios de ética educacional que presidem à sociedade educativa, o *telos* da profissionalidade docente prende-se com uma forma particular de educação – a educação escolar.

Existe um modo de ensinar e de aprender próprio da cultura escolar e que é irredutível a outras formas de educação e formação ao longo da vida. Enquanto instituição social, a escola responde por um sistema público de educação, concebido para dar consistência, duração e carácter ao projecto educativo da sociedade. A responsabilidade profissional dos professores, de cada professor, desenvolve-se por referência a esse mandato social, cabendo-lhe desempenhar funções pedagógicas especificamente vocacionadas para o sucesso escolar dos alunos. Os professores cumprem a sua missão educativa enquanto profissionais de ensino.

Institucionalmente ligadas entre si e, ao mesmo tempo, enraizadas num determinado contexto socio-comunitário, as escolas funcionam como organizações particulares, reguladas por pactos éticos mais ou menos explícitos, expressivos de uma identidade, de uma história e de uma cultura organizacional singular (Costa, 1996). Tratando-se de organizações centradas na missão pedagógica, as escolas produzem culturas relacionais especialmente densas do ponto de vista humano e que acabam por funcionar como currículo oculto, com efeitos significativos no sucesso das aprendizagens. Não há educação neutra, como não há escolas neutras, professores neutros ou aulas neutras (Azevedo, 2003). Subordinadas, elas mesmas, a imperativos de qualidade de desempenho, as organizações escolares funcionam como unidades sociais reflexivas e aprendentes (Guerra, 2000).

O esforço de articulação racional da educação enquanto bem comum passa assim forçosamente pela explicitação dos valores de cada escola, começando pelas crenças e atitudes

de cada actor. Neste sentido, os processos de avaliação – de desocultação, explicitação e valorização – do património axiológico de cada organização escolar revelam-se decisivos ao nível da afirmação de princípios de ética educacional partilhados por todos os profissionais de educação escolar, professores, inspectores, auxiliares da acção educativa, psicólogos, educadores sociais e outros técnicos chamados a intervir profissionalmente no seio da vida escolar.

Porém, partilhando valores comuns, cada um desses grupos profissionais assume uma deontologia própria, em conformidade com os saberes e as funções que suportam a sua profissionalidade – a sua autoridade profissional. De notar, por exemplo, que um dos documentos de referência no plano da ética profissional docente subscrito por federações de sindicatos de professores de todo o mundo, inclusive Portugal, a Declaração sobre Ética Profissional da Internacional da Educação, cuja primeira versão data de 2001, associa os padrões de profissionalidade docente aos de outros profissionais de apoio à educação. Conforme consta do texto de apresentação que encabeça o referido documento, esta Declaração assume-se oficialmente como

[...] instrumento que tem como objectivo ajudar os professores e o pessoal de apoio à educação a responder às questões de relativas à sua conduta profissional e, em simultâneo, aos problemas que surgem no relacionamento entre os diferentes parceiros educativos (IE, 2004).

Até que ponto será pertinente postular uma “ética profissional” comum a todos aqueles que colaboram na missão escolar? Quem são ou quem devem ser os “profissionais de educação escolar”? Dentro da educação escolar, existe ou não um espaço de autoridade profissional próprio da docência?

Entramos assim num novo patamar de articulação racional em torno dos bens constitutivos da profissionalidade docente. Tendo por referência o universo da cultura escolar, a profissão docente distingue-se pela função de ensino que lhe é atribuída e tendo por base o domínio de um saber muito particular – a pedagogia. A pedagogia corresponde ao saber profissional dos professores, de todos os professores, sustentando a relevância da docência enquanto elemento estruturante da própria cultura escolar (Baptista, 2005). Os professores são profissionais da relação pedagógica, actuando como agentes de condição humana ou agentes de alteridade por excelência.

A relação pedagógica destina-se a estimular e a orientar o processo de autonomização dos sujeitos “a cargo”. O que, à primeira vista, aproxima a missão docente da missão de outros profissionais da relação humana, como os médicos, os enfermeiros ou os técnicos de serviço social, por exemplo. Todos estes profissionais assumem o valor “autonomia” como princípio regulador das suas práticas, visando melhorar os níveis de independência dos seus beneficiários, seja no plano da saúde física, psicológica, financeira ou cívica. Contudo, estes profissionais actuam em função de referenciais de autonomia mais ou menos conhecidos. O que não acontece na docência, onde o desafio profissional passa pela promoção de uma autonomia totalmente “por-vir”; o que faz toda a diferença, conforme notou Philippe Meirieu (1996). A actividade pedagógica toca o lugar mais essencial e misterioso da humanidade de cada ser humano, a sua liberdade de ser outramente. Um poder pedagógico desta natureza carece de ponderação e regulação.

No seguimento destas preocupações e tendo em referência os valores de desenvolvimento humano priorizados pelas sociedades democráticas do século XXI, elegem-se como princípios basilares da relação pedagógica os seguintes:

- Crença incondicional na perfectibilidade de todos os educandos, na sua aptidão intrínseca de aperfeiçoamento ao longo da vida;
- Aposta perseverante na educabilidade, subordinando este desígnio ao primado ético da alteridade, ao respeito do Outro como “fim em si mesmo”;
- Humildade de compromisso ou paciência da vontade, aceitando o “negativo da educabilidade” e evitando cobrar junto dos educandos direitos sobre o exercício dos deveres profissionais.

Aceites como postulados da razão pedagógica, estes princípios devem funcionar como ideias reguladoras de uma sabedoria ética extensiva a todas as dimensões do desempenho profissional, sem que tal represente a redução dos desafios pedagógicos dos professores e da escola a desafios de natureza estritamente relacional (Trindade, 2009).

Advogar a centralidade da relação pedagógica no seio da dinâmica escolar significa reconhecer o primado da pedagogia enquanto saber prudencial vinculado a valores de alteridade humana.

3. Padrões de profissionalidade e profissionalismo

Falar de profissionalidade e de profissionalismo a propósito do desempenho dos professores pressupõe o reconhecimento prévio do estatuto profissional da função docente. Em Portugal, como noutros países, esse reconhecimento é historicamente recente, o que contribui para explicar a inexistência de uma ética profissional sistematizada e explícita que contemple padrões de desempenho deontologicamente definidos.

A docência foi durante muito tempo considerada mais como uma missão do que como uma profissão, com reflexos negativos tanto ao nível da qualificação docente como da afirmação dos professores enquanto corpo profissional (Nóvoa, 2005). A entrada numa profissão representa sempre essa dupla inserção, a incorporação num determinado sistema de serviço público e, ao mesmo tempo, o ingresso numa comunidade humana específica, integrada por outros companheiros de ofício. De tal modo que a forma como a profissionalidade é exercida qualifica e distingue tanto a profissão como os profissionais.

Por sua vez, todas as profissões devem procurar desenvolver a sua profissionalidade com “profissionalismo”, isto é, com competência e sentido de rigor. Estruturado por referência a uma profissionalidade particular e distintiva, o dever de profissionalismo é comum a todas as actividades profissionais, marcando um desempenho pautado por critérios de qualidade e excelência.

Não basta visar o bem, é importante assegurar a sua concretização, procurando actuar sempre da melhor maneira possível. Sem sentido de profissionalismo, a profissionalidade corre o risco de desqualificação e de obscurecimento. Divorciado do sentido de profissionalidade, o dever de profissionalismo deriva em rigorismo abstracto ou em simples moralismo.

Tendo esta relação de reciprocidade por referência, quais os padrões de profissionalidade e profissionalismo que balizam ou devem balizar o exercício da autoridade profissional docente?

Certamente que não será possível, nem desejável, encontrar uma resposta definitiva para uma interrogação deste tipo. No que diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional docente, os processos de reflexão e decisão permanecem, necessariamente, em aberto. O que, por outro lado, não significa que possam ser encarados como processos aleatórios e contingentes. A definição teleológica e deontológica de padrões de desempenho capazes de transcender as condicionantes relativas a cada escola e a cada contexto socioprofissional ao mesmo tempo que lhes confere estrutura, vitalidade e sentido, revela-se essencial em termos de identidade profissional.

No seio da própria profissão convivem múltiplas identidades, ao ponto de podermos dizer que a heterogeneidade representa uma das marcas principais da profissionalidade docente. No entanto, respondendo por domínios de docência diversos, separados por exigências particulares de carácter científico e curricular, os professores partilham a referência a um saber profissional comum. A pedagogia corresponde ao conhecimento profissional de referência dos docentes, definindo-se como um saber teórico-prático assente no contributo de diferentes saberes disciplinares, mas transcendendo-os. A sua verticalidade epistemológica é irreduzível a todos os saberes que a enquadram cientificamente, que a observam, controlam e verificam (Meirieu, 1996).

Nesse sentido, a reflexão sobre os bens característicos da profissionalidade e consequente definição de padrões de desempenho deverá fazer justiça a essa heterogeneidade constitutiva e distintiva, projectando-a no horizonte do saber pedagógico enquanto saber estruturante da identidade profissional. Tal como argumenta Alasdair MacIntyre (2008), só a aposta em “padrões de excelência”, ancorados nos bens “imanentes” à profissionalidade, permite assegurar a vitalidade interna da actividade profissional e impulsionar o seu processo de melhoria contínua.

Recordando a lição aristotélica, por mais incertos e imprevisíveis que os cenários de acção se apresentem, importa definir com clareza em que direcção se deseja caminhar, determinando com rigor os passos subsequentes. Justifica-se, nesse sentido, a existência de um referente comum ao nível de padrões de desempenho constitutivos da profissionalidade na acepção defendida por MacIntyre e que, nessa medida, possa servir de base para as dinâmicas de especificação contínua e criativa dos bens profissionais.

Sem poder contar com esse referente comum, não é possível falar em verdadeira comunidade profissional, nem é possível considerar processos de regulação e de desenvolvimento de autoridade pedagógica qualificantes e credíveis.

Os padrões de desempenho definem a essência da profissão e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Podem ser considerados, por um lado, como um modelo de referência que permite (re)orientar a prática docente num quadro de crescente complexidade e permanente mutação social, em que as escolas e os profissionais de ensino são confrontados com a necessidade de responderem às exigências colocadas por essas transformações e, em muitas situações, anteverem e gerirem com qualidade e eficácia as respostas necessárias; por outro lado, a definição dos padrões de desempenho permite a criação de linhas orientadoras para a construção de dispositivos de avaliação que contribuam para o desenvolvimento profissio-

nal dos docentes, para a qualificação das práticas educativas e para a melhoria das escolas (CCAP, 2010).

Conforme se sublinha no documento orientador produzido pelo CCAP, agora citado, esse referente nacional deve ser lido em contexto, de modo a que possa ser devidamente apropriado pelos sujeitos de acção, num quadro de valorização dos espaços de autonomia profissional e das singularidades organizacionais.

Uma decisão profissional como a que diz respeito à adopção de padrões comuns de desempenho não pode representar um mergulho solitário e imprudente no desconhecido. Sem esquecer que a remissão para padrões de referência deontológica se justifica também, e forçosamente, por imperativos de resposta às quebras de profissionalidade e profissionalismo que afectam a dignidade da função docente. O comportamento inadequado de um profissional, devendo ser imputado ao seu agente, repercute-se sempre na imagem de toda a comunidade profissional. Certamente que o processo de afirmação profissional não é redutível à forma como cada docente personifica os padrões comuns, mas o modo como cada profissional estima e assume os valores profissionais reflecte-se nesse processo.

Equacionado nesta perspectiva, o esforço de padronização de comportamentos profissionais transcende as lógicas administrativas e burocratizantes, inscrevendo-se num quadro de articulação racional amplamente partilhado, eticamente exigente e que, antes de mais, obriga a reflectir sobre o património comum. Com efeito, a aposta em padrões de excelência pressupõe a valorização do capital de conhecimento já existente e que, corporizando a «memória social dos professores» (Bento, 1978), alimenta a sua «inteligência histórica» (Meirieu, 1996), potenciando processos lúcidos de reflexão e decisão. A experiência profissional só se converte em verdadeira sabedoria quando é partilhada, sistematizada e reflectida. «É apreciando as nossas acções que nos apreciamos a nós mesmos como seu autor» (Ricoeur, 1990, tradução da autora).

O processo de especificação deontológica reforça a definição de padrões de desempenho, contribui para o desenvolvimento de espaços de autoria profissional e para a consistência dos laços de coesão identitária, sem que tal represente um acto de corporativismo ou de narcisismo profissional. A reflexão sobre a docência remete para uma actividade de enorme relevância pública. Nessa medida, ela começa, mas não acaba, no contexto de discussão entre pares, devendo prolongar-se no diálogo com outros actores sociais, no âmbito de dinâmicas organizacionais e comunitárias de alteridade que, não só não põem em causa, como potenciam os processos identitários de consolidação da profissionalidade.

4. Deontologia e regulação profissional

No seguimento do que foi sustentado na primeira parte, considera-se que a referência a padrões de profissionalidade e profissionalismo não pode permanecer no plano optativo, ela carece de passagem ao plano da regulação deontológica.

Em Portugal, apesar do que vem sendo produzido no âmbito da investigação e do debate socioprofissional, bem como do que se encontra expresso nas diferentes versões do chamado

Estatuto da Carreira Docente¹ e noutros documentos mais amplos, como a Declaração sobre Ética Profissional da Internacional da Educação (EI, 2004), os processos de reflexão em curso não permitem ainda validar uma deontologia profissional clara e consistente. Recorde-se que o primeiro estatuto profissional público dos professores portugueses, denominado «Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário» e publicado já no final do século XX, contemplava um conjunto de deveres deontológicos, equacionados em articulação com os direitos e no quadro político-administrativo respeitante aos regimes de relação dos docentes com o Estado enquanto entidade empregadora. Visando consagrar normas de conduta profissional reiteradas pela prática e coerentes com a profissionalização dos docentes, este documento representa um marco decisivo no processo de definição deontológica da profissão.

Todavia, o pensamento ético-deontológico dos professores portugueses, globalmente caracterizado por uma vinculação estreita ao quotidiano profissional e reconhecidamente apoiado em convicções de carácter axiológico, encontra-se ainda muito disperso, desordenado e fragmentado, carecendo de maior fundamentação, sistematização e explicitação (Cunha, 1996; Estrela e Caetano, 2010). Necessariamente resultante de processos colegiais participados e podendo ser feita através de declarações, cartas ou códigos de conduta, a formalização de uma deontologia permite conferir racionalidade e universalidade aos valores profissionais e aos padrões de desempenho.

De acordo com a definição de deontologia assumida, esses factores de universalidade e racionalidade são inevitavelmente acompanhados de um certo grau de constrangimento.

O objecto da deontologia não é o de fundar filosoficamente a noção de obrigação, nem de compreender em que é que o dever é um dever, mas sim de inventariar muito concretamente as obrigações que incumbem ao profissional no cumprimento da sua tarefa (Pirairat, 2005, tradução da autora).

Quanto maiores forem os níveis de clareza e precisão atingidos no processo de inventariação dos deveres profissionais, maior eficácia se poderá obter nos processos de reflexão-acção, em particular nas situações de avaliação de desempenho onde a responsabilidade de produção de juízos morais assume especial relevância.

Conforme foi dito, o trânsito entre os planos teleológico e deontológico, com todas as suas mediações interpessoais e institucionais, revela-se fundamental para garantir a materialização do poder instituinte da ética, para que a liberdade engrene efectivamente no real e o transforme, conforme lembrou Lévinas, justamente o filósofo do “face a face”. Porque, com efeito, é em nome desse sentido de responsabilidade essencial, desperto na relação de proximidade humana, que se torna necessário criar leis morais e mecanismos reguladores.

A liberdade grava-se nas tábuas onde se inscrevem as leis, existe pela incrustação de uma existência institucional. A liberdade está ligada a um texto escrito, destrutível, por certo, mas durável, em que fora do homem se conserva a liberdade para o homem (Lévinas, 1992, tradução da autora).

¹ Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Lei n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, e 75/2010, de 23 de Junho.

Ao assegurar a concretização dos ideais de serviço que configuram a profissionalidade docente, a inscrição normativa funciona como condição de desenvolvimento desses mesmos ideais.

Importa, contudo, recordar que o sentido de limites formais associado às leis morais não se confunde com o sentido de formalização que sustenta as leis jurídicas, dependentes da esfera do direito. Neste caso, a lógica da adesão livre e racional prevalece sobre a lógica da coerção. Certamente que, tomadas em sentido imperativo e categórico, as leis profissionais comportam efeitos de universalidade e constrangimento, tal como as leis jurídicas. Todavia, indexados à esfera da ética e não à esfera do direito, os esquemas de regulação deontológica reenviam para um determinado universo identitário. Traduzindo deveres de profissionalidade – de identidade profissional –, as obrigações deontológicas reportam-se apenas à comunidade profissional a que dizem respeito, neste caso à comunidade docente. Como tal, o cumprimento das regras deontológicas não é passível de jurisdição pública. A interdição moral assume neste contexto uma função essencialmente formativa, decorrente de um sentido de responsabilidade retrospectiva mas também, ou sobretudo, de uma responsabilidade prospectiva.

5. Excelência ética e sabedoria pedagógica

A deontologia funciona como um elemento estruturante do conhecimento prático dos professores, o que desde logo implica considerar as modalidades de trânsito entre os planos optativo e imperativo, conforme foi já evidenciado. Estando em causa realidades educacionais complexas e de natureza eminentemente relacional, não é indiferente saber se se opta por uma lógica de aplicação, segundo o modelo “meio-fim” que caracteriza a racionalidade instrumental ou se, pelo contrário, se privilegiam procedimentos de racionalidade prática.

Abordada em sentido aristotélico, a excelência corresponde à qualidade de carácter que, conciliando temperança e coragem, permite encontrar a justa medida, o meio-termo ou ponto de equilíbrio entre o excesso e a falta. É aqui precisamente que o chamado “senso pedagógico” surge em evidência.

Na verdade, é a própria pedagogia que pode ser considerada como “sabedoria da passagem” ou arte da relação, conforme nota Michel Serres (1993):

O jogo da pedagogia nunca se efectua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o iniciado, nem o iniciador, sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta. Um dia, em qualquer momento, cada um deles passa pelo meio desse rio límpido, numa situação estranha de mudança de fase, que se pode chamar sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos.

As virtudes de sabedoria pedagógica prendem-se com essa espécie de sensibilidade que obriga a procurar o terceiro lugar ou o ponto de equilíbrio entre o dever de influência e o respeito pela autonomização do Outro. Sendo relação de influência, a relação pedagógica não pode derivar em submissão. Sendo relação de ensino, a relação pedagógica não pode resultar em endoutrinamento. O aluno não é uma “obra” ou um “produto”. O aluno é outra pessoa, ou seja, é outra liberdade.

A pedagogia é uma disciplina normativa, mas uma disciplina que se define também por ser abertura e projecto (Meirieu, 1996), inscrevendo-se, como tal, no seio dos saberes complexos e hospitaleiros privilegiados pela nossa contemporaneidade. Só um conhecimento desse tipo poderá servir de suporte à racionalização de uma prática tão complexa e, em boa medida, paradoxal como a prática educativa.

Quanto mais consistente, qualificada e bem-sucedida for a presença do educador, mais depressa ela se torna desnecessária. À medida que vai emergindo a desejada autonomia do Outro, a presença do professor vai desaparecendo.

O docente ilumina o objectivo e põe-se detrás, apoiando o educando que se move por si e se dirige àquilo que o atrai, àquilo de que gosta. Assim, o educador vai desaparecendo à medida que a realidade vai emergindo. E os alunos, como principais reais, avançam com o entusiasmo e a dignidade de quem se determinou e escolheu (Cunha, 1996).

A excelência do desempenho docente reside na aptidão para a gestão prudente dessa misteriosa relação entre autonomia e heteronomia vivida na relação pedagógica ou relação de ensino. O Outro desta heteronomia é outra pessoa e não uma entidade abstracta ou uma inclinação sensível, o que faz toda a diferença.

Tendo na relação entre educador e educando o seu lugar privilegiado, a experiência de relação com a alteridade humana está presente em todos os planos do desempenho docente, desde aqueles que dizem directamente respeito aos processos de ensino e aprendizagem, até aos que se referem à relação entre pares, à participação na escola ou à relação com a comunidade.

6. Capacidades e disposições do educador/professor

Os professores partilham das capacidades e disposições que estruturam o carácter moral do sujeito em geral. Todavia, num contexto de docência e pelas razões anteriormente apontadas, essas capacidades e disposições adquirem uma dimensão ética reforçada.

Os professores são agentes privilegiados da condição humana o que, desde logo, implica que sejam chamados a dar testemunho pessoal sobre as virtudes que ensinam. Mais uma vez ao contrário do que acontece com outras profissões igualmente vocacionadas para a relação humana, como a profissão dos médicos, por exemplo, no caso dos professores não só não é desejável, como não é possível reduzir a profissionalidade a um desempenho meramente técnico.

O doente espera do médico que ele faça o diagnóstico correcto, que administre a terapia cientificamente mais adequada e tudo isso, é certo, no âmbito de uma relação respeitosa da vida e dos valores do doente. Mas não se pede ao médico necessariamente que seja um exemplo de saúde, nem mesmo um exemplo de hábitos de manutenção da saúde e da prevenção da doença. Se, por exemplo, o médico fuma, não faz exercício, abusa dos doces, gorduras e salgados, talvez se possa dizer que faz uma asneira e que dentro em pouco, ele próprio precisará de médico, mas ninguém o acusará de quebrar a deontologia por esse facto (Cunha, 1996).

Neste entendimento, o professor deve ensinar a verdade, a dignidade e o bem, mas deve também, pela sua prática e exemplo, dar testemunho de verdade, de dignidade e de bem.

Quais são então as capacidades e as disposições de carácter que permitem evidenciar a excelência do desempenho docente? Reconhecendo que o desempenho dos docentes é indissociável da qualidade da sua própria postura ética, onde começa e acaba a sua dívida profissional? Em que medida é possível e desejável desenhar linhas de fronteira exactas entre a esfera pessoal e a esfera profissional? Até que ponto é legítimo pedir ao professor que personifique as qualidades que ensina?

Associadas a dilemas práticos de enorme complexidade, estas interrogações atravessam toda a vida profissional docente, gerando inquietude reflexiva e apelando a aptidões de ponderação prudente e equilibrada. Mas é justamente no plano das relações pedagógicas concretas e face a situações que exigem respostas difíceis que as virtudes de carácter ganham sentido.

Em coerência com o alinhamento teórico que vem sendo explicitado, as capacidades e as disposições éticas dos professores podem ser sistematizadas a partir de três qualidades fundamentais: sensibilidade relacional, sentido de justiça e integridade pessoal. O ponto de ancoragem e de ligação entre estas qualidades reside na experiência de “afecção intersubjectiva” vivida, de modo privilegiado, no plano da relação pedagógica, notando que estamos aqui perante um tipo de afecção radicalmente distinto daquele que nos é apresentado no contexto da filosofia aristotélica. Ao separar as disposições das afecções, Aristóteles referia-se a sentimentos como raiva, repulsa, medo, ciúme, inveja, ternura, confiança ou benquerença, reportando-se assim a uma afecção de carácter emocional.

Conceptualizada num quadro de humanismo relacional contemporâneo, a noção de afecção intersubjectiva assume um sentido eminentemente moral. Emmanuel Lévinas (1992; 1994) constitui uma referência paradigmática a este respeito, situando a origem da racionalidade e da moralidade no encontro rosto a rosto onde, no seu entender, tem lugar uma experiência de afecção absolutamente excepcional. Atestando a presença de um outro mundo interior, habitado por outras memórias, outros pensamentos e outros desejos, o rosto humano possui significação por si mesmo. O rosto fala, o rosto contesta, o rosto é liberdade. E como testemunho de liberdade, o rosto interpela e apela ao mesmo tempo, tocando a consciência a um nível fundamental. Assim separada de qualquer comoção circunstancial, a “lei do rosto” funciona como um imperativo categórico de tipo kantiano, convocando o sujeito para as exigências de comparabilidade, de equidade e de justiça.

Revelado no rosto, o Outro, o aluno, o colega, o encarregado de educação ou o responsável institucional é alguém que conta conosco. Ao mesmo tempo, essa interpelação e essa injunção moral funcionam como um convite irrecusável para o auto-questionamento, despertando o sentido de integridade pessoal. «Não há capacidades ou qualidades morais que resistam à perda de sentido de integridade que se perde quando se abdica da capacidade de sujeitar os seus próprios actos ao exame crítico próprio da consciência moral» (Arendt, 2007).

Admitir que a postura humana do professor produz diferença pedagógica, significa admitir que as componentes de ética e moral constituem parte integrante do conhecimento profissional dos professores. Independentemente do modo como as qualidades de carácter se revelam na esfera da vida pessoal, onde a jurisdição deontológica não pode produzir efeitos, os professores são profissionalmente chamados a dar testemunho sobre as qualidades éti-

cas e cívicas que ensinam. Justifica-se, assim, a pertinência de inserção de componentes ético-deontológicas na formação profissional dos professores.

Do ponto de vista profissional, os professores são protagonistas conscientes e preparados para desenvolver uma acção marcada pela afecção intersubjectiva, o que o mesmo é dizer, pela relação de compromisso com a alteridade, pelo sentido de justiça e pelo dever de integridade.

7. Paradigmas de referência

Os modelos teóricos que servem de referência às éticas profissionais docentes inscrevem-se nas tendências paradigmáticas que, de um modo geral, marcam o pensamento ético contemporâneo.

Em consonância com o que foi afirmado, as obrigações deontológicas dizem respeito a papéis e a comportamentos estritamente profissionais. Mas esses papéis e comportamentos específicos, indexados a universos teleológicos próprios, não são dissociáveis dos princípios universais que regulam a moral social. Essa relação de compatibilidade entre bens profissionais e bens sociais comuns é o que, por outro lado, permite também assegurar a harmonia das diferentes deontologias entre si (Canto-Sperber e Ogien, 2004).

Em Portugal e pelas razões que explicam o reconhecimento tardio do estatuto profissional da docência, as referências principais tendem a oscilar entre o paradigma deontológico do direito, de cunho reivindicativo e próximo das éticas da justiça e o paradigma deontológico defendido pelas éticas da responsabilidade e mais centrado nos deveres para com os destinatários da actividade profissional, conforme é sugerido por Pedro D' Orey da Cunha (1996). Num primeiro caso prevalecerá a autoridade da administração, enquanto no paradigma da responsabilidade a definição de deveres resultará de processos de regulação interiores à profissão.

Este quadro de análise tem vindo, no entanto, a ser posto em causa em favor de concepções mais amplas e integradas. Enunciados em termos genéricos, os paradigmas contemporâneos convidam a superar as tradicionais lógicas de dicotomização, como vimos. Justificadas no âmbito de uma racionalidade aberta, sensível, hospitaleira e dialógica, as éticas da proximidade ou éticas da alteridade, de inspiração levinasiana, bem como as éticas do cuidado, apoiadas num olhar feminino (Moliner, Laugier e Paperman, 2009), situam-se nessa ordem de preocupações.

Tendo presente o que foi dito sobre a especificidade especulativa da racionalidade prática, sobressai ainda neste contexto a tendência para valorizar a ética profissional docente como ética aplicada. Ao contrário do que a expressão possa sugerir, as éticas aplicadas partem de um conceito de aplicação que transcende a tradicional divisão entre campo empírico e campo teórico, postulando esquemas conceptuais e metodológicos sustentados no pensamento reflexivo dos actores e na análise de problemas e dilemas emergentes do quotidiano profissional. No fundamental, as éticas aplicadas pretendem enquadrar um duplo movimento, ligado, por um lado, aos processos indutivos que se configuram a partir dos valores surgidos nas diferentes actividades e, por outro, aos processos dedutivos relativos à aplicação contextualizada dos princípios e valores comuns a uma sociedade democrática (Cortina, 1993).

Na verdade, mais do que a preferência por um ou outro modelo, é sobretudo o valor de convivialidade paradigmática que surge actualmente em evidência. As correntes teóricas não são mutuamente exclusivas. Ainda que por vezes pareçam opor-se, na prática elas acabam por confluir harmonicamente. Pode recorrer-se a valores privilegiados num certo sistema ético e, ao mesmo tempo, adoptar procedimentos de decisão próprios de outro quadro conceptual.

Sublinha-se assim, e uma vez mais, o carácter intrinsecamente reflexivo da profissionalidade docente, justificando no mesmo sentido a impossibilidade de entregar as decisões de ética profissional a entidades ou a organismos supra-individuais. O contributo dos especialistas ou dos consultores de ética é importante mas não substitui a responsabilidade dos actores, o seu poder e o seu dever de diálogo reflexivo com as singularidades humanas e contextuais.



III. ÉTICA, PROFISSIONALIDADE E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

1. Avaliação de desempenho e *êthos* profissional

As preocupações de ética e de moralidade estão presentes em todas as esferas existenciais, qualificando a vida digna desse nome, a vida examinada e socializada. Enquanto expressão da disposição humana para o aperfeiçoamento contínuo e para a realização solidária, estas preocupações ganham especial pertinência quando no centro desse exame crítico está uma actividade profissional como a docência.

Neste entendimento, todas as análises precedentes convergem para esta terceira parte, permitindo evidenciar o estatuto ético-deontológico da avaliação de desempenho num quadro de reflexividade docente subordinado a imperativos de profissionalidade e de racionalidade pedagógica.

Contudo, importa ter em conta que afirmar o carácter profissional da avaliação do desempenho docente não é o mesmo que considerar que essa qualidade depende apenas das competências profissionais dos professores.

O *êthos* profissional dos professores é indissociável da configuração teleológica que marca a cultura escolar nas sociedades educativas, justificando visões amplas e integradas de educação, de aprendizagem escolar e de desempenho. Os processos de avaliação do desempenho docente são processos complexos e multidimensionais que, nessa condição, obrigam a considerar uma pluralidade de exigências relativas a um ecossistema relacional muito específico e muito delicado.

Desde logo, a qualidade do desempenho profissional está intimamente ligada à qualidade do desempenho organizacional das escolas, enquanto unidades sociais elas mesmas comprometidas com processos de regulação e melhoria, em consonância com os valores da sociedade:

A avaliação não tem em conta, apenas, os valores da actividade que está a ser desenvolvida na escola mas dá, ainda, voz àqueles que nem sequer podem emitir opinião, por não terem acesso a esses serviços sociais, ou porque acabam por ser prejudicados pela forma como se organiza e se desenvolve a actividade educativa num sentido mais amplo e social (Guerra, 2002).

Sejam quais forem as finalidades em causa, avaliar eticamente o desempenho docente significa procurar fazer-lhe justiça, ponderando em cada momento os fins visados, as normas, as vontades e as singularidades humanas e contextuais. Ponderando também, necessariamente, os efeitos perversos gerados por visões

restritivas do desempenho e pela procura obsessiva de avaliação (Perrenoud, 2009). Quando configurada por objectivos extrínsecos à racionalidade educativa e cumprida a qualquer custo, a avaliação corre o risco de derivar em formas de pressão e de controlo excessivamente burocráticas que, ao interferirem nos espaços de liberdade organizacional e profissional, comprometem os processos de regulação e melhoria: «Avaliação, prestação de contas e responsabilização nem sempre constituem pilares integrados ou que se potenciam mutuamente, e nem sempre decorrem de orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos cidadãos» (Afonso, 2010).

Uma avaliação ética do desempenho é uma avaliação teleologicamente fundamentada e deontologicamente consequente. Não se podem evitar, ignorar ou iludir as dificuldades de análise inerentes a uma realidade difícil de categorizar e qualificar. Um dos efeitos perversos da avaliação refere-se precisamente à tentação de considerar apenas desempenhos facilmente inteligíveis, condenando ao obscurecimento o essencial da actividade profissional. Avaliar eticamente o desempenho docente é avaliar com sentido de profissionalidade e profissionalismo e na consciência de que nem todo o desempenho pode ser traduzido em perfis numéricos de desempenho (Gil, 2009). A interacção produzida na relação interpessoal contém o segredo da conexão entre acção e história, como notou Hannah Arendt (1994). No caso dos professores, esse poder interactivo estrutura o desempenho profissional a um nível essencial, como foi dito. Os professores são pessoas que trabalham com e para outras pessoas, sendo essa interacção o meio e parte significativa do próprio conteúdo do seu desempenho (Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010).

Um desempenho deste tipo, desejavelmente interactivo e cooperativo, resiste a ser transformado em “produto” observável e mensurável, requerendo esquemas de avaliação educacional particulares, propositadamente concebidos para o estudo de realidades interpessoais complexas e dinâmicas.

Tal como acontece com a noção de desempenho docente, a noção de avaliação profissional presta-se a múltiplas interpretações. De tal modo que a explicitação sobre as matrizes conceptuais e metodológicas privilegiadas constitui, desde logo, um dos imperativos de ética avaliativa. Como alerta Domingos Fernandes (2008), em qualquer modelo de avaliação encontramos pelo menos duas lógicas que parecem incontornáveis. Uma delas, claramente associada ao desenvolvimento pessoal e profissional e que remete para uma avaliação de natureza mais contextualizada, contratualizada e formativa; e outra lógica, mais centrada na responsabilização pública e na prestação de contas, remetendo neste caso para uma avaliação mais sumativa e orientada por objectivos de mensurabilidade e quantificação. Visando assegurar a qualidade ética dos processos avaliativos, interessa determinar com exactidão os fins em referência e as modalidades de avaliação mais adequadas. Não é indiferente saber se estão prioritariamente em causa objectivos de desenvolvimento profissional, de prestação de contas, de gestão de carreiras, de reconhecimento de mérito ou de regulação do sistema educativo.

Em suma, estamos perante uma prática social que tende a reflectir as tensões e os conflitos de natureza ideológica e axiológica que atravessam a sociedade em geral e as comunidades educativas em particular. No próprio seio da cultura profissional docente convivem múltiplas concepções pedagógicas e múltiplas convicções sobre o que se entende por “bom professor”. Da mesma forma que não existem escolas neutras, aulas neutras ou professores neutros, também não existem modelos de avaliação de desempenho neutros.

Neste contexto, a inexistência de uma deontologia da docência sistematizada constitui um factor acrescido de complexidade, explicando muitas das questões em aberto e muitos dos dilemas pessoais e profissionais gerados em situação de avaliação, conforme será reforçado mais adiante.

Por outro lado, porém, colocando em evidência as dinâmicas de exame crítico sobre a docência, a avaliação de desempenho constitui uma preciosa oportunidade de desocultação e de discussão dos valores profissionais.

Neste sentido, fundamentamos o estatuto ético-deontológico da avaliação de desempenho a partir dos seguintes pressupostos:

1. A avaliação do desempenho docente representa uma oportunidade privilegiada de reflexão sobre as práticas educativas, de explicitação deontológica e de estímulo ao desenvolvimento profissional;
2. A avaliação do desempenho docente responde a objectivos de profissionalidade decorrentes da sua responsabilidade pública, permitindo atestar a qualidade dos processos escolares, sustentar os esforços de melhoria e alimentar as dinâmicas de reconhecimento social;
3. A avaliação do desempenho docente corresponde a uma prática relacional complexa, multidimensional e contextualizada, apelando à participação motivada e qualificada dos próprios actores;
4. A avaliação do desempenho docente remete para um referencial teleológico e prolonga-se sempre para lá do acto de avaliar, produzindo consequências na vida das pessoas, das instituições e das comunidades;
5. A avaliação do desempenho docente reflecte a maturidade ética e deontológica da profissão, obrigando a que o acto avaliativo seja vivido pelos professores com sentido de profissionalismo;
6. A avaliação do desempenho docente remete para práticas profissionais de interesse colectivo, implicando autoridades diversas e uma multiplicidade de actores, requerendo a adopção de princípios de ética avaliativa comum.

Por maior que possa ser o grau de preparação e especialização expectável neste âmbito, a avaliação do desempenho docente nunca pode ser encarada como uma actividade meramente técnica, apoiada em regimes processuais rígidos ou em procedimentos abstractos e impessoais. Representando um momento de reflexividade ética por excelência, ela inscreve-se num quadro de racionalidade prudencial, regulado por valores de equidade e justiça.

Quais os valores, as finalidades e os critérios que configuram ou devem configurar a avaliação do desempenho profissional docente? Quais as suas potencialidades e limites? Em que medida é possível articular as aspirações de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas com os imperativos de classificação e de gestão das carreiras profissionais? Qual deve ser a relação de prioridade entre uma avaliação de desempenho e uma avaliação do mérito? Que actores devem ser chamados a participar na avaliação do desempenho docente? Em que medida, em que contextos e de que forma os resultados da avaliação de desempenho podem ser publicitados e utilizados?

Inserindo-se numa rede de responsabilidades partilhadas e remetendo para a participação qualificada de diversos actores, estas interrogações permanecem, no entanto, interiores à razão docente, desafiando e interpelando a identidade ético-deontológica da profissão em geral e de cada professor em particular.

2. Avaliação de desempenho, equidade e justiça

A justiça constitui uma virtude ética por excelência, remetendo para o lugar institucional, o lugar do pacto, do contrato e da mediação, onde o Outro é o “qualquer um”. Dizendo respeito a acções praticadas por referência às múltiplas figuras de alteridade, a justiça requer a adopção de procedimentos “justos”, isto é, de procedimentos alinhados com o sentido orientador dessa justiça, aqui valorizado numa lógica de tensão prudencial entre a obediência à lei formal e a obediência à “lei do rosto”.

Perspectivada num quadro de equidade e justiça, a avaliação do desempenho docente pressupõe o exercício da comparabilidade, sem que, todavia, deixe de ter-se presente que o objecto dessa avaliação reenvia para realidades humanas únicas e incomparáveis. Na verdade, é por estar em causa o respeito pelo incomparável, pela dignidade de cada ser humano e pela irredutibilidade da relação pedagógica, que se torna necessário promover condições de comparabilidade.

Neste sentido, pode dizer-se que a avaliação de desempenho representa, em si mesma, um processo de construção social de justiça. A relação entre as noções de avaliação de desempenho e de justiça assenta, com efeito, numa mútua implicação. Para que a avaliação possa ajudar a fazer justiça é preciso que ela se processe de modo justo. Tanto mais que as práticas avaliativas produzem pareceres e juízos de valor significativos e com efeitos a longo prazo, penalizando ou incentivando processos de estima pessoal e institucional.

A afirmação «É injusto!» é recorrente na linguagem comum, aparecendo com frequência em situações humanas relacionalmente densas como as que caracterizam os processos avaliativos. Mas de onde vem exactamente o sentido de justiça que serve de base a essa afirmação?

Platão definia a justiça a partir de uma essência da justiça, no pressuposto de que todas as coisas encontram o seu arquétipo no mundo das ideias. Contudo, o pensamento contemporâneo tende a rejeitar definições de tipo essencialista, favorecendo esquemas de racionalidade comunicacional e dialógica, desenvolvidos em contextos de proximidade contextual e relacional. Assim, em vez de uma definição ideal e absoluta de justiça, opta-se por uma noção de justiça ponderada à maneira aristotélica, ou seja, ponderada por referência ao meio-termo.

Se, por um lado, a justiça implica distanciamento crítico, de modo a evitar as distorções de discernimento geradas pela afecção contextual e emocional, por outro, ela carece de inteligência intersubjectiva. O próprio Aristóteles admitia que, embora a amizade constitua uma virtude das relações imediatas, separando-se como tal da justiça, ela não deixa de a servir: «Se entre amigos não é necessária a justiça, entre os justos é necessária a amizade» (*Ética a Nicómaco*, Livro VIII – 1155a1). A mais poderosa e completa das excelências, segundo a visão aristotélica, só atinge o seu poder efectivo e a sua completude na relação com outrem e em comunidade, revelando-se como tal na forma de equidade.

Aceitando estes pressupostos, como determinar esse ponto de equilíbrio entre o singular e o universal ou entre proximidade e justiça? Em que medida é possível conciliar o plano horizontal das relações interpessoais com o plano vertical da aplicação normativa? O que é que nos permite dizer que estamos perante uma avaliação justa? Em que situações de avaliação do desempenho docente pode o termo “justo” funcionar como sinónimo de “correcto”, “legal”, “imparcial” ou “equitativo”?

Somos assim, e mais uma vez, confrontados com questões que reenviam para o plano da sabedoria prática, convocando a tríplice estrutura da ética já explicitada e evidenciada de modo muito especial por Paul Ricoeur. Parafraseando este autor, pode dizer-se que, em situações de avaliação do desempenho docente, ser justo equivale simultaneamente a ser bom, legal e equitativo. No plano teleológico da aspiração a viver bem ser justo corresponde ao ser bom, no plano deontológico da obrigação ser justo identifica-se com o ser legal e no plano da sabedoria prática ser justo equivale a ser equitativo. «Ser equitativo é a figura que reveste a ideia de justiça nas situações de incerteza e de conflito ou, para dizer tudo, sob o regime vulgar ou extraordinário da acção» (Paul Ricoeur, 1995, tradução da autora).

Abordada neste alinhamento teórico, a noção de equidade assume uma importância central numa perspectiva de avaliação justa, o que o mesmo é dizer, de uma avaliação fundamentada, contextualizada e centrada no poder decisional dos actores. Enquanto virtude de sabedoria prática, a «equidade» representa a qualidade da justiça que impede que os princípios que norteiam a avaliação sejam pervertidos ou distorcidos, seja por defeito, seja por excesso.

A justiça como equidade inscreve-se numa concepção construtivista da justiça (Rawls, 1997) que se revela consonante com os imperativos de racionalidade pedagógica, mas tal não significa que se possa reduzir a avaliação da docência a uma dimensão meramente processual, segundo lógicas de justiça distributiva. Neste caso, não é possível associar a noção de equitativo à ideia de um bolo partido em partes iguais. Indexada a uma antropologia do agir sintonizada com os princípios de humanismo relacional valorizados pelas sociedades democráticas contemporâneas, a concepção ricoeuriana de justiça que temos tido em referência serve melhor as exigências de enquadramento das realidades educacionais.

Vívida como permanente procura de equidade, a justiça visa o ponto de equilíbrio entre justo e não justo. Ora, esse ponto de equilíbrio nunca está definido à partida, resultando do movimento pendular entre universal e singular assegurado em cada situação e tendo por base a aptidão decisional dos sujeitos. «Ela está no meio e é definida relativamente a nós pelo sentido orientador, princípio segundo o qual o sensato também a definirá para si próprio» (Aristóteles, *Ética a Nicómaco* – Livro VI – 1107a1).

Nesta medida, a equidade representa uma virtude pedagógica por excelência, coroando a arte da ponderação justa ou sabedoria da passagem. É como tal, como procura incessante de equidade, que a justiça se revela indissociável do desejo de justiça, enunciando-se no plano ideal e optativo antes de adquirir forma imperativa e legal.

Uma avaliação justa do desempenho docente é aquela que, apoiada em princípios educacionais e em padrões de desempenho profissional claros e bem definidos, adopta e leva até ao fim procedimentos de comparabilidade e equidade, sujeitando-os à prova da sua realização prática, onde se impõe a exigência de discernimento prudencial.

A literatura científica fornece orientações relevantes a este propósito, permitindo sustentar procedimentos adequados a uma avaliação justa e que, no essencial, obedecem aos seguintes princípios:

- Rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, objectivos, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização;

- Esclarecimento prévio sobre o papel de cada actor e respectivo estatuto de participação, começando pelos sujeitos directamente envolvidos na relação de avaliação, os avaliadores e os avaliados;
- Diversificação de estratégias ao nível da observação e da recolha de informação, adoptando uma visão ampla e complexa de “evidência”, capaz de traduzir o carácter específico, multidimensional e interactivo do desempenho docente;
- Transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático.

A adopção de procedimentos adequados ou justos permite regular as práticas de avaliação, evitando distorções geradas no plano da proximidade relacional, como foi sublinhado. Mas lembrando, igualmente, que nenhum procedimento é válido em si mesmo:

Formular juízos acerca do valor e do mérito de um dado ente tem que resultar de um complexo, difícil, rigoroso e diversificado processo de recolha de informação e não de meras opiniões impressionistas, convicções ou percepções que poderão ser necessárias e até bem vindas, mas que, em si mesmas, serão sempre insuficientes (Fernandes, 2010).

Produz-se injustiça na avaliação de desempenho quando se perde a referência ao *telos* profissional, esquecendo o que está realmente a ser avaliado; quando se desrespeitam os critérios e os procedimentos acordados; quando se procede a uma aplicação descontextualizada e mecânica das normas; quando, por excesso de zelo formal, se ignora a “lei do rosto”; quando se fica refém de afecções emocionais ou de preconceitos; quando se formulam juízos de valor sem qualquer fundamento de facto; quando se negligencia a utilização e publicação de resultados, violando princípios de discrição e de solidariedade institucional e profissional. Em suma, produz-se injustiça na avaliação de desempenho quando se ignora a exigência de triangulação ética necessária à produção de equidade.

Por outro lado, o sentido de justiça é indissociável da consciência da injustiça, o que o mesmo é dizer da necessidade de prevenir e reparar os danos causados por essa injustiça. A consciência de solidariedade humana, gerada no plano da afecção intersubjectiva, produz um sentido de proximidade ética irreductível à proximidade física ou emocional, precisamente o tipo de proximidade que interessa à justiça enquanto permanente procura de justiça, ou seja, enquanto compromisso perseverante com as condições que tornam possível a justiça. Nesta lógica de compromisso, uma avaliação de desempenho que possa ser considerada justa pressupõe, desde logo, que os próprios sujeitos dessa avaliação se disponham a agir justamente, ponderando os bens profissionais em referência num quadro de legalidade e de equidade.

A disposição justa implica simultaneamente a observância da lei e o respeito pela igualdade num quadro de acção orientada para outrem. É aí que a justiça se constitui como a mais completa das excelências, ajudando a revelar o carácter de quem a detém (Aristóteles, *Ética a Nicómaco* – Livro V – 1129b1).

Prolongando a afirmação aristotélica, pode dizer-se que a justiça representa a mais poderosa das excelências profissionais, funcionando como uma qualidade de carácter que, ao mesmo tempo que produz efeitos relevantes nos diferentes níveis de decisão e de ponderação, potencia o desenvolvimento pessoal daquele que a detém, neste caso dos sujeitos de avaliação – os avaliadores e os avaliados.

3. Estatuto ético da relação entre avaliadores e avaliados

A avaliação do desempenho docente corresponde a uma prática social complexa que apela à participação motivada e qualificada dos actores, segundo regimes de interacção e comunicação eticamente exigentes. Por todas as razões já evidenciadas, os factores de complexidade relacional que caracterizam os processos avaliativos adquirem uma dimensão reforçada ao nível da interacção entre avaliadores e avaliados. De certo modo, é para esta relação que convergem todas as expectativas, todas as interrogações, todas as perplexidades e todas as tensões que atravessam as dinâmicas de avaliação de desempenho.

Antes de mais, importa ter em conta que a relação entre avaliadores e avaliados é uma relação entre pessoas, o que o mesmo é dizer entre seres humanos concretos, portadores de memórias, sentimentos, crenças, desejos e visões singulares. Partir desta constatação significa aceitar que não é possível postular esquemas instrumentais de separação entre avaliadores e avaliados, à maneira de uma relação entre um “sujeito” e um “objecto”. A relação entre avaliadores e avaliados tende a ser marcada por factores de subjectividade e por uma subjectividade que, em boa medida, é desejada. Atendendo ao carácter específico da docência, mais do que um obstáculo ao processo de categorização avaliativa, o factor subjectividade representa uma interpelação incontornável, reforçando a exigência de equidade.

Trata-se, no entanto, de uma relação humana enquadrada por valores de ordem institucional e profissional. A interacção esperada ao nível desta relação obedece a uma intencionalidade avaliativa que reporta acções de interesse colectivo. De tal modo que, na realidade, os avaliadores e os avaliados nunca estão sozinhos. Como mostrou MacIntyre (2008), os desempenhos profissionais que constituem objecto de avaliação evidenciam bens “imanescentes” à profissionalidade, dizendo por isso respeito a práticas cooperativas. Mesmo quando em causa está um processo individual, a avaliação nunca se refere a um desempenho solitário. O desempenho docente remete sempre para uma actividade profissional desenvolvida em contexto de comunidade organizacional, enquadrada por um projecto educativo e inscrita numa dinâmica relacional alimentada por múltiplos circuitos de mediação interpessoal.

Em termos gerais, pode dizer-se que a aptidão para avaliar e ser avaliado constitui um requisito profissional de todos os docentes, representando um dos traços mais marcantes de uma profissionalidade pautada por padrões de profissionalismo associados à excelência pedagógica.

Em termos concretos e numa perspectiva de co-responsabilização ética, é preciso ligar o agente à acção, determinando com exactidão quem devem ser os protagonistas da avaliação, o tipo de autoridade que legitima e configura a sua posição na relação e o grau de implicação esperado. A satisfação desta exigência estabelece a base de confiança que deve servir de suporte ao regime de autorização recíproca entre avaliadores e avaliados.

A confiança constitui mesmo o valor matricial da relação entre avaliadores e avaliados. Se a disposição para a confiança não for presumida pelos interlocutores, o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa. É preciso, pois, que os sujeitos de avaliação se disponham a confiar uns nos outros, honrando desse modo o encontro interpessoal e a própria função avaliativa.

Quem são os sujeitos directamente envolvidos na avaliação? Quem avalia? Quem é avaliado? Quem relata? Quem é responsável?

Retomam-se assim as linhas de reflexão antropológica propostas por Paul Ricoeur, recordando que um sujeito capaz de responder a estas interrogações é um sujeito apto para a avaliação moral, no âmbito seja da qualificação dos actos dos outros, seja dos seus próprios actos. «Nós mesmos somos dignos de estima ou de respeito enquanto formos capazes de avaliar como boas ou como más, de declarar como permitidas ou proibidas as acções dos outros ou as nossas» (Ricoeur, 1995, tradução da autora).

Como foi dito, a relação entre avaliador e avaliado nunca é uma relação entre um Eu e um Tu, ela remete sempre, e forçosamente, para a figura do terceiro, para todos aqueles que, directa ou indirectamente, são afectados pela avaliação. Ela remete, portanto, para a esfera da justiça. O recurso a procedimentos adequados ou justos reforça os factores de confiança indispensáveis à comunicação entre avaliados e avaliadores, estimulando as capacidades e as disposições para a justiça, o que o mesmo é dizer, as capacidades e as disposições que permitem contrariar a injustiça.

Ponderando a teia de expectativas, responsabilidades e consequências inerentes à avaliação de desempenho, a relação entre avaliadores e avaliados é inevitavelmente atravessada por lógicas de poder, destacando-se aqui o poder do avaliador. Embora a aptidão para emitir pareceres e juízos sobre os actos do avaliado obedeça a um mesmo compromisso profissional, a verdade é que o avaliador se encontra numa posição mais delicada em termos decisoriais.

Tal como acontece com o poder pedagógico, o poder do avaliador carece de preparação e de regulação ética, sem que essa exigência possa justificar uma especialização excessivamente técnica que, sacrificando as aptidões de racionalidade prática do avaliador e dissociando-o do compromisso relacional, contribua para a burocratização da função avaliativa. Como alerta Santos Guerra (2002), é preciso não esquecer que «[...] a avaliação não é um juízo dos avaliadores sobre a qualidade da educação na escola, mas uma ocasião para que os que trabalham nela possam compreender e fazer melhor aquilo que fazem».

O avaliador não pode funcionar nem como observador desenraizado, nem como analista *a posteriori*, mas como alguém que está comprometido na relação: «[...] é necessário garantir que os avaliadores não se transformem numa espécie de seres imaculados, acima de qualquer suspeita e de qualquer escrutínio [...]» (Fernandes, 2008).

No seguimento destes pressupostos, o avaliador deve ser capaz de «reconhecer os pólos de excelência e agir como amigo crítico», conforme nota Jean-Marie De Ketele (2010). Para tal, é necessário que o avaliador esteja suficientemente implicado na relação, devendo comportar-se como alguém disponível e atento, pronto para produzir recomendações e discutir opções.

Importa notar que, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, os pólos de excelência não são dissociáveis dos pólos de vulnerabilidade. A noção de vulnerabilidade esteve durante muito tempo afastada da ideia de qualidade de desempenho. Tradicionalmente falar de qualidade de desempenho significava falar apenas em termos de competência e eficácia. Todavia, bem compreendida e bem acompanhada, numa linha de sensibilidade relacional e de atenção à diversidade e à singularidade dos percursos e das experiências, a vulnerabilidade pode constituir um precioso vector de desenvolvimento profissional e de melhoria do desempenho (Calvat e Guérin, 2011). Neste entendimento, espera-se que o avaliador funcione, acima de tudo, como um aliado cúmplice, como alguém atento à história pessoal, preparado e disposto a fornecer apoio e orientação.

A forma como os actores, neste caso os avaliadores, se posicionam na relação de avaliação interfere no próprio processo de produção de inteligibilidade avaliativa (Gonzales-Martinéz, 2005), justificando a exigência de questionamento em relação ao seu próprio desempenho avaliativo. Um verdadeiro amigo crítico deve ser crítico, acima de tudo, em relação a si mesmo (De Ketele, 2010). Associando esta disposição para o exame crítico ao dever de integridade pessoal, no sentido fundamentado por Hannah Arendt e referido a propósito das disposições éticas dos professores, considera-se que a disponibilidade para a auto-avaliação corresponde a uma qualidade ética tanto dos avaliadores como dos avaliados.

A inteligência da acção não é exclusiva de nenhuma das partes, não está só do lado de quem avalia ou só do lado de quem é avaliado. Pela mesma ordem de razões, espera-se que o ónus do juízo avaliativo seja partilhado e assumido por cada um dos elementos da relação. Em rigor, seja qual for o enquadramento teleológico ou normativo, esse espírito de cooperação e cumplicidade é condição para uma avaliação efectivamente qualificada, formativa e transformativa.

O diálogo estabelecido entre avaliador e avaliado favorece o desenvolvimento da cultura da avaliação formativa, uma vez que a avaliação formativa está relacionada com movimento, “uma forma activa”, favorecendo o acompanhamento do avaliador sobre as dificuldades apresentadas pelo professor, contribuindo para o processo de reflexão (Elias, 2008).

Conforme se sublinha no ponto seguinte a propósito dos constrangimentos e das interpelações que desafiam os processos de avaliação do desempenho, as dinâmicas de reconhecimento social e profissional remetem para planos de validação entre actores que se revelam irreduzíveis a lógicas restritivas de descrição de competências que, em última análise, afezem a humanidade de cada ser humano pela posição que ocupa nas grelhas e nas escalas de *performances* a que continuamente é submetido, transformando assim todas as relações humanas em relações funcionais de poder (Gil, 2009).

Assim, advogando a impossibilidade de uma separação instrumental entre sujeitos de avaliação em favor de lógicas de parceria e cumplicidade, mas reconhecendo, por outro lado, que a especificação deontológica constitui uma necessidade operacional e uma exigência ética, entre os deveres que devem regular a relação entre avaliadores e avaliados acentuam-se os seguintes:

Quadro 1 – Deveres do avaliador para com o avaliado

Respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro	Revelando capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, activa e ponderada.
Consideração positiva	Revelando capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho, evitando subordinar o acto avaliativo à detecção do erro e da falta.
Confiança e compromisso	Revelando capacidade e disposição para actuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio e orientação no âmbito de tarefas de supervisão pedagógica.
Imparcialidade e descrição profissional	Revelando capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correcta dos resultados, em coerência com os valores e os propósitos previstos e explícitos.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o auto-questionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

Quadro 2 – Deveres do avaliado para com o avaliador

Respeito pela dignidade pessoal do avaliador	Revelando capacidade e disposição para reconhecer, aceitar e valorizar a sua posição na relação.
Cooperação e partilha	Revelando capacidade e disposição para ser avaliado, para expor, discutir e melhorar os elementos que estruturam e caracterizam o seu desempenho profissional.
Profissionalidade e profissionalismo	Revelando capacidade e disposição para equacionar o seu desempenho para lá dos interesses e motivações individuais, numa perspectiva de assunção de responsabilidade em relação à missão social da escola e ao bem profissional.
Responsabilidade e solidariedade	Revelando capacidade e disposição para acolher e analisar as recomendações e os juízos avaliativos, integrando-os num projecto de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o auto-questionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico.

Acentua-se neste contexto o valor da reciprocidade, considerando que o respeito entre avaliadores e avaliados pressupõe a existência de uma dinâmica de autorização mútua. Porém, a aceitação deste pressuposto obriga a ter presente o carácter difícil e paradoxal inerente à noção de reciprocidade ética. Na realidade, e tal como acontece em todas as relações interpessoais autênticas, a relação entre avaliadores e avaliados repousa numa assimetria ética primordial.

Presumindo reciprocidade, não é legítimo regular o exercício do dever para com os outros na expectativa de que eles respondam da mesma forma. A resposta do Outro inscreve-se na esfera da sua própria liberdade. E como sabemos, a liberdade do Outro pertence-lhe inteiramente, não pode estar sujeita a cobrança. Esta consciência não reduz a responsabilidade do sujeito do dever, pelo contrário, torna-a ainda mais necessária e mais imperativa. Porque, em rigor, a garantia de reciprocidade na relação interpessoal reside na forma como cada um interioriza a sua obrigação para com o Outro. Como lembra Vladimir Jankélévitch (1981), esta desproporção entre direitos e deveres é constitutiva de todo o compromisso moral autêntico, funcionando como condição da estima e do respeito que o sujeito deve a si mesmo e aos outros.

4. Avaliação de desempenho – constrangimentos e interpelações

Em conformidade com o que vem sendo exposto, reflectir sobre o estatuto ético-deontológico da avaliação do desempenho profissional dos professores significa reflectir sobre os constrangimentos e as interpelações que, de um modo geral, caracterizam a docência enquanto actividade pedagógica complexa e investida de mandatos sociais muito exigentes, tanto do ponto de vista antropológico como sociopolítico. Essa complexidade define, estrutura e desafia a profissionalidade docente, explicando o seu carácter eminentemente reflexivo. Entende-se assim que, implicando dificuldades, os constrangimentos funcionam, acima de tudo, como interpelações que alimentam a razão educacional e profissional.

Concretamente no que se refere aos processos de avaliação de desempenho, são múltiplas as questões profissionais que permanecem em aberto, tanto ao nível da fundamentação, como da descrição ou da compreensão. As dificuldades começam logo pela densidade semântica subjacente à própria expressão “avaliação do desempenho docente”, bem como a cada um dos vocábulos em conjugação, passando pela explicitação sobre o porquê e o para quê deste tipo de avaliação.

O mesmo acontece no plano da descrição, onde se conclui que não é fácil definir indicadores de análise absolutos sobre um desempenho desejavelmente subjectivo, multidimensional, relacional e interactivo.

Os professores e educadores, talvez hoje mais do que nunca, desenvolvem a sua atividade profissional em meio a pressões e demandas fortemente contraditórias, tendo de prestar contas, simultaneamente, a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), aos pares e supervisores, aos estudantes em muitos casos, bem como aos pais, comunidade educativa e sociedade em geral (Afonso, 2010).

O desempenho docente desenvolve-se, com efeito, em ambientes de interlocução humanamente densos, relativos a planos relacionais diversos e por vezes conflituantes, onde as questões relacionadas com os valores de estima, reconhecimento e mérito ganham importância decisiva, gerando perturbações e mesmo desentendimentos que prejudicam o clima ético necessário à qualidade dos processos avaliativos. A socialização humana carece de um espaço intersubjectivo que possa ser tomado como lugar de estima e de valorização mútua. Pela mesma ordem de razões, as manifestações de indiferença e de desconsideração atingem significativamente a subjectividade, ao ponto de serem frequentemente situadas ao mesmo nível da doença, da fome e de outras ameaças físicas que põem em risco a autonomia pessoal (Taylor, 2005; Renault, 2004). É assim que, na escola e na profissão docente, tal como na sociedade, o direito ao reconhecimento tende muitas vezes a confundir-se com uma «luta pelo reconhecimento» (Honneth, 2000), alimentando ciclos de sociabilidade negativa. Afectando as identidades pessoais, os comportamentos de menosprezo social acabam por reflectir-se na vida das organizações e das comunidades, afastando o sujeito da referência ao bem comum, o que o mesmo é dizer, da esfera de responsabilidade moral.

Numa perspectiva de racionalidade pedagógica, a promoção de uma cultura relacional positiva, ancorada em dinâmicas de verdadeiro reconhecimento, remete, antes de mais, para a necessidade de promoção da sonoridade verbal do termo «reconhecer», conforme alerta Paul Ricoeur numa obra intitulada *Parcours de La Reconnaissance*, pontuando assim a sua opção por “percurso” e não por “teoria” do reconhecimento: «É preciso reconhecer activamente as coisas, as pessoas e a si mesmo ao mesmo tempo que se espera ser reconhecido por outros» (Ricoeur, 2004).

Desde logo, importa distinguir e valorizar integradamente as várias figuras do reconhecimento: reconhecimento como identificação das coisas e das entidades; reconhecimento de si e reconhecimento mútuo na forma de aceitação e respeito; e, por fim, reconhecimento no sentido de gratidão. Esta última figura do reconhecimento tende a ser esquecida e menosprezada quando, na verdade, ela cumpre um papel fundamental no seio das dinâmicas sociais, fornecendo a energia vital que alimenta as culturas de convivência e cooperação. Reconhecer no sentido de agradecer significa manifestar apreço pela forma como o Outro está presente e faz diferença na nossa vida.

Em situação de avaliação, o Outro não pode ser abordado como simples pólo de uma qualquer oposição identitária e face a quem se está eventualmente contra ou a favor. Não basta “fazer prova” e “ser reconhecido”, importa também procurar reconhecer e reconhecer activamente, não apenas na forma de uma identificação cognitiva ou para certificar e atestar valor mas também, ou sobretudo, para manifestar gratidão e consideração. Reconhecer o Outro, devolvendo-lhe olhares de apreço, independentemente da forma como tal acto venha ou não a ser pesado num determinado quadro de avaliação, constitui condição de uma cultura profissional e organizacional solidária, estimulante e positiva.

Enquanto dinâmicas contextualizadas e participadas, as práticas de avaliação de desempenho potenciam o processo gradual e individualizado de estima conducente ao reconhecimento dos docentes, da docência e, por consequência, da educação escolar. Toma-se, assim, como referência a relação entre as noções de estima e reconhecimento evidenciada por Axel Honneth (2000). As manifestações de estima referem-se às qualidades concretas de cada pessoa ou entidade, permitindo reforçar os laços de reciprocidade interpessoal.

Por outro lado, correspondendo a uma prática intersubjectiva, a estima responde por uma medida da relação humana, com todas as potencialidades e limites que daí decorrem. «A estima é aproximada, revisível, e, eventualmente, ilusória ou errónea» (Michaud, 2009). As manifestações de estima carecem, portanto, de enquadramento racional e de avaliação ética.

Inscrita nesta linha de argumentação, a noção de mérito adquire uma dimensão essencialmente moral ligada à construção social do reconhecimento. A noção de mérito não pode ser considerada como uma propriedade, mas como uma relação de qualidade apoiada em dinâmicas de estima individualizada, onde, mais do que identificar e distinguir “o melhor desempenho” importa identificar e caracterizar os factores que permitem concretizar desempenhos melhores. Ao contrário dos estatutos herdados e dos privilégios obtidos por nascimento, e que de certa forma determinam as possibilidades do indivíduo de uma vez por todas, o mérito resulta da aprendizagem feita na relação com os outros. O mérito corresponde a uma relação entre acções e entre essas acções e as capacidades ou disposições de carácter que elas revelam (Michaud, 2009). Os processos de atribuição do mérito remetem assim, forçosamente, para a esfera de responsabilidade de cada actor. Remetem, portanto, para o seu sentido de justiça.

Em que medida pode a avaliação de desempenho contribuir para a promoção de uma sociabilidade escolar positiva, ancorada em dinâmicas de estima e de reconhecimento? Admitindo que o mérito de um determinado docente implica a profissão no seu todo, até que ponto é possível delimitar a esfera da responsabilidade pessoal? Referindo-se a universos de comparabilidade, equidade e justiça, os processos avaliativos requerem competências próprias do direito?

Como vimos, ao contrário do que acontece noutras áreas de conhecimento, a realidade pedagógica resiste a ser categorizada segundo critérios de objectividade de natureza quantitativa, considerados necessários para satisfazer critérios de universalidade e comparabilidade. Na verdade, para que se possa fazer justiça ao desempenho docente, é mesmo preciso ir à procura do invisível e do incomensurável, numa perspectiva de valorização integrada das dinâmicas formais, não formais e informais de ensino e de aprendizagem.

Mas como conseguir avaliar com rigor valores de currículo oculto, como as atitudes ou as posturas relacionais? Que relação existe ou deve existir entre as avaliações formais e as avaliações informais? Que relação existe ou deve existir entre visibilidade e reconhecimento? Onde reside exactamente o mérito do desempenho? Reconhecendo que a capacidade para visar o bem é consubstancial à razão pedagógica e subordinando os processos avaliativos a lógicas de melhoria e formação contínua, como actuar perante um comportamento profissional incorrecto? E como prevenir as consequências perversas da avaliação? Quais os cuidados ou os critérios que devem presidir à utilização dos dados produzidos no âmbito da avaliação de desempenho?

Reforçando o que foi já afirmado, em rigor, estas questões nunca são plenamente respondidas, apelando nessa medida à maturidade ética da profissão, à sua vocação reflexiva. Por outro lado, ao mesmo tempo que representam desafios de problematização, elas estão muitas vezes na origem de dilemas pessoais e profissionais difíceis e inalienáveis. Impõe-se, neste sentido, assinalar uma distinção conceptual e metodológica entre as noções de problema e dilema.

Os problemas referem-se a questões em aberto, a questões geradas a partir de situações complexas como as que têm estado em referência e que, nessa condição, requerem virtudes próprias de um pensamento avesso às polarizações e capaz de processar positivamente os inevitáveis factores de imprevisibilidade, fluidez e contingência que escandalizam a «razão legisladora» (Bauman, 2007b). Tal como lembram por sua vez os autores Maria Teresa Esteban e Almerindo Janela Afonso (2010),

Nesta fluidez e ambivalência inscrevem-se igualmente muitos dos discursos da avaliação educacional que falam de qualidade, inclusão, exclusão, seleção, mérito, alteridade, aprendizagem, justiça... São palavras polissêmicas, escritas pela pluralidade de projetos e processos socioculturais, nos quais as dicotomias não são mais do que traduções simplificadoras da complexidade que se procura invisibilizar e das diferentes possibilidades que se pretende silenciar.

Neste contexto, as interpelações que desafiam a racionalidade avaliativa desempenham uma função essencialmente reflexiva e ao serviço de um exercício especulativo onde, contrariando as lógicas simplificadoras, é pertinente manter as alternativas em aberto. Todavia, em rigor, nem todas as interpelações que desafiam a razão educacional e profissional, fecundando processos complexos de construção de sentido, representam verdadeiras situações dilemáticas. As questões ou os problemas dão origem a dilemas reais quando, em situação e depois de percorridos todos os patamares de articulação racional, os sujeitos de avaliação se vêem confrontados com alternativas que se apresentam como igualmente válidas e em relação às quais é obrigatório proceder a uma escolha, mesmo sem poder determinar com exactidão o desfecho mais adequado.

Em suma, por definição, os dilemas remetem para o plano da decisão individual e quotidiana, onde o poder de juízo se exerce em situação. Referindo-se a questões do foro profissional, os dilemas afectam sempre a consciência individual. Opta-se, assim, por recorrer à expressão “dilemas pessoais e profissionais,” reconhecendo o cruzamento inevitável entre as duas dimensões. A impossibilidade de definição exacta de linhas de fronteira entre a vida pessoal e a vida profissional constitui mesmo uma marca distintiva da identidade profissional docente, justificando razões de constrangimento, de interpelação mas também de desafio.

5. Dilemas pessoais e profissionais na avaliação

Os verdadeiros dilemas pessoais e profissionais ligados à avaliação de desempenho surgem nas situações concretas que reclamam respostas concretas, gerando situações dilacerantes e angustiantes junto de pessoas concretas. De tal forma que a responsabilidade de avaliação de desempenho é muitas vezes descrita pelos actores, em particular pelos docentes, como uma das experiências mais difíceis e dolorosas da sua vida pessoal e profissional.

Situa-se precisamente aqui um dos dilemas centrais relacionados com a avaliação de desempenho e que se prende com a possibilidade de aceitação ou não aceitação da responsabilidade avaliativa.

Do ponto de vista ético-deontológico e tendo em referência todos os pressupostos já expressos, é defensável a atitude de recusa de avaliar ou de ser avaliado? Em que condições essa recusa pode ser considerada legítima sem comprometer o sentido de responsabilização ética, sem quebra de solidariedade profissional e sem alienação do poder decisional de cada sujeito?

Enquanto experiências de decisão moral inalienável, os dilemas referem-se ao «trágico da acção» de que falava Paul Ricoeur ao sublinhar as qualidades de pensamento prudencial indispensáveis à produção de equidade. Dada a especificidade do acto educativo, essa dimensão “trágica” atravessa toda a actividade pedagógica, reflectindo-se necessariamente, e de modo agravado, nas práticas de avaliação de desempenho. Por maior que seja o empenhamento e o rigor colocados no esforço de articulação racional, a avaliação do desempenho docente representa sempre um momento delicado de tomada de posição.

Acentuar o carácter decisional e deliberativo dos processos de avaliação de desempenho significa reconhecer que não estamos perante práticas administrativas, assentes na mera aplicação de regras ou de soluções já preparadas. Não se trata aqui, com efeito, de qualificar o “bom” ou “mau” desempenho num quadro de definição definitiva dos termos, mas sim de analisar realidades complexas, emitindo pareceres e orientações em contextos de inevitável incerteza e ambivalência.

Solidão, desconforto e ambivalência são locatários inevitáveis da «casa da responsabilidade moral», como lembra Zygmunt Bauman ao definir “ambivalência” como a possibilidade de atribuição de mais do que uma categoria a um determinado objecto ou acontecimento, o que, à primeira vista, gera desordem no pensamento legislador: «O principal sintoma da desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre acções alternativas» (Bauman, 2007b).

Tratando-se de tomar posição sobre acções humanas que resistem aos modelos tradicionais de conceptualização e de produção de juízo, estes sentimentos de desconforto e ansiedade estão, pois, inevitavelmente presentes nos processos de decisão avaliativa. Se no plano teórico as dificuldades representam interpelações que podem e devem permanecer como tal, como vectores de um diálogo reflexivo em processo, no plano pragmático da decisão é preciso fazer escolhas, seleccionando obrigatoriamente entre as opções possíveis. É assim que questões como as que foram sendo enunciadas e referentes, por exemplo, às tensões entre a componente formativa e sumativa da avaliação, entre objectivos de desenvolvimento profissional e imperativos de gestão de carreiras ou entre juízos sobre o mérito e juízos sobre a qualidade da acção se convertem em autênticos dilemas quando, em situação, os

actores são chamados a actuar e a decidir em função das alternativas que muito concretamente se lhes apresentam.

Em situação de avaliação, os sujeitos confrontam-se com problemas que requerem respostas concretas e imediatas. Neste âmbito de acção, perguntar, por exemplo, sobre quem está em posição de avaliar e ser avaliado, significa ter de responder a dilemas do tipo:

- «Posso ou não avaliar um colega com quem tenha uma relação de conflito profundo?»
- «Posso ou não avaliar um colega a quem estou ligado por laços de afecto e amizade?»
- «O que posso ou não fazer quando o avaliador ou o relator é alguém demasiado próximo ou alguém cuja autoridade profissional não reconheço e em quem não confio?»
- «Aceitando que o processo de atribuição de responsabilidades avaliativas pressupõe dinâmicas de autorização recíproca, que atitude tomar quando tal não se verifica?»
- «Nesse caso, devo aceitar uma delegação forçada de competências?»
- «Quais são as consequências da minha tomada de posição?»
- «A relação entre avaliadores e avaliados deve desenvolver-se em ambiente de parceria e cumplicidade, mas o que fazer quando tal não acontece?»
- «Quando não existe acordo, qual a posição que deve prevalecer, a do avaliador ou a do avaliado?»

O carácter dilemático e dilacerante destas interrogações advém justamente do facto de elas não terem uma única resposta possível e que possa ser considerada válida fora do contexto de ponderação, o que o mesmo é dizer, fora da responsabilidade deliberativa dos próprios actores.

Do ponto de vista ético, a alienação de responsabilidade nunca constitui verdadeira opção. É certo que, em nome do princípio de liberdade consubstancial à humanidade do ser humano, é sempre possível virar costas ao dever ou ao apelo de alteridade, mas não sem perda de inocência ou sem quebra de sentido de integridade. A ignorância que sabe o que ignora não está isenta de responsabilidade moral.

As práticas de avaliação entre pares assumem uma importância decisiva neste quadro de responsabilidade avaliativa, funcionando como causa e efeito de dinâmicas colegiais expressivas de uma cultura profissional solidária e cooperativa. Valorizadas neste sentido, as práticas de avaliação funcionam como práticas sociais de construção de estima e de reconhecimento. Contudo, elas são frequentemente percebidas pelos docentes como algo, que surgindo de fora, vem contaminar e perturbar os patamares de confiança existentes e pôr em causa o exercício da liberdade pedagógica.

Em que situações se pode dizer que a avaliação representa uma ameaça ao exercício profissional e ao clima relacional da escola?

É possível avaliar com objectividade e rigor desempenhos protagonizados por colegas conhecidos desde há muito tempo? Até que ponto os aspectos de natureza relacional e afectiva interferem na observação das práticas e na emissão de pareceres?

Tratando-se de apreciar padrões comuns de desempenho ou bens imanentes à profissionalidade que, como tal, devem contar com a implicação empenhada de todos, em que medida é possível manter a “distância ótima” necessária a uma avaliação equitativa? Até que ponto o dever de interferência na aula do colega põe em causa o respeito pela sua identidade e pela sua dignidade pessoal e profissional? Onde situar neste caso o meio-termo entre a atitude de reserva e o dever de implicação profissional? Em que medida e em que contextos podem ou devem os documentos de avaliação de desempenho ser discutidos e partilhados?

Estas são questões interiores à racionalidade pedagógica e profissional, convocando aptidões de conhecimento prático comum. Em rigor, os problemas e os dilemas surgidos no âmbito da avaliação de desempenho não são dissociáveis dos problemas e dilemas que interpelam o quotidiano profissional docente. Basta considerar a diversidade de patamares de articulação relacional que os professores são chamados a ponderar em permanência e conjugadamente. Por oposição a outras profissões deontologicamente centradas na relação profissional-cliente, a deontologia docente desenvolve-se por referência a diferentes esferas de responsabilidade e relação, contemplando deveres para com os alunos, os pares, os encarregados de educação, os responsáveis institucionais e outros elementos da comunidade. Ora, nem sempre estes deveres convivem harmoniosamente. Acontece muitas vezes que, por exemplo, um determinado dever para com os alunos põe em causa o dever para com os colegas ou vice-versa.

Qual o dever que deve prevalecer em situação de conflito?

Situada no plano especulativo, a resposta a esta pergunta parece simples à partida, dado que, de acordo com o ideal de serviço que subjaz à profissionalidade docente, o interesse primeiro a considerar deverá ser sempre o do aluno. Mas o desafio de sabedoria pedagógica passa justamente por saber determinar com exactidão e em cada momento onde reside a salvaguarda desse interesse supremo. O mesmo se aplica a outras esferas de acção profissional. Como foi dito, os sujeitos tomam consciência do seu mérito ou valor através das diferentes relações de reconhecimento. Mas se é verdade que a relação positiva consigo mesmo é intersubjectivamente construída, ela é também intersubjectivamente vulnerável (Renault, 2004).

A única maneira de combater essa vulnerabilidade congénita passa pelo investimento moral que, sem pedir reciprocidade ou contrapartidas, cada um é capaz de colocar na relação. Retoma-se, assim, a referência à concepção kantiana de dever. Existe uma grande diferença entre uma acção praticada por dever e uma acção praticada apenas em conformidade com o dever. O sentido de dever moral não se confunde com o mero cumprimento de normas ou com a satisfação de convenções circunstanciais, pressupondo verdadeiras disposições da vontade e do carácter.

6. Capacidades e disposições dos sujeitos de avaliação

Assumindo que o exame crítico sobre o desempenho traduz uma exigência interior à profissionalidade docente, pode dizer-se que para os professores a avaliação representa, em si mesma, uma das capacidades e disposições ético-profissionais fundamentais. De acordo com a linha de argumentação desenvolvida nos pontos anteriores, a avaliação de desempenho evidencia o poder de autoria dos professores, pondo em evidência a sua aptidão para se

assumirem como autores da palavra, agentes da acção e relatores da narrativa. Um agente não pode ser considerado autor dos seus actos, se ele não se dispuser a reconhecer-se como responsável por esses actos diante de si mesmo e de uma instância de avaliação, como lembra persistentemente Ricoeur (1990; 1995, 2004).

Nesta perspectiva, a avaliação de desempenho não só constitui uma capacidade e uma disposição ética como representa uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de todas as outras capacidades e disposições éticas dos professores. Profundamente atravessadas por factores de complexidade, incerteza e ambivalência, as situações de avaliação põem à prova a sensibilidade relacional dos professores, o seu sentido de justiça e a sua integridade moral. Na qualidade de avaliados ou de avaliadores, os professores são sujeitos de avaliação por excelência.

Reflectir sobre a qualidade do desempenho significa reconhecer que a docência cumpre um papel fundamental na educabilidade dos alunos, em conformidade com os postulados da razão pedagógica assumidos. O sucesso educativo das crianças e dos jovens não depende apenas das suas capacidades individuais ou das características do meio social em que vivem. A intervenção pedagógica do professor, não sendo factor exclusivo é, certamente, um factor determinante para uma aprendizagem escolar bem sucedida. A disposição dos docentes para a avaliação de desempenho traduz essa consciência.

Reforçando o que foi dito, a avaliação do desempenho docente não pode ser dissociada de outras avaliações e da responsabilidade avaliativa de outros actores; esse sentido de interdependência relacional constitui mesmo um factor acrescido de responsabilidade. Lembra-se igualmente que a qualidade da relação depende do grau de autenticidade testemunhado pelos actores. Em última análise, é a autenticidade dos actores, a sua capacidade para honrar a palavra dada, que permite garantir condições de confiança numa relação e num processo onde, à partida, não há garantias absolutas.

À partida, considera-se que o sujeito de avaliação é um sujeito sensível, íntegro e responsável. Mas nenhuma dessas qualidades pode ser considerada como uma propriedade natural ou como algo que a subjectividade possa adquirir aleatoriamente. As qualidades éticas não existem fora da relação, ou seja, fora do seu contexto de aperfeiçoamento. A disposição para reconhecer e adoptar regras comuns não anula o poder de autonomia pessoal, muito pelo contrário. Da mesma forma que a disposição para discutir as suas posições e disposições com outros representa uma oportunidade para as pôr à prova, para as testar e desenvolver (Canto-Sperber e Ogien, 2004).

Não se deve esquecer que essas capacidades e disposições éticas dos sujeitos de avaliação têm por base uma relação de assimetria fundamental ou relação de reciprocidade paradoxal. Do ponto de vista moral, é-se responsável pelo Outro sem esperar reciprocidade, a resposta do Outro é assunto dele, como insiste recorrentemente Lévinas, lembrando, a este propósito, a célebre frase de Dostoiévsky no romance *Os Irmãos Karamazov*: «Somos todos culpados de tudo e de todos, e eu mais do que os outros».

A qualidade profissional e ética dos processos de avaliação de desempenho não pode ser ponderada em função de garantias dadas à partida ou de contrapartidas eventualmente possíveis. Em certa medida, essa qualidade ética reside na disposição de cada actor, na responsabilidade de uns perante outros.

7. Referenciais de decisão ética

A ética responde a uma exigência essencial de articulação racional do bem que, passando por dinâmicas de fundamentação e de formalização deontológica, implica processos difíceis de tomada de decisão, protagonizados por actores concretos e em situações concretas. Esta conclusão conduz a uma outra, a de que não é possível, nem desejável, postular esquemas de decisão universalmente válidos e instrumentalmente aplicáveis. Opta-se, neste sentido, por falar em “referenciais” e não em “modelos de decisão”, considerando que os procedimentos a ter em conta nos processos de avaliação do desempenho docente são aqueles que decorrem da necessidade de triangulação reflexiva e prudente entre as dimensões teleológica, deontológica e pragmática. Neste sentido, e na sequência do que foi sendo afirmado, uma avaliação fundamentada, contextualizada e participada sustenta-se em princípios de racionalidade, universalidade e equidade.

A reflexão sobre a avaliação de desempenho remete para o sentido orientador da acção e especificações consequentes desenvolvidas nos diferentes planos do agir, onde o exercício de ponderação se desenvolve por referência a realidades contextuais e a motivações e aspirações humanas singulares. Ou seja, o acto avaliativo não é um acto neutro. «Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra» (Freire, 2000).

A procura de “objectividade” e rigor em avaliação deverá ter em conta esses factores de valoração subjectiva num esforço de racionalização conducente à equidade e que, passando pela diversificação de fontes, estratégias e instrumentos, obriga a uma definição clara de critérios de análise, de modo a poder distinguir com clareza entre juízos de valor e juízos de facto e a separar o que é da ordem do preconceito do que se apresenta como realidade — separando, por exemplo, o que é da ordem do reconhecimento do que é da ordem da mera visibilidade.

Avaliar é reconhecer, de acordo com a tripla acepção do termo sublinhada por Paul Ricoeur, mas reconhecer não é necessariamente o mesmo que tornar visível, ainda que a visibilidade possa servir as dinâmicas de reconhecimento. O tipo de visibilidade conducente ao reconhecimento transcende o sentido preceptivo ligado às modalidades de co-presença física e não é compatível com uma procura obsessiva de visibilidade. Na verdade, a procura obsessiva de visibilidade acaba por produzir invisibilidade social, da mesma forma que a «luta pelo reconhecimento» contamina e compromete as dinâmicas de reconhecimento. A certa altura, «[...] é mesmo preciso promover o anonimato dos contributos para que os indivíduos adoptem a dignidade e a modéstia do dever cumprido por dever» (Michaud, 2009, tradução da autora).

Que lógicas de produção de visibilidade são favorecidas pela vida escolar e, em concreto, pelos processos avaliativos? Em que medida estamos preparados para ser observados ou para observar com intenção avaliativa?

Dizer que a avaliação é produto de uma construção intersubjectiva, significa admitir que ela é também produtora de subjectividade. Que tipo de subjectividade tende a ser produzida pelas práticas de avaliação de desempenho que privilegiamos? Quais os dispositivos de avaliação que melhor servem uma cultura relacional positiva, assente em valores de estima e reconhecimento?

Conforme foi acentuado, subordinadas a imperativos de racionalidade prudencial, as situações de avaliação são marcadas por factores de ambivalência e inquietude, tornando a

opção por modelos de decisão estandardizados especialmente tentadora. Coloca-se aqui, no entanto, a questão de saber se uma avaliação estandardizada será efectivamente uma avaliação mais fiável e mais justa. Os esquemas demasiado formais e abstractos que, aparentemente, protegem os indivíduos dos sentimentos de desconforto reflexivo deixam, na verdade, em aberto interpelações essenciais relativas à exigência de justiça como equidade, à justiça produzida «sob o regime vulgar ou extraordinário da acção», segundo a concepção construtivista de justiça defendida por Ricoeur.

A produção de equidade requer condições de deliberação prudente, apontando para o que foi descrito como sabedoria prática ou arte da passagem. Recordando as virtudes de pensamento prático, uma boa deliberação ou uma deliberação justa exige mais do que simples habilidade para conjecturar ou para aplicar regras. Uma boa deliberação pressupõe uma análise integrada de todos os constituintes da acção, mobilizando para o efeito visões, princípios, valores, normas e virtudes de carácter, de modo a conseguir antecipar estrategicamente a mudança desejada.

As dinâmicas de passagem ao plano imperativo não são dissociáveis do sentido que teleologicamente as configura. Por outro lado, só através do desenvolvimento de todas as etapas processuais, cumprindo até ao fim os desígnios e os procedimentos de regulação deontológica assumidos como justos, é possível tornar esse sentido operante:

É a partir da atividade prática e do conhecimento (prático) das práticas reais do dia a dia que o processo de avaliação se desenvolve, permitindo a elaboração e a formulação de juízos acerca do mérito, do valor ou do real significado das ações planeadas no âmbito do que está a ser avaliado. Porém, isto não significa que uma abordagem de avaliação através da *praxis* rejeite a relevância do chamado pensamento científico (Fernandes, 2010).

Os “guias de decisão prática” sugeridos no âmbito das éticas aplicadas traduzem esta preocupação, evidenciando a pertinência de dinâmicas de formação contínua sustentadas na discussão de casos problemáticos e dilemáticos, construídos a partir de situações reais. Uma reflexão deste tipo, tendo por base a partilha de narrativas e de experiências concretas, favorece a inteligência da acção, reforça os laços de solidariedade entre actores e contribui para a consolidação de conhecimento comum.

Os processos contextualizados e partilhados de avaliação, potenciando a articulação entre bens individuais e bens comuns, favorecem a emergência de narrativas pessoais e profissionais produtoras de conhecimento profissional e de cultura avaliativa. Essas narrativas e, de um modo geral toda a escrita profissional, cumprem um papel fundamental na relação entre mesmidade e alteridade, funcionando como um verdadeiro «laboratório do julgamento moral», como mostrou Ricoeur (1990). Ao mesmo tempo que permitem evidenciar a história de serviço de cada docente, abrindo-a à partilha e à discussão, as narrativas ou registos de experiência ajudam a iluminar e a estruturar os campos de acção e decisão profissional que, como foi dito, são visceralmente atravessados de ambivalência e incerteza:

A vida moral é uma vida de incerteza interminável. Constrói-se com tijolos de dúvidas cimentados com argamassa de auto-recriminação. Uma vez que as fronteiras do bem e do mal estão de antemão traçadas, vão-se desenhando durante o curso da acção, e esta maneira de tentar desenhá-las faz com que se pareçam mais com uma sucessão de pegadas do que com um mapa de estradas (Bauman, 2007a).

Mas o facto de assim ser, de não existirem respostas prontas ou garantias de sucesso, não dispensa os actores da responsabilidade de tomada de posição, muito pelo contrário.

Não existe decisão verdadeiramente livre sem a prova do “indecidível” (Derrida, 2003). Atravessando todos os domínios do desempenho profissional, essa prova está forçosamente presente nos processos de avaliação, evidenciando a especificidade reflexiva e colaborativa da docência num quadro de responsabilização sistémica e prospectiva (Jonas, 2001). Razão pela qual a ponderação sobre as implicações éticas e morais do desempenho docente e sobre os processos de avaliação desse desempenho não pode ser simplesmente entregue a profissionais de ética, a profissionais de avaliação ou quaisquer outros que se apresentem como detentores de um conhecimento especializado e distante das situações.

O recurso a pareceres e a recomendações de autoridades e comissões externas de ética é válido e pode mesmo ser precioso, mas não dispensa ou substitui o poder decisional dos actores, aqui designados por sujeitos de avaliação. Neste sentido, visando promover condições de reflexividade docente e de cultura profissional avaliativa, as questões de ética e de avaliação de desempenho deverão constar entre as prioridades de formação inicial e contínua dos professores, privilegiando neste caso lógicas de formação integrada, dirigida tanto a avaliadores como a avaliados.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo a exigências de vida humana examinada e socializada, de acordo com a aspiração universal a fazer bem e cada vez melhor, a ética e a deontologia constituem dimensões intrínsecas à docência, enquanto prática antropológica profissional e qualificada, tornando-se particularmente evidentes nos processos de avaliação de desempenho.

Em resumo, as razões que fundamentam a relação entre ética, deontologia e avaliação do desempenho docente podem ser sistematizadas a partir de três ordens de argumentos fundamentais: a primeira, ligada ao sentido de responsabilização pública da escola e em consonância com a missão social que lhe é atribuída; a segunda, relativa à especificidade da função de ensino e à matriz pedagógica do desempenho docente; a terceira, respeitante à apreciação ética dos próprios “desempenhos avaliativos”.

As análises desenvolvidas ao longo do presente trabalho permitiram concluir que a ética orienta, qualifica e estrutura o desempenho dos docentes como exigência interior à sua profissionalidade e não como algo que, vindo de fora, possa ser eventualmente adicionado à actividade profissional com o intuito de a credibilizar. Indissociável do saber pedagógico enquanto saber profissional de referência de todos os professores, a ética profissional percorre transversalmente todos os domínios de desempenho. A figura do professor constitui um dos sustentáculos fundamentais da educação escolar, como foi dito, todavia o professor não actua sozinho. A qualidade do seu desempenho depende de múltiplos factores e nem todos são de ordem relacional. Mas o valor “relação pedagógica” constitui, em si mesmo, o ponto de ancoragem da cultura ética da escola, enquanto lugar educativo por excelência.

Embora não seja ainda possível contar com uma deontologia da docência sistematizada e validada como “lei moral profissional”, as preocupações éticas estão presentes no quotidiano dos professores. Os professores portugueses dão testemunho de um pensamento prático rico do ponto de vista ético e que, como tal, carece de desocultação e explicitação. Perspectivados num quadro de valorização do conhecimento profissional, os processos de avaliação de desempenho permitem desocultar e evidenciar o património axiológico da profissão, favorecendo o apuramento dos padrões de profissionalidade e profissionalismo que caracterizam, qualificam e distinguem a docência. Assim, se por um lado, a inexistência de uma de cultura organizacional e profissional consistente, tanto no que se refere à ética profissional como à avaliação de desempenho, explica alguns dos

constrangimentos assinalados, por outro, é a própria avaliação de desempenho que surge como oportunidade privilegiada para o desenvolvimento dessa cultura.

Valorizada em conformidade com o seu estatuto ético-deontológico, a avaliação do desempenho docente favorece os processos de construção social do reconhecimento, servindo nessa medida uma pedagogia escolar de convivência e de sociabilidade positiva:

Não existe possibilidade de convivência sem diálogo. E não existe diálogo autêntico sem respeito, sem reciprocidade no trato e sem reconhecimento de cada pessoa. O respeito é uma qualidade básica e imprescindível que fundamenta a convivência democrática num plano da igualdade e tendo implícita a ideia de dignidade humana (Jares, 2007).

Essa espécie de respeito emerge em contextos de justiça, onde são consideradas as múltiplas figuras de alteridade humana, por força da disposição moral de cada sujeito. Ou seja, o cumprimento das aspirações de melhoria constitutivas do *êthos* profissional docente passa pela assunção de responsabilidades colectivas, mas sem que tal ponha em causa as capacidades e as disposições éticas dos actores. Até porque, a um nível fundamental e conforme foi sendo sublinhado, a qualidade não é exigência imposta pela autoridade, mas requisito interior de quem se identifica com a sua profissão (Cunha, 1996).

É em situação e tendo que tomar posição face a problemas e dilemas difíceis e muito concretos que o poder decisional dos sujeitos ganha expressão prática, permitindo evidenciar a excelência do desempenho docente. Porém, nenhuma das excelências éticas nasce conosco ou surge por acaso. «As excelências não se geram em nós nem por natureza, nem contra a natureza, mas por sermos constituídos de tal modo que podemos, através de um processo de habituação, acolhê-las e aperfeiçoa-las» (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*; Livro II, 1103a14).

O aperfeiçoamento das capacidades e das disposições éticas dos sujeitos de avaliação, de importância fulcral em termos de sabedoria prudencial, requer a promoção de processos intencionais e consistentes de formação, desenvolvidos em ambientes organizacionais e profissionais hospitalares, positivos e estimulantes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Coords.), *Olhares e Interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-168). São Paulo: Cortez Editora.
- Arendt, H. (1994). *Condition de L'Homme Moderne*. Tradução do inglês de Georges Fradier. Paris: Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1996). *Considérations Morales*. Tradução do inglês de Marc Ducassou. Paris: Rivages.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidade e Juízo*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Aristóteles. (2004). *Ética a Nicómaco*. Tradução de António C. Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Directores de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Badiou, A. (1995). *L'Éthique: Essai sur la conscience du mal*. Paris: Hatier.
- Banks, S. (2004). *Ethics, Accountability and the Social Professions*. Bristol: Palgrave.
- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação: Estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade Portucalense.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (2007). *Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bauman, Z. (2007a). *A Vida Fragmentada: Ensaios sobre a moral pós-moderna*. Tradução de Miguel Serras Pereira; revisão de Frederico Sequeira. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bauman, Z. (2007b). *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel; revisão de Joana Espírito Santo. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bentham, J. (2011). *Introduction aux Principes de Morale et de Législation*. Tradução de Centre Bentham. Paris: Vrin.
- Bento, J. G. (1978). *O Movimento Sindical dos Professores: Finais da Monarquia e a Primeira República*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Bindé, J. (Coord.) (2000). *Les Clés du XXI^e Siècle*. Paris: Éditions UNESCO/Seuil.
- Bindé, J. (2004). *Où vont les valeurs?* Paris: Éditions UNESCO/Albin Michel.
- Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la Justice comme Compétences: Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Métailié.
- Calvat, T. e Guérin, S. (2011). *Le Droit à la Vulnérabilité: Manager les fragilités en entreprise*. Paris: Michalon.
- Canto-Sperber, M. e Ogien, R. (2004). *La Philosophie Morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conselho Científico para a Avaliação de Professores – CCAP (2010). *Proposta N.º 1/CCAP/2010: Padrões de Desempenho Docente*. Lisboa. [Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/PROP_1-2010.pdf].
- Cortina, A. (1993). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. [Disponível em <http://ruadosbragas223.blogspot.com/search/label/A%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica%20%20Artigo%20Completo>].
- De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves e E. Machado (Coords.), *O Pólo de Excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.
- Derrida, J. (1997). *Adieu à Emmanuel Levinas*. Paris: Éditions Galilée.
- Derrida, J. (2003). *Força de Lei*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Tradução de Evaristo Santos. Porto: Rés Editora.
- Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes: Guia prático para a avaliação de desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteban, M. T. e Afonso, A. J. (2010). Introdução – Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Coords.), *Olhares e Interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 9-14). São Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, M. T. e Caetano, A. P. (Coords.) (2010). *Ética Profissional Docente: Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Etchegoyen, A. (1995). *A Era dos Responsáveis*. Tradução de Maria Luísa Vaz Pinto. Lisboa: Difel.
- Étienne, J. (2009). Culture de la performance et éthique du service public. *Administration et Éducation*, 122 (*La performance, sa mesure. Enjeux éthiques*), 35-42.
- Fernandes, D. (2008). A Avaliação do Desempenho dos Professores (I e II). *A Página da Educação*, 178, 29 e 182, 31. [Disponível em http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_12856/Doc/Página_12856.pdf e http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_13323/Doc/Página_13323.pdf].
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Coords.), *Olhares e Interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.15-44). São Paulo: Cortez Editora.
- Ferry, J.-M. (1987). *Habermas: L'éthique de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Flahault, F. (2011). *Où Est Passé le Bien Commun?* Paris: Mille et Une Nuits.
- Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gaulejac, V. (2009). *La Société Malade de la Gestion: Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gil, J. (2009). *Em Busca da Identidade: O desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gonzalez-Martinez, E. (2005). Organisation et accountability des échanges langagiers lors d'auditions judiciaires. *Réseaux: Communication – Technologie – Société*, 129-130 (*Visibilité/invisibilité*), 209-240.
- Guerra, M. S. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. S. (2002). Como num Espelho: Avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Coord.) *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências* (pp.11-31). Porto: Edições ASA. [Disponível em <http://www.asa.pt/CE/PDF/comonumespelho.pdf>].

- Habermas, J. (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Tradução de Ana Maria Bernardo. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hameline, D. (1986). *L'Éducation, Ses Images et Son Propos*. Paris: ESF.
- Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la Reconnaissance*. Tradução de Pierre Rush. Paris: Éditions du Cerf.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou Éducation*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (1993). *La Question de L'Éthique dans le Champ Educatif*. Vigneux: Éditons Matrice.
- Internacional da Educação (IE). (2004). *Ética Profissional*. [Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=165&doc=489>].
- Jankélévitch, V. (1981). *Le Paradoxe de la Morale*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Tradução de Jeannette Ferreira, revisão de Margarida Serra-lheiro. Porto: Profedições.
- Jonas, H. (2001). *Le Principe Responsabilité: Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Flammarion.
- Kant, I. (1981). *Traité de Pédagogie*. Tradução do alemão de J. Barni. Paris: Hachette.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Porto: Porto Editora.
- Kant, I. (2001). *Crítica da Razão Pura* (5.ª ed.). Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lévinas, E. (1992). *Totalité et Infini: Essai sur l'extériorité*. Paris: Kluwer Academic.
- Lévinas, E. (1994). *Liberté et Commandement*. Paris: Fata Morgana.
- Lipovetsky, G. (1994). *O Crepúsculo do Dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Tradução de Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MacIntyre, A. (2008). *Tras la Virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Meirieu, P. (1993). *Le Choix d'Éduquer: Éthique et pédagogie* (3.ª ed.). Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankstein Pédagogue*. Paris: ESF.
- Michaud, Y. (2009). *Qu'est-ce que le mérite?* Paris: Bourin Éditeur.
- Moliner, P., Laugier, S. e Paperman, P. (Dir.) (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Morin, E. (1994). *As Grandes Questões do Nosso Tempo* (4.ª ed.). Tradução de Adelino dos Santos Rodrigues. Editorial Notícias.
- Morin, E. (1999). *La Tête Bien Faite: Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Nietzsche, F. (1997). *Ecce Homo, Como se Chega a Ser o que Se É*. Tradução de José Marinho. Lisboa: Guimarães Editores.
- Nietzsche, F. (2000). *Para a Genealogia da Moral: Um escrito polémico*. Tradução de José M. Justo. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>].
- Perrenoud, P. (2009). Maîtriser les effets pervers de la recherche de la performance. *Administration et Éducation*, 122 (La performance, sa mesure: Enjeux éthiques), 27-34.
- Platão (2001). *A República* (9.ª ed.). Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prairat, E. (2005). *De la Déontologie Enseignante: Valeurs et bonnes pratiques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rawls, J. (1997). *O Liberalismo Político*. Tradução de João Sedas Nunes. Lisboa: Editorial Presença.
- Reboul, O. (1992). *Les Valeurs de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Referências bibliográficas

- Renault, E. (2004). *Mépris Social: Éthique et politique de la reconnaissance* (2.^a ed.). Bègles: Éditions du Passant.
- Resweber, J.-P. (1990). *Le Questionnement Éthique*. Paris: Cariscript.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même Comme un Autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). *Le Juste*. Paris: Éditions Esprit.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la Reconnaissance: Trois études*. Paris: Stock.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, C. (2005). *Multiculturalisme. Différence et Démocratie*. Paris: Flammarion.
- Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic.



NOTA BIOGRÁFICA DA AUTORA

ISABEL MARIA CARVALHO BAPTISTA

Doutorada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com tese sobre ética e razão pedagógica. Mestre em Filosofia de Educação pela mesma universidade, com dissertação sobre o estatuto ético da relação educativa.

Actualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Católica Portuguesa, onde coordena a área de especialização em Pedagogia Social.

Membro fundador do Gabinete de Filosofia de Educação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (unidade FCT). Membro investigador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH/UCP), coordenando actualmente a linha de investigação em «Ética e Pedagogia Social» e os projectos de investigação «Hospitalidade urbana» e «Porto recebe». Membro fundador da rede europeia «European Social Ethics Project» (FESET).

Principais áreas de ensino, investigação e publicação: ética, filosofia de educação, pedagogia escolar e pedagogia social. Autora de cerca de 60 títulos, destacando-se as obras: (1998) *Ética e Educação*. Porto: Universidade Portucalense; (2004) *Educação Social, Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora (co-autoria com Dias de Carvalho); (2005) *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições; (2007) *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.

Formadora certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores nos domínios da ética e da filosofia de educação.

Membro de várias comissões científicas de revistas nacionais e estrangeiras, com destaque para as revistas *Hospitalidade*, *UAM*, *São Paulo* e *Ethics and Social Welfare*, Routledge, Reino Unido.

Directora da revista anual *Cadernos de Pedagogia Social*, Universidade Católica Editora e da revista trimestral *A Página da Educação*, Profedições.

COLECÇÃO “CADERNOS DO CCAP”

N.º 1 – Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora

Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira

N.º 2 – Observação de aulas e avaliação do desempenho docente

Pedro Reis

N.º 3 – Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente

Isabel Baptista

Disponíveis em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>