

**Propostas para uma Política de Avaliação
e o Papel do Conselho Nacional
de Educação**

Presidente da Mesa – Alberto Amaral

Alberto Amaral*

Vamos dar início a esta sessão, com o tema “Propostas para uma Política de Avaliação e o Papel do Conselho Nacional de Educação”. Devido ao entusiasmo da sessão anterior, temos de protelar a finalização dos nossos trabalhos.

Irei passar a palavra aos três conferencistas, pela ordem em que estão no programa.

* Conselho Nacional de Educação

A Avaliação das Escolas no Quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação

Natércio Afonso*

A encomenda é para falar sobre propostas para uma política de avaliação e o papel do Conselho. O entendimento que fiz desta encomenda é que se trata de produzir um discurso sobre política educativa e, portanto, de falar de políticas. Assim, é nesse plano que vou falar e não no plano técnico, da forma como a avaliação pode ser estruturada e qual é o papel dos diversos serviços.

A primeira questão tem a ver com o destinatário destas propostas, no pressuposto que o destinatário é o Governo, isto é, são as autoridades que dirigem a política educativa em Portugal, neste momento. Portanto, é esse o pressuposto, embora se pudesse pensar em propostas de política de avaliação dirigidas a outras entidades e, nesse caso, não seriam propostas de política para os decisores políticos, mas para a acção pública em educação. Na realidade, pode haver e há efectivamente entidades com acção pública no campo da educação e que têm uma política de avaliação. Basta pensar, por exemplo, nos *media*, basta pensar nos jornais diários. Há jornais que têm claramente uma política de avaliação da educação, que é concretizada pela respectiva política editorial, como é óbvio. E que, aliás, exercem influência considerável na política educativa a nível nacional, do meu ponto de vista negativamente, mas, enfim, isso é já uma opinião.

Depois, a segunda questão tem a ver com o sentido estratégico da intervenção política. Trata-se de uma política situada em que nível da actividade governativa? E em que plano? Isto é, são propostas para uma política de avaliação, no sentido de gerir o *statu quo*, gerir a situação actual? Por exemplo, trata-se de saber como sobreviver e ir gerindo o sistema mantendo a Lei da Avaliação de 2002, e aceitando a Lei Orgânica do Ministério da Educação que está em vigor, elaborada no tempo do

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa

ministro David Justino? Trata-se de saber como trabalhar, apesar da lei, como o Prof. Adriano Moreira há pouco referia? Ou, pelo contrário (e é nesta posição que me coloco), trata-se de adiantar propostas de uma política de avaliação para gerir a mudança necessária na administração da provisão pública da educação? Neste caso, o que é relevante é a identificação de uma orientação estratégica sobre a avaliação das escolas, o que implica necessariamente dois planos de propostas: propostas em termos de princípios e objectivos de intervenção política, e propostas em termos de instrumentos e práticas de concretização das políticas.

A primeira ideia que gostaria de deixar é a de que só faz sentido entender a avaliação como um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação. Actualmente, em 2005, quase a entrar em 2006, só faz sentido pensar numa política de avaliação se for concebida como um instrumento de mudança na forma como o Estado assegura a provisão de um bem público, que é a educação. Quer isto dizer que a avaliação das escolas não pode ser considerada isoladamente, assume diferentes papéis e implica diferentes soluções técnicas e organizacionais, em função das políticas globais definidas para o sector.

Ora no plano mais geral da política educativa, o diagnóstico está feito, sobretudo no que respeita aos vários impasses da política e da administração de educação. O processo de falência da administração centralizada e burocrática é uma evidência, prática e política, para além de ser uma evidência no plano da investigação. Ao nível da administração central da educação, é necessário passar de um paradigma da gestão directa para um paradigma de gestão de informação. Isto pressupõe a passagem de uma lógica de regulamentação normativa, hierárquica e centralizada, para uma lógica mais horizontal de controlo social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas. Neste contexto, é a montante de políticas concretas de avaliação que gostava de me centrar, pois é a partir daí que se constrói um sentido estratégico para as referidas políticas. Neste plano, a montante da política de avaliação, penso que é preciso pensar em vectores centrais de reconfiguração do papel do Estado como referi há pouco.

Um primeiro aspecto, que é muito falado mas que fica sempre na sombra, é a questão da responsabilização política do poder local. É preciso avançar para uma municipalização da administração da provisão de educação pública da educação, incluindo pelo menos a educação pré-escolar e o ensino básico.

Evidentemente que isto é uma questão política que implica um envolvimento que ultrapassa e muito o Ministério da Educação, tem que ser equacionado a um nível mais elevado, mas penso que a firmeza e a determinação do senhor Primeiro Ministro, têm aqui uma boa oportunidade para se concretizarem.

Na verdade, a questão da municipalização da educação básica deve estar associada a outras áreas da prestação de bens públicos essenciais, nomeadamente a Saúde e a Segurança Social, até porque muitos problemas que se vivem na escola pública, actualmente, são problemas que têm de ser trabalhados localmente, aproveitando sinergias de serviços que actuam a nível local: o centro de saúde, a Comissão de Protecção de Menores, os serviços da Segurança Social relacionados que trabalham no âmbito das prestações sociais, etc., etc. Trata-se, portanto, de uma mudança política significativa, que me parece urgente.

Outra questão que já foi aqui abordada é a questão da autonomia das escolas e da requalificação profissional da gestão escolar. Reparem que não estou a falar em profissionalização da gestão escolar, estou a falar em qualificação profissional da gestão escolar, portanto, é preciso dar conteúdo real à autonomia da gestão escolar, e é preciso passar das palavras aos actos. Ainda há pouco, o senhor Director Regional da Educação do Centro se referia a esse aspecto: as escolas públicas têm que ter capacidade de decisão, para depois poderem avaliar essas decisões. Têm que poder tomar decisões, nomeadamente em três áreas centrais: a gestão financeira, a gestão de recursos humanos e a gestão do currículo.

Na gestão financeira, a autonomia implica orçamentos globais, definidos com base em critérios objectivos, negociados com a tutela, e que têm a ver com as especificidades de cada organização escolar. Só isso

permite que as escolas disponham de verdadeiros orçamentos, porque o que as escolas fazem actualmente não é gestão orçamental, fazem uns meros exercícios contabilísticos e, portanto, é preciso que as escolas tenham capacidade para tomar decisões com implicações financeiras, dentro do quadro orçamental previamente estabelecido.

No plano dos recursos humanos, a situação, como todos sabemos, é paupérrima. As escolas públicas precisam de ter uma palavra importante a dizer no recrutamento dos professores, nem que seja uma palavra partilhada com outras entidades: têm que ter uma palavra a dizer na gestão da carreira, no conteúdo funcional do trabalho docente e não docente, têm que ter capacidade para organizar a oferta do serviço, de acordo com as circunstâncias e com a especificidade do território e da comunidade onde se inserem. Evidentemente que para isto é preciso massa crítica, é necessário que cada escola disponha de uma efectiva capacidade de gestão em termos técnicos. Portanto, aí está uma área importante de investimento público, em termos da qualificação profissional e da gestão escolar.

Outro aspecto importante que penso que é essencial, é o reforço da profissionalidade docente. É preciso promover a autonomia e a auto-regulação do professorado, tanto a nível nacional, como do ponto de vista do funcionamento de cada escola, através de medidas que apontem para alguns elementos da verticalização da carreira, associada ao exercício de funções de gestão intermédia, à supervisão e à avaliação do desempenho. Em meu entender, não faz sentido nenhum montar dispositivos de avaliação do desempenho dos professores que não sejam endógenos à própria carreira, que não sejam endógenos à profissão e à escola.

Depois, é precisa uma refundação da administração da educação, passar deste paradigma do Estado educador para o paradigma do Estado avaliador, que fornece recursos, que define grandes objectivos, e que depois intervém numa lógica de garantir a coerência, a eficácia, evitar derivas e posturas corporativas, localistas, e de interesses privados. Isto implica, necessariamente, um emagrecimento significativo da própria burocracia da administração educacional, nomeadamente no que se refere ao reforço do

centralismo obtido através dos serviços desconcentrados que, numa lógica de proximidade, desenvolveram mecanismos de maior intervenção centralista.

Neste plano, é que faz sentido falar em avaliação, porque é preciso que cada escola pública seja capaz de construir um projecto educativo e será sobre esse projecto educativo que a intervenção da avaliação pode incidir.

Enumero algumas notas apenas sobre o modo como entendo dever ser abordada a montagem de dispositivos institucionais de avaliação. Em primeiro lugar, em vez de falar da avaliação das escolas, preferiria falar da provisão da educação das escolas. Porque o que se avalia, quando se avalia o que acontece nas escolas, não é só a actividade das escolas, avalia-se a actividade de toda a administração da educação. Portanto, o que está em causa, quando se avalia o que está a acontecer numa escola, é o contributo de toda a estrutura do sistema educativo, que está ali investida naqueles comportamentos concretos e naquelas realidades concretas. Não se pode fazer a economia desse *input* e concentrarmo-nos apenas nas dinâmicas concretas, nos modelos organizativos que cada escola conseguiu montar.

Outra questão, é a importância da auto-avaliação no quadro normativo genérico sobre avaliação. Uma linha de política podia ser o reforço de mecanismos de apoio e de financiamento a actividades de consultoria, para que as escolas, numa base de iniciativa própria, pudessem desenvolver projectos de auto-avaliação, no quadro, por exemplo, da promoção de contratos de autonomia que é uma linha de política educativa a desenvolver. Do meu ponto de vista, a avaliação externa faz sentido fundamentalmente numa lógica de meta-avaliação, de uma leitura exterior sobre a auto-avaliação para fornecer *feedback* às estruturas de auto-avaliação da escola e no sentido de poder construir uma imagem daquilo que se passa a nível nacional e alimentar assim o vector da prestação de contas em termos nacionais.

Concluindo e fazendo a síntese. A avaliação das escolas, em termos desta visão política de mudança, só faz sentido se estiver associada com

uma política activa de promoção de autonomia da gestão escolar, e com uma política activa de descentralização da administração da educação. Portanto, se isso não acontece, se for uma política de avaliação na lógica de gerir o *statu quo*, na lógica de viver com o que está, nesse caso não passa de um exercício retórico de semântica da inspecção tradicional, no quadro da administração burocrática da educação.

Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei...

Jorge Adelino Costa*

Introdução

À semelhança do que ocorre noutros contextos geográficos, também entre nós a problemática da avaliação das escolas continua a manter um espaço reservado nas agendas educacionais.

Não obstante as diversas (e, não raras vezes, contraditórias) perspectivas invocadas para a análise desta matéria, assumimos nesta nossa intervenção uma leitura político-organizacional e elegemos como foco de atenção a *auto-avaliação* dos estabelecimentos públicos de educação e ensino. Entendemos que é esta vertente da avaliação – a *auto-avaliação* – que melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa.

Os dados de que vamos dispor sobre a situação vigente em Portugal neste domínio – designadamente os trabalhos de investigação a que temos estado ligados na Universidade de Aveiro – não escondem o significativo grau de desarticulação, ritualização e inconsequência de muitos dos processos de avaliação das escolas postos em prática no nosso país.

Partindo do diagnóstico possível desta situação, insistindo, nomeadamente, nas limitações do modelo e das práticas de autonomia, administração e gestão das escolas, faremos incidir a nossa atenção em duas das áreas que consideramos de intervenção estratégica para se encetar um desenvolvimento sustentado da avaliação das escolas: a contratualização da autonomia e a assessoria qualificada.

* Universidade de Aveiro

Desenvolvimento¹

Começo por agradecer o convite que me foi endereçado pelo senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, Professor Júlio Pedrosa, e aproveito também para felicitar os organizadores por esta iniciativa, pois trata-se de uma problemática que assume um lugar de destaque nas agendas políticas educativas actuais.

Em segundo lugar, uma nota de relevo sobre o texto divulgado neste evento, o trabalho do Mestre José Maria Azevedo – um texto que li com muito agrado, que constitui uma sistematização muito interessante e pertinente da temática aqui em análise e que nos dá conta dos principais cenários de diagnóstico e de desenvolvimento do fenómeno da avaliação.

Uma terceira nota para me reportar ao subtítulo desta minha intervenção, porque, aparentemente, parece um pouco dissonante das análises que foram aqui feitas durante o dia (com excepção de algumas das considerações que o Professor Natércio Afonso teceu anteriormente). Assim, se por um lado (sobre esta matéria de avaliação das escolas), não se diz que o rei vai nu, por outro, também não se diz que leva a roupa toda... São, no fundo, as dúvidas sobre o tipo e a qualidade do traje, sobre o modo como se veste (se, por exemplo, irá demasiado engalanado para a circunstância) que, metaforicamente, aqui equacionamos.

A última observação introdutória vai no sentido de referir que, embora me situe globalmente (do ponto de vista académico) na área da administração educacional, o meu enfoque de análise, neste caso concreto, dirige-se mais para a vertente da gestão das organizações educativas e a dimensão que mais privilegiarei nesta reflexão será a da auto-avaliação das escolas públicas.

Um dos modos possíveis de iniciar a abordagem deste tema da avaliação das escolas, será, por exemplo, equacioná-lo com a seguinte

¹ O texto aqui desenvolvido corresponde à comunicação oral apresentada no *Seminário Avaliação das Escolas – modelos e processos*, o qual, não obstante as correcções e aditamentos pontuais de que foi alvo, procura manter as marcas típicas da oralidade.

interrogação: Quando estamos a falar de avaliação, estamos a falar de avaliação para quem? Quais os seus destinatários? E, neste aspecto, é possível identificar provisoriamente (como já o fiz há uns tempos atrás²) três tipos de orientações das práticas de avaliação:

- Podemos avaliar tendo como objectivo o *mercado*, ou seja, proceder a processos de avaliação que tenham como objectivo mostrar a instituição no seu espaço exterior e encontrar os “clientes”, digamos assim, necessários para o seu funcionamento;
- Outro tipo de avaliação pode ser aquele que se dirige claramente para a elaboração de um *relatório*, uma perspectiva mais de teor burocrático, tecno-burocrática, também importante, designadamente como *reporting* para a própria administração educativa;
- A terceira dimensão seria aquela que se preocupa em avaliar para *nós próprios*. Ou seja, é a própria instituição que se auto-avalia no sentido da sua melhoria, do seu desenvolvimento organizacional.

É fundamentalmente no quadro desta última dimensão, embora reconhecendo a legitimidade e a importância das outras duas, que me situo aqui e à qual, em conjunto com outros colegas e colaboradores, tenho prestado mais atenção. Neste sentido, alinhamos com Stufflebeam, um dos nomes mais sonantes dos estudos sobre a avaliação, quando refere: “Os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação, se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo”³. Ou seja, para que as mudanças ocorram nas nossas escolas é fundamental que se parta de processos de auto-avaliação, como aqui já foi também referido.

Algumas das investigações mais recentes que sobre esta questão da avaliação das escolas temos desenvolvido na Universidade de Aveiro têm-se

² Costa, Jorge Adelino e Ventura, Alexandre (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. In *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 7, Novembro, pp. 148-161.

³ Stufflebeam, Daniel (2001). Evaluation Models. In *New Directions for Evaluation*, 89, 7-106.

socorrido, pelo menos em parte, do quadro teórico do chamado *neo-institucionalismo*. Este quadro teórico de análise das organizações (sem proceder aqui a uma descrição pormenorizada e pedindo mesmo desculpa pelo reducionismo da explicação e pela simplicidade da linguagem), poderia ser apresentado do seguinte modo: as organizações, neste caso, as escolas, incorporam toda uma série de orientações, de regras do meio em que se situam (por exemplo, que é fundamental auto-avaliar-se, que é necessário ter um projecto educativo, um projecto curricular e outras coisas...), interiorizam esse tipo de indicações como elementos importantes para o seu desempenho, só que, depois, na prática, na maior parte das vezes, ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, porque não vinculam efectivamente as práticas (desarticulação entre intenção e acção).

Duas das investigações a que nos referimos situam a sua análise no *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* (levado a efeito pela IGE), nomeadamente tentando perceber em que medida é que este programa contribuiu para a auto-avaliação das escolas e para o desenvolvimento de melhores práticas educativas. Estou a reportar-me às investigações de Helena Libório (aqui presente) e de Alexandre Ventura⁴. As conclusões aí presentes mostram que os processos de auto-avaliação (nas escolas em análise) não foram muito além do plano das intenções. Ou seja, as melhorias concentraram-se fundamentalmente ao nível daquilo que podemos chamar *procedimentos burocráticos*. Desencadearam-se processos de auto-avaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projectos educativos, construíram-se outros documentos, registou-se tudo em acta, mas, quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efectivas, para as mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo, muito duvidosas. Dou-vos um exemplo: os próprios inspectores que procederam à implementação do Programa de Avaliação Integrada (e

⁴ No primeiro caso, trata-se da Dissertação de Mestrado de Helena Libório, *A Avaliação das Escolas – desenvolvimento organizacional e ritualização*, realizada na Universidade de Aveiro, em 2004. No segundo caso, a Tese de Doutoramento de Alexandre Ventura, intitulada *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos Estabelecimentos de Ensino*, recentemente (2006) apresentada na Universidade de Aveiro.

estamos a referir-nos a todos os inspectores que “intervencionaram” as dez escolas que no Norte do país foram sujeitas à chamada intervenção sequencial, ou seja, que realizaram todo o processo de avaliação externa e acompanhamento), 62,5% desconhecem e 37,5% discordam que este programa tenha introduzido um processo ou uma cultura de auto-avaliação das escolas; no que se reporta à questão da melhoria das escolas na sequência desta intervenção, os números também não andam muito longe, já que 50% dos inspectores inquiridos dizem-nos que desconhecem a resposta e 25% discordam (reportamo-nos aos dados do trabalho de Alexandre Ventura atrás referido). Se, por um lado, estes resultados poderiam causar algum espanto, por outro lado, tendo em conta o actual quadro de administração e gestão das escolas, poderão não ser assim tão surpreendentes. Porquê? Porque, em nosso entender, há condições básicas para o desenvolvimento da avaliação das escolas públicas portuguesas que não estão institucionalizadas, entre as quais pretendo aqui equacionar duas: a *autonomia contratualizada* das escolas e a *assessoria qualificada*.

Relativamente à primeira – *autonomia das escolas* – parece-nos pertinente a expressão utilizada pelo Mestre José Maria Azevedo no texto aqui distribuído, quando refere que “não há avaliação institucional sem instituições”, situação que poderíamos ainda ilustrar com aquilo que, há pouco, o Professor Adriano Moreira dizia sobre a “a necessidade de consciência institucional”. Assim, se não há autonomia das escolas, o que é que estas estão a avaliar? As decisões escolares ou as directrizes e as indicações que existem sobre as escolas? De que potencialidades de liderança e de que capacidade de gestão autónoma de recursos dispõem os estabelecimentos de ensino? Imaginemos uma situação em que numa determinada escola há um problema com o insucesso elevado à disciplina de Matemática: que gestão de recursos poderá ser implementada nesta área? Formação especializada de alguns professores durante um ano? Redução do número de horas de serviço docente para frequentar essa formação? Responsabilização do coordenador de departamento pelo acompanhamento das actividades lectivas? Colocação de dois professores na sala de aula? Será que são possíveis estas estratégias? E, se o forem, será que no ano

seguinte os docentes em causa ainda estarão na escola? Então, que gestão de recursos e que responsabilidade é que se pode pedir à escola?

Os exemplos são variadíssimos e passam por diversas vertentes, a começar pela própria desarticulação legal, tese que defendi a propósito dos projectos educativos de escola⁵. Aí refiro que, nos últimos quinze anos, é a legislação que se contraria a si própria: publica-se um decreto-lei e rapidamente surge um despacho que o contraria; sai um novo decreto-lei e outro despacho embaraça a sua aplicação... Assim, uma das condições básicas para o desenvolvimento de processos de avaliação e auto-avaliação das escolas em que, insisto, é a da autonomia contratualizada no âmbito da qual se possam levar a cabo projectos educativos e programas de desenvolvimento efectivo das escolas. Torna-se fundamental nesta matéria, diria que é uma questão estratégica, que se ponha em prática o preconizado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, no que se diz respeito à celebração dos *contratos de autonomia* com as escolas.

A segunda condição para o desenvolvimento de processos de auto-avaliação das escolas passa pela *assessoria qualificada*. Contudo, quando falo em assessoria, não me reporto apenas à assessoria externa. Há outros modelos e processos de assessoria: assessoria colaborativa, assessoria interna com recursos qualificados, com grupos e equipas que na própria escola desenvolvam esses processos de avaliação. Todavia, não é de excluir o acompanhamento externo. E, a operacionalizar-se, quem o poderá efectuar? A administração educativa? Os centros de formação de associação de escolas? As instituições de ensino superior? A Inspeção? Outras organizações externas ao sistema educativo na situação de prestação de serviços? As próprias escolas através da chamada colaboração inter-institucional? Neste último aspecto, recordo uma afirmação de um autor bem conhecido nesta área, Michael Fullan⁶, quando diz: “É uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar a aprender, no

⁵ Costa, Jorge Adelino (2004). Construção de Projectos Educativos nas Escolas: traços de um percurso debilmente articulado. In *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 17, n.º 2, 85-114.

⁶ Fullan, Michael (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: ASA.

entanto, são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras. Se um dia descobrirem como isso se faz terão o futuro assegurado”.

Finalmente – e porque o título deste painel tem a ver com a ligação entre o Conselho Nacional de Educação e a Lei n.º 31/2002 – permitam-me tecer algumas considerações. Muito rapidamente, acho que há dois aspectos que merecem realce positivo na Lei: i) a sua própria publicação, ou seja, a existência de uma lei sobre a avaliação do ensino não superior; ii) o facto de esta avaliação do sistema educativo se pretender estruturar sobre a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino. Contudo, gostaria também de alertar para algumas dimensões mais problemáticas deste dispositivo legal: i) uma certa concepção reducionista do sistema educativo, já que este é entendido nesta lei como sendo constituído apenas pelas escolas (apenas são objecto de avaliação os estabelecimentos de educação e de ensino, estando de fora, por exemplo, a administração educativa), dando, assim, a impressão de que a administração não faz parte do sistema educativo, não é avaliada; ii) parece haver uma percepção errónea das escolas, pois estas são concebidas como organizações autónomas, situação que efectivamente não se confirma; iii) existe uma certa fragilidade e desconexão na composição da estrutura orgânica proposta para pôr em prática o sistema de avaliação: os vários departamentos centrais do Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação; iv) nota-se alguma desarticulação com a legislação em vigor, designadamente em termos dos documentos institucionais que são exigidos às escolas: já não bastava haver, na minha perspectiva, desarticulação entre o quadro legal de suporte ao projecto educativo e ao projecto curricular das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98 *versus* Decreto-Lei n.º 6/2001), como a própria Lei 31/2002 vem agora falar em plano de desenvolvimento a médio e longo prazo, programa de actividades e programa de formação. Portanto, para além do projecto educativo e do projecto curricular (para não falarmos de outros documentos institucionais das escolas), os estabelecimentos de educação e ensino vão ter ainda que se confrontar com a elaboração do plano de desenvolvimento a médio prazo, do programa de actividades e do programa de formação. Estamos claramente perante uma situação de

redundância de conceitos e de duplicação de documentos, cujas consequências passam normalmente pela inoperância.

No caso concreto do Conselho Nacional de Educação, penso que aquilo que a Lei lhe atribui é um papel dual e ambíguo. Dual e ambíguo porquê? Porque o Conselho Nacional de Educação é, nesta Lei, simultaneamente, um órgão deliberativo, executivo e consultivo. É um órgão deliberativo e executivo, porque faz parte da estrutura orgânica que tem como tarefas conceber, analisar, desenvolver e implementar a avaliação das escolas; é um órgão consultivo, porque lhe compete também dar pareceres sobre todo este processo. Mais ainda, a Lei 31/2002 exige que o Conselho Nacional de Educação crie uma comissão especializada permanente para estas funções. Assim, pergunto-me: qual é a identidade e a missão desta comissão? É conceber, é executar ou é dar pareceres? Na minha maneira de ver, a junção destas três funções poderá traduzir-se numa situação francamente ambígua que venha a afectar o funcionamento eficaz de tal comissão.

Avaliação das Escolas: Percepções em Torno do Processo e das suas Implicações

Leandro S. Almeida*

Agradeço o convite para participar nesta sessão, felicitando o CNE por esta iniciativa em face da relevância social do tema em análise. Falando-se hoje demasiado na *Avaliação das Escolas* e, sobretudo, em *rankings das escolas*, importa organizar o pensamento em torno desse debate de forma a corrigir atempadamente algumas ideias erróneas e perversas, decorrentes de abordagens menos correctas do problema, e ao mesmo tempo afirmar outros referenciais tidos como educacionalmente mais adequados.

Assumirei, nesta minha curta intervenção, a avaliação das escolas na lógica algo reducionista – mas central – daquilo que os alunos aprendem, considerando as suas aprendizagens como a função maior da escola. Claro está que por detrás de tais resultados encontram-se projectos, atitudes, processos e práticas concretas que, igualmente, importa considerar. Abstraindo-me daquilo que possam ser as preocupações do Governo e dos organismos oficiais com responsabilidades nesta matéria, e ainda da experiência acumulada por parte das escolas portuguesas que iniciaram já processos de avaliação, tecerei nesta intervenção algumas considerações pessoais sobre o processo de avaliação das escolas e as suas implicações. Acho-me, desta maneira, mais livre para a reflexão que pretendo partilhar, não tendo que me reportar a políticas e a situações concretas existentes – aliás trata-se de uma realidade que não conheço em extensão e em profundidade suficientes.

Para dar alguma coerência às minhas reflexões, organizei-as nas seguintes alíneas (i) quem quer e para quê avaliar; (ii) o que avaliar; (iii) como avaliar; e (iv) que implicações.

* Universidade do Minho

Quem quer e para quê avaliar

Em primeiro lugar, importa atender a que existem vários interessados na avaliação das escolas e, sendo certo que é necessária a mobilização de todos e alguma convergência nas suas posturas, a verdade é que os seus discursos e intenções quanto ao papel da avaliação são diferentes. O próprio CNE, a quem foram atribuídas responsabilidades nesta matéria (Lei 31/2002, de 20 de Dezembro), poderá ter um papel interessante na procura de alguma convergência ou denominadores comuns aos interesses e justificações apresentados pelos vários intervenientes. Aceitemos, também, que todos estes intervenientes beneficiam de alguma legitimidade para se pronunciarem nesta matéria. Com efeito, a avaliação da escola interessa aos alunos e famílias, interessa aos professores e demais agentes educativos escolares, interessa às direcções das escolas e agrupamentos de escolas, interessa ao Ministério da Educação e aos seus organismos centrais e regionais, interessa às autarquias e serviços comunitários (saúde, formação profissional, assistência social,...), aos órgãos de comunicação social e à sociedade em geral.

No quadro da legitimidade de opinião de todos estes intervenientes, os respectivos discursos justificativos salientam que a *avaliação das escolas* é condição para a melhoria do funcionamento das instituições escolares e da qualidade dos resultados da educação, servindo ainda a prestação pública de contas e a explicitação da eficácia e relevância das suas actividades (Santiago, Leite, Leite, & Sarrico, 2005). Podemos, assim, antecipar um denominador comum nos objectivos, emergindo porém a divergência nos indicadores a considerar, nas ponderações a fazer, nos intervenientes no processo e nos procedimentos a considerar e passos a dar.

Claro está que a *avaliação das escolas* não é sinónimo de inovação e qualidade, mesmo sendo certo que pode explicitar os entraves e os facilitadores de tal inovação e qualidade. Por vezes, confundem-se os fins com os meios e, num país com fracas tradições de avaliação das escolas, pode-se querer passar do “oitto ao oitenta” apenas pela lógica de se instituir e generalizar a avaliação. A avaliação pode explicitar os caminhos da

mudança, mas nunca contem em si as respostas ou a terapêutica para os eventuais disfuncionamentos identificados. Avaliar por avaliar, ou ainda, avaliar para avaliar, corre sérios riscos de deixar tudo na mesma, não justificando os custos envolvidos.

Avaliar as escolas é reconhecer que vivemos, hoje, numa sociedade em que a “educação escolar” faz, cada vez mais, a diferença. Analisando os trajectos de vida, identificamos que uma escolaridade básica não concluída ou de fraca qualidade compromete o futuro profissional e social dos indivíduos (com efeito, igualdade no acesso está longe de significar igualdade de condições de sucesso...). Neste sentido, podemos aceitar genuinamente que a avaliação das escolas pode apoiar, não de forma directa e linear, a melhoria dos projectos educativos das escolas, a renovação das práticas educativas dos seus professores, a eficiência e eficácia na gestão dos dinheiros e recursos públicos colocados à disposição da escola.

Outras justificações de segundo plano se podem colocar na *avaliação das escolas*. Num país com fortes assimetrias regionais, importa saber como o sistema educativo age e atinge determinados objectivos no seu todo, como as escolas se organizam individual e em grupo para orientar e regular as respectivas mudanças em resposta às exigências dos novos tempos. A par das instâncias governativas, as famílias carecem de uma informação mais ou menos objectiva no momento de ponderarem e escolherem os estabelecimentos de ensino para os seus filhos. Por outro lado, face ao pessimismo reinante em determinados sectores da sociedade portuguesa, face aos baixos níveis de numeracia e literacia dos alunos portugueses, face a “outros tempos” ou a “outros países” (IIE, 1996; OCDE, 2001), ou ainda, face à queixa generalizada dos professores sobre as fracas aquisições académicas dos alunos que chegam aos níveis de ensino em que leccionam (...), o país precisa saber o que realmente está a acontecer ao investimento público na educação e, mais ainda, o que pode e deve ser feito para melhorar o estado das coisas. Com alguma facilidade se associam as sucessivas reformas, as revisões curriculares intermináveis e a implementação e suspensão fáceis de experiências de inovação pedagógica, aos resultados

escolares pouco lisonjeiros dos alunos portugueses nalguns desses estudos nacionais e internacionais.

Por último, salientaríamos que a escola, como qualquer outra instituição, deve ser alvo de um processo interno e externo de avaliação, no quadro de uma perspectiva ecológica do seu funcionamento e desenvolvimento organizacional. Em tempos de mudança social e científica acentuada, a escola enquanto instituição passa também por tensões internas e externas na definição do seu projecto educativo e na sua forma de organização e de “produção”. Importa, aliás, reconhecer que, o que nos move aqui, é a *avaliação das escolas* e não a avaliação de alunos e de professores...

O que avaliar

Questão fundamental na *avaliação das escolas* prende-se com o que avaliar. Se partirmos das funções da escola e, a par das aprendizagens curriculares, incluirmos os objectivos educativos mais latos, podemos identificar itens para os guiões de avaliação, bastante ricos e diversificados, diferentes logicamente na respectiva importância e ponderação final.

No relatório da UNESCO, refere-se que a escola deve proporcionar quatro tipos de aprendizagens aos alunos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver com os outros (Delors *et al.*, 1996). Os dois primeiros objectivos poder-se-ão considerar mais próximos do projecto curricular da escola, e os dois últimos daquilo que vem sendo entendido por projecto educativo, em sentido mais amplo (logicamente que se propõe a fusão tanto quanto possível de ambos... não faz sentido “duas escolas” dentro da escola...). A avaliação das escolas deve tomar esta perspectiva abrangente da missão da própria escola ou a natureza complexa e plural da sua realidade (Clímaco, 2002, p.37).

Reportando-nos aos alunos, os guiões da avaliação devem considerar as aprendizagens curriculares. Incluem-se aqui as classificações nas disciplinas, as taxas de aproveitamento e de retenção, os índices de inclusão

de grupos minoritários ou a inclusão de alunos portadores de deficiência, os índices de conclusão e a duração de anos por níveis... Da mesma forma, os guiões devem considerar resultados em termos mais desenvolvimentais ou, por outras palavras, indicadores do desenvolvimento psicossocial dos alunos pelo facto de frequentarem a escola. Aqui, podemos mencionar a identidade e o projecto vocacional dos alunos, as competências transversais (comunicar, dirigir, cooperar, respeitar os outros...), assim como valores de cidadania e valores sociais. Logicamente que esta avaliação não se pode centrar exclusivamente nos resultados finais atingidos, sendo tanto ou mais importantes os condicionantes e os processos subjacentes.

Ainda na lógica da construção dos guiões, ou o que avaliar, seria interessante encontrar na literatura de investigação alguns factores presentes nas escolas de maior sucesso, ou ainda, o que pode promover a eficácia das escolas ou torná-las “escolas de sucesso”. Assim, tais guiões devem aferir de certas condições, dinâmicas e processos na escola, inferidos de forma directa, mas na maioria das vezes inferidos de forma indirecta e através de sinalizadores assumidos como significativos do sucesso das escolas. A título de exemplo, incluímos: a definição partilhada dos objectivos e dos níveis de exigência; a qualidade das lideranças e os níveis de mobilização conseguidos; os níveis de competência e de motivação dos alunos, ou os seus métodos de estudo e clareza de projectos vocacionais; a cooperação e o trabalho de equipa entre os professores, incluindo outros profissionais; as relações com a família e as parcerias com outras instâncias da comunidade, nomeadamente as medidas de apoio à coesão social; ou o grau de atenção ao clima institucional mais amplo da escola.

Numa lógica abrangente da *avaliação das escolas*, e com o objectivo de assegurar “escolas de sucesso”, os aspectos anteriores salientam que a avaliação deve integrar indicadores de percurso escolar dos alunos, como sejam as suas dificuldades estruturais e instrumentais de aprendizagem, o seu envolvimento nas tarefas escolares e as suas percepções e expectativas. A nível dos professores, importa considerar os métodos de ensino e avaliação, a gestão da aula e do comportamento, a sua competência e actualidade científica e pedagógica. A nível da escola, importa atender ao

ideário, projecto educativo e planos de actividade, à organização dos recursos técnicos e humanos, espaços e tempos (curriculares e não curriculares), aos mecanismos de diferenciação pedagógica instaurados, aos órgãos e lideranças formais e informais. Salientaríamos, ainda, a comunicação e a interacção com as famílias e com a comunidade, bem como a atenção que é dada à integração e atendimento de minorias, face à relevância deste problema nas sociedades mais evoluídas.

Como avaliar

Uma terceira questão prende-se com “como avaliar”. Aqui podemos referenciar os guiões, os avaliadores e o processo em si de avaliação. Tendo já comentado o conteúdo de tais guiões (alunos, professores, escola), importa que os mesmos – como qualquer outro instrumento de avaliação - permitam informação relevante, sensível à singularidade das situações em avaliação, fidedigna e válida para as decisões a tomar (para clarificação destas propriedades métricas dos instrumentos e da avaliação, cf. Almeida & Freire, 2003). Importa que tais guiões não sejam eles a produzir a realidade que avaliam, isto é, que não produzam diferenças falsas entre escolas ou que não deixem de registar diferenças efectivamente existentes, por exemplo.

Como noutros contextos, os guiões são um meio de acesso à realidade e não podem ser a origem dos dados avaliados... tudo fica comprometido e desacreditado a partir desse momento. Muita informação disponível na Psicologia e na Educação sobre conteúdo e formato dos instrumentos de avaliação pode ajudar a ponderar estes aspectos e a acautelar a qualidade dos instrumentos de avaliação usados. Seria importante que, para a seriedade deste processo e suas efectivas implicações na transformação das escolas e das suas práticas educativas, Portugal dispusesse dos meios necessários a uma avaliação multidimensional, recorrendo a uma diversidade de métodos e de profissionais envolvidos.

Quanto aos avaliadores, importa que a avaliação externa seja assumida como realmente externa e não uma avaliação de pares. Também importa que

os avaliadores tenham preparação para o efeito, sendo esta muito mais que a destreza em preencher guiões. Sendo decisivo complementar toda a informação quantitativa com dados de uma avaliação mais qualitativa, maiores competências devem possuir os avaliadores, sendo provavelmente melhor constituir uma equipa com alguma heterogeneidade em termos profissionais, embora com professores forçosamente integrados.

Falando do processo, a *avaliação das escolas* deve operacionalizar-se de forma a ser aceite na sua implementação pelos diversos intervenientes, incluindo os mais directamente avaliados, e assumida como séria no momento de se apreciarem os dados recolhidos e as considerações feitas. Provavelmente, a adesão e a implementação destes modelos e práticas avaliativas terão que ser progressivas, como aliás ocorreu, em nossa opinião, com a avaliação dos cursos no Ensino Superior.

Ainda em relação ao processo, importa destacar que a avaliação das escolas, como de qualquer outra instituição, deve partir sempre de um exercício de auto-avaliação. A par da mobilização conseguida, importa destacar a compreensão que se consegue, no final, da informação recolhida. Com efeito, a *avaliação das escolas* tem que ser colocada mais numa lógica de contextos e de processos do que de produtos e resultados. Dois resultados iguais podem ter na base processos de qualidade e custos diferentes, assim como piores ou melhores resultados finais em termos de escolaridade dos alunos não significa, à partida, escolas mais fracas ou melhores. Em vários países, são esses contextos e processos que justificam o financiamento, a discriminação positiva nos apoios às escolas, pois é sempre mais fácil ensinar e educar alunos mais capazes e motivados, provenientes de famílias e classes sociais mais favorecidas social e culturalmente, do que fazê-lo com alunos de grupos minoritários, tendencialmente marginalizados e socialmente desfavorecidos. Mesmo que nalguns *rankings* isso passe despercebido, são efectivamente diferentes dados quantitativos iguais de absentismo, abandono e taxas de insucesso, consoante falamos de uma escola servindo uma elite social e cultural ou servindo uma zona habitacional com privações a vários níveis. Assim sendo, importa triangular informação centrada nos processos e centrada nos produtos (resultados)

obtendo-se indicadores de ganhos efectivos na base dos pontos de partida e dos pontos de chegada em cada escola (cf. “valeur ajoutée”, in Hendricks *et al.*, 2001, ou ainda, o conceito de “valor acrescentado”, in Clímaco, 2002, p. 40). A análise destes diferenciais em termos dos “ganhos educativos” é essencial na avaliação das escolas...

Uma maior atenção aos contextos e processos permite aos avaliadores e aos avaliados uma melhor percepção da existência ou não de dinâmicas de inovação, de planeamento e de prossecução de objectivos. Esta filosofia descentra a avaliação das pessoas singulares, destacando os grupos, as relações, as lideranças e as condições que moldam o dia-a-dia escolar. Com isto, torna-se também mais fácil mobilizar a escola, assegurar a adesão desde o indivíduo singular à instituição no seu todo, criando-se dispositivos internos e sistemáticos de planificação, acompanhamento e avaliação, dando no fundo sentido à justificação primeira da *avaliação das escolas*. Sobretudo, importa fugir a qualquer tentativa de avaliar por avaliar ou, apenas, porque devemos aproximar-nos de outros parceiros europeus nesta matéria.

Que implicações

Uma avaliação das escolas, consoante se centre nos resultados (produtos) ou nas operações (contextos e processos), acaba por ter implicações diversas para as escolas. Tendo-se optado claramente por uma lógica mais centrada nos contextos e nos processos, diremos que a avaliação se torna uma prática regular tendo em vista a inovação das práticas e a mudança nos resultados atingidos. Por isso, não sendo possível reformar a escola sem os seus principais actores, devem os professores ter papel activo, mesmo que não exclusivo, neste processo.

A avaliação deixará de ser uma prática imposta ou uma obrigação formal externa, passando a ser internamente assumida como mobilizadora de atitudes e práticas, numa lógica de auto-regulação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições. Uma avaliação das escolas assim pensada

conseguirá uma participação colectiva dos vários intervenientes e interessados, com ganhos claros quer na fase da planificação de objectivos, quer nas fases de identificação dos problemas e da busca e implementação de soluções. A complexidade das situações e problemas atenua-se com o envolvimento de todos no seu diagnóstico e intervenção. A avaliação e a implementação das suas recomendações terão que partir das escolas e dos seus principais agentes, os professores (Hendricks, Doolaard, & Bosker, 2001). Importa, por isso, criar e estimular uma cultura e *praxis* de avaliação em cada uma das escolas, superando o atraso efectivo do país neste campo.

Uma cultura e *praxis* de avaliação das escolas podem ser entendidas, elas próprias, como um processo de construção progressiva, pautado por momentos de concepção, de implementação, de avaliação e de generalização. As escolas necessitam de orientações e de tempo para conquistarem alguma autonomia e se organizarem nesse sentido. Assumindo-se, de novo, que toda a avaliação externa deve ser conduzida partindo de uma avaliação interna prévia, esta cultura e *praxis* de avaliação requer comissões ou grupos de trabalho constituídos para o efeito. Por último, estes formalismos devem ser devidamente internalizados e agilizados, sendo importante que a *praxis* da avaliação não venha a converter o quotidiano educativo das escolas em função da avaliação.

Finalizando...

Em conclusão, alertando que a *avaliação das escolas* se justifica na base de diferentes discursos e por parte de diferentes intervenientes, todos eles com alguma legitimidade de intervenção na matéria, importa buscar os pontos de convergência para dar sentido e coerência a esta avaliação, hoje na ordem do dia. O CNE pode assumir, aqui, um importante papel, atendendo até à diversidade e abrangência da representação prevista na sua composição.

Uma das primeiras tarefas será definir o âmbito, o modelo e os critérios da avaliação das escolas, bem assim como fornecer orientações

para a composição e formação das equipas de avaliadores. Na base dos critérios a tomar na avaliação, vai ser necessário construir, adaptar e validar instrumentos, assegurando meios financeiros e recursos tecnológicos para esse efeito e para a própria concretização e continuidade no tempo do processo de avaliação. Seria interessante pensar num observatório ou repositório nacional de filosofias, modelos, guiões e resultados, para além de um reforço da investigação nacional no campo específico da avaliação das instituições escolares.

Como ficou explícito, a avaliação externa da eficácia das escolas deve ser concretizada recorrendo a equipas multidisciplinares, integrando forçosamente os professores. Essa diversidade poderá ajudar na atenção aos contextos e aos processos, alargando os objectivos da escola para além das aprendizagens curriculares. Esta mesma diversidade deve estar na constituição das equipas internas de avaliação. Seria interessante, pois, que representantes das famílias e da comunidade tomassem parte nestas equipas.

Por último, a par do exercício prévio de auto-avaliação, a avaliação das escolas deve ter preocupações de cariz ecológico. Sendo certo que todo o olhar externo tem sempre dificuldades em se inserir ou tomar na globalidade o *ethos* das instituições, importa que a opção nacional não se circunscreva à recolha e tratamento de dados dispersos, individuais e facilmente quantificáveis.

Referências

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Clímaco, M. C. (2002). A IGE e a avaliação integrada das escolas. In, M. A. Mendonça & T. Gaspar (Orgs.), *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI). Porto/Rio Tinto: Edições ASA.
- Hendricks, M. A., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2001). L'autoévaluation scolaire aux Pays-Bas: Processus d'élaboration de la méthode ZEBO. *Perspectives*, XXXI (4), 595-612.

- IIE (1996). *Resultados do Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TIMSS)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Santiago, R. A., Leite, D., Leite, C., & Sarrico, C. (2005). Representações dos estudantes sobre a influência da avaliação institucional na melhoria dos cursos e do ensino na universidade. In T. Medeiros & E. Peixoto (Orgs.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Do ensino secundário ao ensino superior*. Açores: Universidade dos Açores.

Alberto Amaral*

Muito obrigado pelas três apresentações. Para mim, que me tenho dedicado à questão da avaliação no ensino superior, foi fascinante ver que os problemas não são muito diversos daqueles que se passam no ensino não superior. Das três intervenções, que foram muito interessantes e muito claras, ficaram-me três perguntas principais e, depois, passaria a palavra para as pessoas que estão presentes na sala. A primeira, é de facto o objectivo, o que é que se pretende com a avaliação? E aqui fico com dúvidas, porque me pareceu que da parte do Prof. Natércio, ele vê na avaliação um instrumento do Governo. Ou seja, algo que o Governo utiliza para forçar as escolas a ir numa determinada direcção. É um dos mecanismos tradicionais, habitual no ensino superior: o Governo deu autonomia às universidades, mas depois força-as a seguir o caminho que quer, por exemplo, usando a avaliação como instrumento, em contraposição com o que acho que é a sua finalidade mais nobre, que é melhorar a qualidade no ensino. Portanto, o que é que se pretende com este objectivo de avaliação? É engraçado que nenhuma das intervenções me pareceu focar ou falar da avaliação como algo para melhorar o que o aluno aprende. Esta parte perdeu-se um bocado na avaliação da gestão, na avaliação dos recursos humanos, na reorganização da escola, no cumprimento das directivas do Ministério! Bom, o que será?

A segunda questão, tem a ver com esta tensão que existe entre melhoria de qualidade e prestação de contas. Pretendemos uma prestação de contas à sociedade por intermédio de um *ranking*, ou pretendemos, de facto, um processo de melhoria da escola, do ensino, daquilo que os alunos aprendem? E associada a esta pergunta fica outra: será a Inspeção algo de útil neste processo? A Inspeção é, por definição, uma entidade de prestação de contas, ou seja, a Inspeção vai ver se as coisas estão bem. Se calhar, não é o instrumento mais indicado quando pretendemos uma melhoria. Uma melhoria passa por uma autocrítica e não se fazem autocríticas quando se tem a inspeção à frente, tende-se a mostrar os melhores aspectos da escola.

* Conselho Nacional de Educação

A terceira questão, respeita à auto-avaliação. Concordo que a auto-avaliação é a peça mais importante, mas há aqui um senão, é que é fundamental que ela produza resultados. E é muito difícil em escolas, universidades, onde quer que seja, que as auto-avaliações depois levem a alguma coisa. As pessoas, enfim, lá fazem o seu exercício, fazem os seus relatórios, etc., têm a sua consciência tranquila e, no fim, fica tudo na mesma.

Agradeço aos que contribuíram para este debate e felicito o senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação por esta sala cheia que teve aqui durante todo o dia.

Debate

Maria Odete Valente – Estive aqui todo o dia ouvindo várias perspectivas, vários modelos, e agora nesta intervenção final, pareceu-me ver um confronto claro com a questão que tinha sido colocada esta manhã de saber em que medida o processo de avaliação induz, de facto, uma mudança na qualidade das aprendizagens. Quando o director do Colégio Valsassina expôs o seu programa de avaliação, uma das questões de que falou foi da hetero-avaliação e como é que os professores, uns com os outros, partilhavam observações, até davam aulas em conjunto, construíam até unidades didácticas em conjunto e, portanto, um dos processos de melhoria era imediatamente posto em acção na auto-avaliação. Nesta última exposição, um dos itens era evitar avaliação por colegas, ou seja, entre pares. Ora penso que esta é uma questão interessante de discussão, saber em que medida nós tomamos a avaliação como um processo de transformação, e não como um julgamento esquisito, que até pode vir a ter consequências. Penso que os melhores processos de avaliação, que induziram de imediato melhorias, foram aqueles em que os colegas, os professores, se dispuseram a fazer uma espécie de contrato comum, uns com os outros, “tu observas, eu observo, vamos partilhar”. Acho que este ponto vale a pena ser aprofundado e esclarecido.

Leandro Almeida – Penso que a generalidade das avaliações incidem até mais na componente curricular e na componente das aprendizagens do que nas outras componentes. Penso que nas outras precisaríamos até de algum debate, de alguma referência, para sabermos em que medida é que essas competências mais desenvolvimentais, mais transversais, estão presentes nas preocupações. Podem estar no programa, no currículo, mas podem também estar no extra-curriculo e em toda a envolvência que o aluno tem.

A Prof.^a Odete Valente levanta a questão da avaliação entre pares. A avaliação externa não deve ser, na minha perspectiva, organizada na lógica de uma observação inter-pares. Já o Prof. Amaral questionou o que é que

muda depois destas avaliações e, às vezes, em termos institucionais não muda assim tanto. Penso que ganharíamos alguma credibilidade se a avaliação externa não fosse uma espécie de troca, “vens tu à minha escola e eu vou à tua”, é só nesse sentido. Reconheço que as observações feitas inter-pares podem ter um grande valor para o crescimento das pessoas que estão na instituição e para a própria instituição. Mas reforçaria esta ideia da avaliação externa também ser realmente mais externa às próprias escolas.

Jorge Adelino Costa – Só uma nota ou duas, na sequência daquilo que o Prof. Leandro dizia sobre a questão do cerne da avaliação. Tentei mostrar que o cerne da avaliação, ou seja, a sala de aula e a mudança das práticas ou da aprendizagem dos alunos, não é facilmente alterável com as análises que fizemos dos processos de avaliação nas escolas. Por isso, falei em ritualização, em toda uma série de procedimentos de fachada, se quiserem, que não chegam a vincular as práticas e ficam ao nível dos documentos, dos processos. Sabemos que se não se entrar nesse espaço, tudo o resto é folclore, como às vezes o Prof. Amaral costuma dizer de alguns casos de avaliação... Eu acompanhei, nos últimos dois ou três anos, um estabelecimento de ensino privado que fez um processo de auto-avaliação. Não levávamos receitas nenhuma, foi todo o estabelecimento que quis elaborar os processos, os questionários, as estratégias, nós só estávamos ali para dizer se achávamos melhor ou pior, como uma retaguarda. Uma das coisas que esta escola decidiu foi exactamente avaliar os seus professores, através de questionários a todos os alunos sobre o desempenho dos professores. Foi a própria escola que construiu os questionários e os passou a todos os alunos. Depois, decidiram fazer a avaliação dos próprios docentes na sala de aula, pelos seus pares, ou seja, com grelhas que eles construíram com a nossa ajuda. Foi um processo centrado na própria avaliação dos docentes, quer pelos alunos, quer pelos próprios pares. No final, sem haver um *ranking* dos melhores professores da escola, não foi isso que se fez, houve uma discussão sobre a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Posso dizer que isto foi feito num ano. No ano seguinte, os professores voltaram a pedir, perguntavam quando é que vêm observar, quando é que vamos começar novamente a fazer o processo de observação das nossas

aulas. Essa tal “sacralidade” da sala de aula, pode ser possível lá entrar de vez em quando, ou quando as condições o permitem.

Natércio Afonso – As últimas palavras, rapidamente, para falar da questão da auto-avaliação que, evidentemente, pode ser analisada em vários registos. O registo em que eu a foquei foi como um instrumento de gestão escolar, ou seja, o gestor escolar, aquele que é responsável pela organização escolar, precisa de um instrumento de auto-avaliação que lhe permita recolher informação credível, que possa re-introduzir no trabalho da gestão escolar. Isto não tem nada a ver com outra questão que também referi, que é a questão do reforço da profissionalidade dos docentes. Isso não tem nada a ver com a avaliação, não tem nada a ver com políticas de avaliação, tem a ver sim com políticas que reforcem a autonomia profissional dos professores, com a verticalização da carreira, com a responsabilização dos cargos de gestão intermédia, com a criação de dispositivos de avaliação do desempenho credíveis, endógenos à profissão. Evidentemente, isso tem que passar pelos sistemas de auto-avaliação do desempenho dos professores, mas eu falei da auto-avaliação como um instrumento de gestão escolar.