

Sessão de Abertura

CNE

CNE

Iniciamos hoje o 2.º Debate sobre “Qualidade e Avaliação da Educação”.

No 1.º Debate foram analisados os critérios, os instrumentos de avaliação e os indicadores do ensino/aprendizagem que estiveram na base das recentes apresentações públicas dos *rankings* de escolas.

Analisámos também a perspectiva integrada da qualidade das escolas – a avaliação integrada da escola – que está sendo realizada pela Inspeção-Geral do Ministério da Educação.

Ainda algumas outras perspectivas, igualmente de ordem institucional, foram objecto de debate, como seja a construção de indicadores de controlo e da avaliação da política e que constituem uma preocupação também de alguns departamentos do Ministério da Educação.

Verificámos como esses indicadores e essas perspectivas se relacionam com a construção de indicadores a nível internacional, sobretudo os indicadores de avaliação das políticas educativas a nível europeu e foi apresentada a necessidade de pedir informação mais detalhada desses trabalhos.

Como estava previsto, o debate foi criticamente conduzido por um conjunto de professores e investigadores que constituíram o segundo painel e que colocaram outras dimensões que nos permitem verificar a multidimensionalidade do conceito de qualidade da Educação.

Hoje queríamos situar-nos sobre o que é a escola, a qualidade desta e como se concretiza na sua função, no seu dia a dia. O que é que os actores educativos da escola pensam sobre o que é e como avaliar a qualidade da escola. Para o debate de hoje organizámos um primeiro painel para o qual solicitámos a participação de alguns directores de escolas, professores, estudantes, para que nos digam a partir da sua experiência o que é para eles fundamental nesta matéria.

Com estes dois primeiros debates pretende-se alargar o sentido e o significado da Qualidade da Educação, algo de muito complicado, muito complexo, pelo que deveremos analisá-la sob vários ângulos.

*Presidente do Conselho Nacional de Educação

Pedimos depois também a um conjunto de professores, investigadores, especialistas para nos exporem a sua reflexão teórica sobre os processos diversos de construção da qualidade na escola.

Por último, introduzimos uma outra dimensão que não está de forma nenhuma longe desta preocupação das escolas, a qualidade vista na perspectiva da territorialização da educação. As escolas integram-se em comunidades, estas pertencem a zonas que têm problemas específicos, diversidade de públicos, pluralidade de dinâmicas sociais e culturais. As escolas são hoje espaços educativos mais largos que o das suas instalações e a qualidade delas tem obviamente também que considerar essa dimensão espacial e comunitária.

Não pretendemos chegar a conclusões. O que desejamos é tentar construir um entendimento através do debate público alargado e esclarecido. Está ainda projectado um último debate, sobre a qualidade da educação básica e secundária, com a participação de parceiros sociais que representem a sociedade civil organizada.

Vamos pedir a alguns representantes no Conselho – parceiros do lado dos empresários, do mundo do trabalho, das associações culturais, das associações científicas, das associações regionais, etc. – que nos explicitem quais são as suas expectativas, o que é que entendem e o que julgam que deve ser a qualidade da educação e da avaliação da educação dos ensinos básico e secundário.

Reiteramos, mais uma vez, que com este Fórum pretendemos tão somente contribuir para desenvolver uma cultura da avaliação, mas também para que a qualidade da educação seja uma resultante de um conjunto de intervenções e responsabilidades múltiplas de actores sociais e não apenas de determinadas instituições do Estado. E também para que numa sociedade democrática, essas expectativas possam todas estar em plena igualdade e não apenas umas sujeitas ao poder de outras.

Muito obrigada a todos. Peço ao Senhor Secretário de Estado que nos explicita a sua mensagem, que nós vamos ouvir e que teremos em boa memória durante todo o debate.

Muito obrigada a todos.

Em nome do Senhor Ministro da Educação apresento, a todos vós, os meus respeitosos cumprimentos.

Importa, antes de mais, relevar a importância do órgão Conselho Nacional de Educação, enquanto mediador de interesses, pontos de vista, posições políticas dos vários parceiros que nele têm assento, possibilitando assim a obtenção de consensos e plataformas de acordo, sobre os quais se constrói a política educativa. Ao realizar conferências, simpósios, seminários, foruns, debates, revela uma preocupação com o aprofundar, com o difundir, com o vivenciar uma vida democrática, digna do nosso apreço e de que aqui queremos deixar registo claro.

Começo por expressar a minha satisfação por estar presente na abertura do 2.º debate do fórum “Qualidade e Avaliação da Educação”, promovido pelo CNE. Faço votos para que se desenrole de acordo com as expectativas que todos criámos.

A verdade é que o vocábulo “Qualidade” ganhou visibilidade na opinião pública, se tornou quase um lugar comum. Porém o conceito que traduz o seu significado ou significados não é de todo tão claro, nada evidente e carece mesmo de um debate e aprofundamento. É isso que aqui se continuará a procurar hoje – por todos vós.

1. DOS PROFESSORES ÀS ESCOLAS

A divulgação parcial dos resultados do PISA, dos resultados dos exames nacionais do 12.º ano, entre outros, vieram colocar na discussão pública uma aparente existência de crise ou, pelo menos, no nosso entender, da premência de uma intervenção. Já o Segundo e o Terceiro Estudo Internacional em Matemática e Ciências revelaram Portugal na mesma posição no confronto entre países . Na verdade, esse não é um fenómeno novo.

A diferença está, porventura, em que os dados públicos são, agora, publicamente dados, intencionalmente fornecidos, democraticamente. Trata-se de um compromisso social da Educação.

Se a comparação de resultados não nos é, de todo, interessante, importará compreender o significado deste tipo de avaliação. Se é verdade que os exames

*Secretário de Estado da Educação

nacionais medem um determinado tipo de objectivos da educação/instrução, pouco nos dizem quanto a outros objectivos que, à luz de outras intenções curriculares são, por certo, igualmente ou qualitativamente mais importantes, significativamente mais relevantes, nomeadamente a nível dos próprios processos metodológicos desenvolvidos.

Os resultados do PISA tornados públicos nos jornais não evidenciam que Portugal é um dos países que revela um melhor carácter cooperativo e um baixo nível de competitividade na aprendizagem, o que é coerente com um certo tipo de educação que se procura implementar. Fica, todavia, claro que estes dados merecem uma análise e reflexão mais exigentes, que nos permitam com menos superficialidade deles retirar uma compreensão mais profunda do seu significado, articulando o quadro dos objectivos que os orientam com o conjunto das nossas próprias intenções educativas.

A insatisfação com o processo da educação não é um fenómeno recente. Ele foi inicialmente sentido pelos próprios professores nas escolas, sobretudo em associação com os fenómenos de indisciplina e falta de empenhamento dos alunos, mas também, pelos investigadores em educação, em particular em ligação com a formação de docentes e a didáctica das disciplinas, face ao desajuste percebido entre as tendências curriculares, orientações oficiais e as práticas existentes. Certamente que este estado de espírito não podia senão desencadear a reacção, óbvia, de colocar os professores no fio na navalha, motivar teorizações sobre o desenvolvimento profissional dos professores e mesmo desencadear um certo movimento colocando a necessidade de avaliação do desempenho dos professores, qual instrumento de recondução das coisas à boa ordem que se desejava.

O aprofundamento ou reconceptualização de “Desenvolvimento profissional dos professores” (Fullan e Hargreaves, 1992) permitiu ligar o desempenho dos professores ao contexto profissional, nomeadamente às estruturas de enquadramento e exercício profissional, ou seja, às escolas, às suas culturas e dinâmicas, aos contextos reais em que se desenrola a educação. O movimento de reflexão sobre a eficácia e a qualidade das escolas permitiu entender que as organizações que ensinam são também organizações que aprendem, não podendo deixar de estarem ambas em interacção, desenvolvendo sinergias para o seu desenvolvimento. Note-se: os professores são a parte inteligente delas. Mais que continuar a insistir em introduzir inovações geradas exteriormente, do que se trata agora é de investir na implementação de processos de mudança, de transformação do presente imperfeito em futuros condicionados, mas reais (Fullan, 1992; McCulloch, 1997).

É neste quadro que o Programa da Inspeção Geral da Educação, de Avaliação Integrada das Escolas se vem desenvolvendo, tendo permitido, no interior das escolas intervencionadas, induzir um processo de autoavaliação e reflexão participada sobre a melhoria do funcionamento da escola e dos processos de ensino-aprendizagem. É este tipo de avaliação, continuada e transformadora, que pode introduzir maiores níveis de exigência no trabalho das escolas, dos seus agentes educativos e dos alunos. Este Programa tem de ser levado mais longe, tem de ser exigentemente e politicamente apoiado e incentivado. Este é um passo qualitativo que é urgente dar.

2. AUTONOMIA

Para nós, a autonomia das escolas é um aspecto chave do seu reforço.

Num trabalho preliminar, Barroso (1996) considera um conjunto de princípios que importa explicitar, embora resumidamente:

- **Em primeiro lugar**, a ideia de que a autonomia da escola tem que ser considerada num quadro mais amplo da “territorialização das políticas educativas”, que implicará a redefinição da rede escolar, a transferência para as autarquias e regiões de competências de planeamento, financiamento e gestão e sistemas locais de recursos, do incentivo ao surgimento de “parcerias sócioeducativas” com a sociedade local;
- **Em segundo lugar**, esta autonomia será sempre relativa e, neste sentido, importa reforçar o papel regulador do Estado, orientado para o acompanhamento, apoio, assessoria e avaliação externa do sistema;
- **Em terceiro lugar**, entender que a autonomia é um conceito construído socialmente e, portanto, torna-se necessário que se criem condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com as suas especificidades e dinâmicas próprias, na interacção dos diferentes actores organizacionais, isto é, como um processo contínuo e intencional, de uma mudança cultural;
- **Em quarto lugar**, o acesso à autonomia, como uma dinâmica social, terá de fazer-se em função da vontade de a ela aceder, de modo a respeitar os ritmos próprios, em função dos diferentes estádios de desenvolvimento, necessariamente implicando um processo *diversificado, progressivo, sustentado, contratualizado* e, naturalmente, *avaliado*.
- **Em quinto lugar**, justifica-se pelo seu contributo para a melhoria da educação dispensada, pelo reforço da integração social, pela responsabilização dos actores directos nas tomadas de decisão, quer na gestão pedagógica quer na gestão dos recursos.

No relatório de avaliação (BARROSO, 2001), do processo de aplicação do regime de “autonomia” decorrente do Decreto Lei n.º 115-A/98 destaca-se pela sua importância a organização dos “agrupamentos, a par da dificuldade, morosidade e desgaste que constituiu, necessariamente, o processo de delineamento dos respectivos “regulamentos”. A dificuldade destes processos veio a tornar-se mais evidente face ao que, no referido relatório, se considera um deficiente desempenho das funções de acompanhamento e apoio que, face à pressão temporal (e não só) da necessidade de concretização do processo, se veio a tornar, porventura com desvios, na execução e no controlo. Se por um lado, o relatório considera que constitui um relativo sucesso a “mudança formal da gestão”, por outro, considera ser relativamente frustrante todo um conjunto de aspectos que o decreto da autonomia indiciava quanto às dinâmicas educativas das escolas.

É, pois, no entendimento do processo – como uma construção – que se considera que o primeiro passo está dado e que se continua como um processo longo, baseado em “contratos de autonomia” que definam a atribuição de recursos, promovam as parcerias locais e garantam o acompanhamento e apoio. Só assim somos capazes de dar sentido concreto a um projecto idealizado.

Se o reforço da autonomia das escolas se justifica, assim, pelo seu contributo para a melhoria da educação dispensada, pelo reforço da integração social, pela responsabilização dos actores directos nas tomadas de decisão na gestão pedagógica e dos recursos para a melhoria significativa da qualidade das escolas, este desiderato terá necessariamente de considerar outras linhas de acção política de importância equivalente.

3. GESTÃO DO CURRÍCULO CENTRADA NAS ESCOLAS

A qualidade da escola é, necessariamente, indissociável da qualidade da educação e, nesse sentido, o alargamento da escolaridade básica, por um lado, e, por outro, as mudanças que se vêm verificando na sociedade, tornaram mais claro que a escola convivia cada vez – note-se com mais evidência – com uma população de alunos para quem ela não conseguia atingir as suas intenções/propósitos educativos. A necessidade de fomentar o aparecimento nas escolas de uma cultura de alternativa de ofertas de percursos educativos constituiu um primeiro passo para a conceptualização da flexibilização da gestão curricular, que, gradualmente, se foi experimentando e vivenciando até à sua generalização. Os processos de acompanhamento descentralizados e baseados, sobretudo, em instituições e personalidades de mérito científico-educativo ao produzir relatórios de avaliação, constituem um processo que, tornando possível balanços, toma em mãos a reflexão

crítica necessária à introdução de ajustes e adaptações sempre necessárias em contextos, muitos deles, de incerteza.

Uma outra via de entrada constituiu o Programa “Boa esperança/Boas Práticas” e, no caso específico do 1.º ciclo, o “Programa Alfa”, que, de modos diversos, procuraram contratualizar o acompanhamento de experiências concretas de inovação nas práticas de ensino e gestão pedagógica. Embora numa fase de reflexão, a sua experiência constitui um modelo-processo de intervenção na qualidade das escolas que importa reinvestir. Releva-se o papel do Departamento de Educação Básica e do Instituto de Inovação Educacional.

4. DOS PROGRAMAS AO CURRÍCULO

O processo de Revisão Curricular Participada iniciou um caminho de devolução- aos professores – e, também, de escolha. Os professores e as escolas reflectiram sobre os conteúdos das disciplinas e o seu valor educativo, sobre as articulações e integração dos conteúdos curriculares. Procurou-se criar uma dinâmica de descentrar o ensino das disciplinas, para a educação como um Projecto integrado de aprendizagem centrado na turma e na dinâmica da escola. A publicação das “Competências Essenciais” para o ensino básico vem completar esse processo de criação de uma estrutura curricular, agora, capaz de permitir uma gestão do currículo, localmente gerida no quadro de uma autonomia que se quer ver desenvolvida. Torna-se necessário empenharmo-nos politicamente nesta frente. E, novamente aqui, não é uma inovação que se quer ver adoptada e seguidamente medida, mas é antes a implementação de uma mudança sustentável, porque centrada numa dinâmica intrínseca, na qual a ideia de avaliação está, necessariamente, associada a acompanhamento, apoio, formação, negociação e partilha.

5. ESCOLAS COMPLETAS

A qualidade do trabalho educativo não pode ser desligado da qualidade física das escolas. Não obstante, por um lado a ideia de uma certa estabilização da população de alunos no sistema e, por outro, a imagem de um surto de construção escolar durante os governos que antecederam os do Partido Socialista, o certo é que se veio encontrar um panorama de escolas com instalações degradadas, desadequadas ou com falta de equipamentos essenciais, que nos exigiram um Programa de Intervenção forte que continua a merecer toda a nossa atenção. Programa de Intervenção esse, que importa ainda continuar a desenvolver para uma efectiva melhoria das condições de trabalho de alunos, professores e pessoal não docente. O clima que já hoje se respira é outro, bem patente em muitas e muitas escolas que

temos vindo a visitar, ao longo destes escassos seis meses. Um esforço significativo de 220 Milhões de contos – 1.1 Biliões de Euros – tornou possível a construção de 114 novas escolas, ampliações e substituições em 144 e também a construção de 244 pavilhões para actividades de educação física e desporto.

É, por tudo isto, que a Educação continua e continuará a ser – na nossa perspectiva – uma prioridade política, que queremos, sólida, convicta e serenamente prosseguir, como um instrumento indispensável para o desenvolvimento do País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, J. 1996. *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. pp. 29-34.
- BARROSO, J. 2001. *Relatório global da primeira fase do Programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. pp. 13-21.
- FULLAN, M. 1992. *Successful improvement*. Buckingham: Open University Press. pp. 21-27.
- FULLAN, M e HARGREAVES, A. 1992. Teacher development and educational change. In FULLAN e HARGREAVES (ed) *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press. 1992. pp. 1-9.
- McCULLOCH, G. 1997. *Marketing the millenium: Education for the change*. In HARGREAVES EVANS (ed) *Beyond educational reforms. Bringing teachers back in*. Buckingham: Open University Press. 1997. pp. 19-28.

CNE

