



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Estudo sobre

**“Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e
Operacionalizar Processos”**

Julho de 2005

Versão Final

Sumário

Introdução

- I. A pressão para a avaliação das escolas – questões políticas, sociais e económicas
- II. As correntes dominantes a nível europeu e o caso do *No Child Left Behind* (EUA)
- III. Aspectos recentes da avaliação das escolas em Portugal
- IV. Uma avaliação para a melhoria das escolas
- V. A auto-avaliação e o apoio externo
- VI. Sugestões para o desenvolvimento da avaliação das escolas em Portugal

Referências bibliográficas

Introdução

As criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar, mas podemos sempre tentar avaliar e, nesse tentar, ir melhorando.

A escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política. Por outro lado, há facetas da realidade escolar que podem ser avaliadas isoladamente, como, por exemplo, a acção social escolar, os equipamentos, as bibliotecas ou os manuais escolares. Mas é de avaliação das *escolas enquanto instituições* que aqui se trata. Qual o lugar da avaliação da escola no esforço global de melhoria da educação?

Temos muita informação ou muita base para informação que não é utilizada. Tanto teste, tanta “nota”, tanta prova global ou de aferição, tanto exame, tanta acta ou relatório, tanta auditoria ou inspecção, tanto relatório de avaliação dos modelos de gestão, das reformas curriculares ou de projectos financiados pelo PRODEP! Podemos correr o risco de uma avaliação “bancária”, por analogia com a “educação bancária” de Paulo Freire, em que se acumula informação, se verifica os resultados e se deposita relatórios, sem a acção implicada e criadora dos actores, sem partir da realidade da escola e das práticas para a elas voltar. Que avaliação melhor serve para passarmos da informação ao conhecimento e do conhecimento à acção?

De facto, a produção de informação em levantamentos estatísticos, provas e exames não tem “fornecido dados operativos com incidência seja no desenvolvimento do currículo, na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e na evolução das aprendizagens dos alunos, seja na diagnose de necessidades e implementação de programas de formação dos docentes” (Formosinho e Machado, 2004:19). E perguntamo-nos: que se alterou na oferta das instituições de formação inicial ou contínua de professores, em função dos resultados das provas de aferição, dos exames, dos testes internacionais ou da “Avaliação integrada” da Inspeção-Geral da Educação? Que decisões políticas se apoiaram nessa informação? Será a nossa administração educativa constituída por “organizações aprendentes”? Conhecer os problemas tem ajudado a melhorar a acção?

A avaliação é instrumental, não substitui o debate sobre a escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate. Parece que quanto menos se está de acordo sobre o que se quer da educação e da escola, mais se receita a avaliação, como se

dela viessem as respostas aos problemas centrais ou como se constituísse, em si, uma política ou um valor. No entanto, os processos de avaliação estão bem mergulhados no campo da política, implicando valores e aspirações da sociedade. Nesse sentido, a questão pertinente será: como pode a avaliação alimentar a lucidez?

Eis algumas das perguntas a que valerá a pena tentar responder, mesmo que abram para um horizonte demasiado amplo para o alcance deste relatório, que se limita a apresentar uma síntese de caracterização de modelos de avaliação de escolas e uma reflexão sobre os caminhos a prosseguir no futuro próximo, partindo de modelos de outras paragens e da experiência colhida em Portugal. Na realidade, fornece elementos para um ponto de situação, mas está longe de ser uma “revisão da literatura” ou um relato histórico; aponta linhas de acção e propostas para sustentar decisões, mas não é um programa de acção.

No capítulo I, são apontados factores que poderão caracterizar as diferentes origens da pressão no sentido da avaliação dos serviços públicos e, em especial, das escolas; no capítulo II, é apresentada uma síntese das correntes dominantes na Europa, o programa político que se desenvolve nos EUA, consubstanciado no *No Child Left Behind Act* e algumas notas sucintas sobre a influência de estudos internacionais nas políticas nacionais; no capítulo III, são sumariamente caracterizadas dinâmicas de avaliação mais notórias em Portugal e apresentadas breves considerações sobre a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro; no capítulo IV, são enunciados oito tópicos para reflectir sobre princípios gerais de uma avaliação para a melhoria das escolas; no capítulo V, trabalha-se conceitos, modalidades e implicações da auto-avaliação; no capítulo VI, adiantam-se algumas sugestões para o desenvolvimento da avaliação das escolas.

I. A pressão para a avaliação das escolas – questões políticas, sociais e económicas

A pressão no sentido da avaliação dos serviços públicos e, em especial, das escolas, tem origens muito diversas e lógicas diferentes, quando não contraditórias. Por isso, a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico, de que enunciámos o que nos parece mais pertinente.

1. O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a saber, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2004). Assim, a autonomia dos serviços públicos, consubstanciando uma delegação de poder, pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objectivos e a recolha de informação sobre resultados. A prestação de contas é, neste sentido, apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão directa e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efectiva descentralização e de real autonomia. Por outro lado, a avaliação é um factor de regulação e governabilidade das sociedades contemporâneas e de gestão de relações de poder; no caso da educação, “a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político” (Barroso, 2003:40). Na realidade, os mesmos princípios ou doutrinas podem ser mobilizados para enquadrar dispositivos diferentes e aplicáveis a realidades deveras distintas.

2. Na sua relação com a escola, os actores sociais assumem diversos papéis, como os de consumidor, de cliente ou de cidadão; assim, o consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer ter garantias de qualidade do serviço e informação actualizada, o cidadão quer a informação necessária para fomentar a responsabilidade colectiva face à educação, nos campos político, social, cultural, empresarial, pois a educação é um assunto de todos. Assim sendo, a avaliação surge, entre uma lógica de mercado e uma lógica de cidadania, como uma fonte de informação e de controlo social da educação. Embora do mesmo processo possam decorrer resultados úteis para as diferentes lógicas, a escolha dos fins determina a selecção dos meios e dos critérios. Quem quer saber? O quê? Para quê?

3. Os focos, entre eles o da avaliação, que incidiam predominantemente sobre os indivíduos e sobre o “sistema”, concentram-se agora nas escolas: multiplicam-se os estudos sobre a eficácia das escolas, as características das escolas boas, a melhoria das escolas, o “efeito–estabelecimento”. Na mesma corrente, considera-se central a análise da escola como organização ou instituição, desenvolve-se o discurso político transversal sobre a escola como “unidade crítica” do sistema educativo ou cultiva-se a ideia da “escola como unidade básica de mudança” (Murillo, 2003:1).

4. Os limites dos recursos financeiros públicos acentuam a necessidade de maior escrutínio da eficiência dos serviços educativos: “para onde vai tanto dinheiro?” Há que conhecer os factores que explicam os níveis de eficiência e de eficácia apresentados pelas escolas e patenteados nos índices de reprovação e abandono e nos resultados dos exames. São crescentemente referidas uma baixa “produtividade” e uma gestão desadequada das escolas e vai aumentar a pressão sobre os resultados das escolas, com recurso a indicadores como o da despesa por aluno, a relação alunos por professor e alunos por escola ou a remuneração dos professores, em confronto com os resultados escolares. Neste contexto, ganham relevo os paradigmas da gestão empresarial que apontam a avaliação das escolas como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos. Numa perspectiva política, já não está em causa só a acessibilidade à educação, mas também a qualidade da formação. Mas esta pode ser vista na “tradicional dimensão técnica e instrumental da qualidade, entendida como a adequação de recursos e procedimentos em relação às finalidades enunciadas” ou como “uma dimensão política onde se realçam os valores que são dominantes nas políticas e práticas organizacionais” (Afonso, 2002:54).¹

5. Os níveis de escolarização da população mais jovem subiram claramente, mas ainda há muitos adolescentes que abandonam a escola sem as aprendizagens consideradas básicas. Este insucesso da universalização da escolaridade básica é, possivelmente, a maior das fontes de interpelação da escola e do modo de organização do trabalho

¹ Há quem se abalance a definir a qualidade na escola. Por exemplo: “uma escola de qualidade é a que potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influencia com a sua oferta educativa o contexto social. Uma escola de qualidade tem em conta as características dos seus alunos e do seu meio social. Um sistema educativo de qualidade favorece o funcionamento deste tipo de escolas e apoia especialmente aquelas que escolarizam os alunos com necessidades educativas especiais ou estão situadas em zonas social ou culturalmente desfavorecidas.” (Marchesi e Martín, 1999:33).

escolar: o que está a impedir que todos possam aceder a um nível elementar de formação geral? Porque há valores tão díspares no que diz respeito a indicadores de escolarização? Importa perceber o que depende de cada escola e o que deriva de factores externos económicos, sociais, culturais.

6. Há cada vez mais escolas a entenderem que a avaliação pode ser instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, accionando processos de auto-avaliação ou contratando avaliações externas. Em termos gerais, as escolas privadas aperceberam-se mais cedo da necessidade de serem “organizações aprendentes”, também como componente de uma estratégia de *marketing* (Costa e Ventura, 2002).

7. As expectativas desmedidas sobre a resposta da escola a múltiplas necessidades e solicitações sociais não se vêm suficientemente respondidas. Note-se, como bom exemplo, a forma desequilibrada como se faz incidir no campo educativo e formativo os problemas da relação muito complexa entre escolarização, diplomas escolares e mercado de trabalho. A escola enfrenta os seus limites face aos horizontes incertos de crescimento das crianças e dos jovens, entre a evolução da família e as mudanças no mundo das profissões e dos empregos. A que deve e pode responder cada escola, no seu contexto?

8. O sistema educativo tem uma imagem pública pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, impressiva, expressa na ressonância pública de acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de penosas comparações internacionais ou de resultados de exames. No entanto, estudos de opinião revelam que as pessoas gostam mais da “sua” escola que do “sistema”, embora os critérios de apreciação possam não ser os mesmos. Qual é a imagem justa de cada escola? Muitas escolas querem provar que a sua realidade é melhor que o mediático manto cinzento-escuro que tende a cobrir todas.

9. A “massificação” gerou uma crise de confiança na escola, pelo menos junto de determinados sectores sociais, pois alguns dos problemas mais difíceis que a escola enfrenta são consequência dos avanços na democratização, dos esforços de concretização do princípio da educação para todos. Mas, não raro, confunde-se a massificação do acesso ao sistema ou o gigantismo da administração educativa gerado nas últimas décadas com a massificação da vida quotidiana de cada escola e das práticas educacionais, confusão de que se retiram conclusões abusivas; mas a vida nas escolas de hoje será, de facto, mais “massificada” que a das escolas de nível correspondente de há vinte, trinta ou quarenta anos? Por outro lado, apesar de reconhecermos que há

demasiada pressão para a homogeneização das características das escolas, elas são diferentes. Em que são diferentes? O que explica as diferenças?

10. A disponibilidade de dados de referência e de comparação entre escolas, como é o caso dos resultados dos exames do ensino secundário ou das provas de aferição no ensino básico, induz a vontade de conhecer o que, em cada escola, explica os valores obtidos. Neste campo, a avaliação pode estabelecer uma função compensadora dos resultados devastadores que os *rankings* tantas vezes causam; aliás, uma avaliação séria das escolas evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos dessas formas de “avaliação”, tão preguiçosas e tão simpáticas para os *media*. Não podendo evitar a “classificação” das escolas, importará promover uma informação mais ampla, integrada e plural.

11. Conhecemos hoje o peso das influências e das pressões das instâncias internacionais na convergência entre os modelos de gestão e regulação dos sistemas escolares, no quadro do “sistema educativo mundial”, por efeito de “contaminação” e “hibridismo” (Barroso, 2003). Ora, as instituições de controlo e de regulação dos sistemas educativos, designadamente as correntes dominantes nas inspeções de educação da Europa, têm progressivamente substituído a verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares. De facto, a avaliação consequente compromete as escolas, mas também a condução política e a acção administrativa.

12. Por fim, factor não tão valorizado quanto devia, a avaliação institucional decorre, implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de “comunidades profissionais” nas escolas.

Conforme o peso de cada um dos factores e a interacção entre eles, teremos uma avaliação mais interna ou mais externa, formativa ou sumativa, qualitativa ou quantitativa, com a tónica no processo ou nos resultados. Daí a necessidade de seleccionar finalidades e expectativas ou, pelo menos, de estabelecer uma hierarquia de prioridade e intensidade.

II. As correntes dominantes a nível europeu e o caso do *No Child Left Behind* (EUA)

Este capítulo está organizado em três secções: (A) caracteriza-se as correntes dominantes na Europa, em matéria de avaliação de escolas, sob a forma de uma síntese de um estudo da Eurydice; (B) em certo contraponto às tendências maioritárias europeias, apresenta-se o programa político que se desenvolve nos EUA, consubstanciado no *No Child Left Behind*, que, ultrapassando a dimensão da avaliação das escolas, tem nesta uma vertente importante; (C) adianta-se algumas notas sucintas sobre a influência de estudos internacionais nas políticas nacionais.

A. A avaliação dos estabelecimentos de ensino obrigatório na Europa²

Apresentação do estudo

O estudo segue a recomendação do Parlamento e do Conselho Europeu (12 de Fevereiro de 2001) no sentido do reforço da cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade da educação escolar. De facto, a melhoria da qualidade é uma preocupação central das políticas educativas, constituindo a avaliação um instrumento importante para essa melhoria, designadamente a avaliação que incide no nível do estabelecimento escolar.

Os países participantes

Os países abrangidos são todos os países da União Europeia a 25, dois países em vias de adesão à UE - a Bulgária e a Roménia, e ainda a Islândia, o Liechtenstein e Noruega. Em certos casos, há diversos registos, atendendo à pluralidade de situações (designadamente, Reino Unido, com quatro, e Bélgica, com três).

O objecto do estudo – a escola enquanto entidade

A avaliação em causa é a que incide sobre a escola enquanto organização específica, pelo que, embora analise as actividades desenvolvidas por pessoas, não está em causa a avaliação do desempenho dos agentes individuais. Por exemplo, o resultado da avaliação das práticas dos professores é apresentado globalmente (o que não impede que possa haver uma articulação entre as duas perspectivas).

² Este ponto II.A constitui uma síntese do estudo da Rede Europeia de Informação sobre Educação - Eurydice (2004) *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice. A selecção dos assuntos e a tradução são da responsabilidade do autor.

A avaliação individual dos alunos, a avaliação da actuação das autoridades locais ou do sistema educativo também não são consideradas. No entanto, os resultados por escola da avaliação dos alunos são certamente uma informação relevante e um critério decisivo na avaliação das escolas.

Unidade de análise – o modo de avaliação

A análise está estruturada em torno do conceito de “modo de avaliação” que inclui o tipo de avaliação (avaliação externa e avaliação interna³), as funções da escola (funções educativas e funções administrativas), os critérios de avaliação, os procedimentos (etapas e instrumentos do processo de avaliação) e a utilização dos resultados da avaliação (recomendações, pareceres e sanções, pilotagem do sistema).

Metodologia

Numa primeira fase, foram elaborados relatórios nacionais, de acordo com uma matriz comum.⁴ No segundo momento, foi elaborada uma análise comparativa.

Campo de estudo

O campo de estudo foi limitado às escolas do sector público, ao ensino obrigatório a tempo inteiro, à formação geral regular. O ano lectivo 2000/01 é o ano de referência.⁵

Conteúdo da análise comparativa

A análise comparativa estrutura-se em quatro pontos: (i) quem avalia, (ii) o que avalia, (iii) como e com que fins e (iv) com que consequências.

1. Principais modos de avaliação externa e interna

1.1. Avaliação externa: partilha de tarefas entre os avaliadores

É comum a existência de dois ou mais tipos de avaliação externa, pois tal ocorre numa quinzena de países. Nestes, as diversas instituições avaliadoras analisam objectos diferentes. Assim, a par da actividade inspectiva de avaliação do ensino e de parte da gestão, intervêm organismos responsáveis pela vertente financeira ou por aspectos

³ Avaliação externa é realizada por pessoas que não fazem parte da “comunidade educativa” e dependem de autoridade educativa ou são peritos independentes; a avaliação interna é realizada por pessoas que fazem parte da “comunidade educativa”, incluindo os procedimentos de auto-avaliação.

⁴ O relatório respeitante a Portugal foi elaborado por Natércio Afonso: *Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education – Portugal – 2000/2001*.

⁵ A “distância” do ano de referência constitui, a par de uma descrição mais assente nos procedimentos previstos que nas práticas efectivas, um dos limites do estudo.

muito específicos, como a segurança contra incêndios, as condições de trabalho ou a gestão dos arquivos.

Em França, por exemplo, o projecto de escola é avaliado pelo corpo insectivo, enquanto os dirigentes das escolas são avaliados pelas autoridades académicas (reitores e inspectores de academia) e a avaliação da gestão dos recursos é feita pelos tribunais de contas regionais. Na Dinamarca ou na Suécia, os municípios são os principais responsáveis pela avaliação, embora no segundo caso se verifique uma progressiva intervenção da Agência Nacional para a Educação.

Nos países onde só se aplica um modo de avaliação são geralmente as inspecções escolares que o realizam.

1.2. Avaliação interna: participação da comunidade educativa

Observa-se uma tendência crescente para a participação de elementos da “comunidade educativa”⁶ na avaliação interna, pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere. A participação dos actores decorre da sua presença em diversas estruturas (Conselho/Assembleia de Escola, grupo criado especificamente para a avaliação interna, assembleias de professores) ou fora de qualquer órgão, no quadro de uma discussão bilateral com a direcção, de debates, consultas ou inquéritos.

A avaliação interna é obrigatória na maior parte dos países, embora com diversos graus de concretização e com diversidade de situações decorrente da autonomia das escolas e da intervenção das autoridades locais. Há países em que é obrigatória e não se realiza universalmente e países em que, sendo “apenas” recomendada, há outros condicionamentos que a tornam imprescindível.

O papel do dirigente da escola é sempre importante: muitas vezes inicia o processo e assegura a coordenação, por vezes é o principal actor.

Os principais tipos de implicação dos diferentes actores/órgãos na avaliação interna ocorrem na consulta – questionário, discussão e aprovação de um relatório, na análise

⁶ Aqui entendida como o conjunto de actores implicados directamente no funcionamento da escola (professores, direcção, alunos e membros dos órgãos da escola), bem como actores indirectamente ligados, como os pais, os representantes das autoridades locais e do mundo económico e social local, etc..

de dados e na elaboração de estratégias, na definição de critérios e de procedimentos e na participação nas diversas etapas do processo.

Participação do Conselho/Assembleia de Escola

A participação do Conselho de Escola é generalizada, pois este intervém numa vintena de países, segundo diversas modalidades:

- tem a responsabilidade de todo o processo e intervém directamente em certos aspectos;
- realiza as etapas de um processo que tem sobretudo a ver com a gestão da escola;
- dispõe de poder de decisão em relação a critérios e procedimentos e avalia alguns aspectos em colaboração com a direcção da escola;
- analisa o trabalho realizado por outros e retira conclusões para a estratégia de melhoria da escola;
- discute e aprova um relatório descritivo que a direcção lhe apresenta;
- participa unicamente na nomeação dos actores ou órgãos que fazem a avaliação.

Implicação dos professores

Para além da sua participação no Conselho da Escola, os professores participam a diversos títulos, como:

- membros da Assembleia de Professores com a tarefa de avaliar os componentes pedagógicas ou de discutir e apreciar o plano de avaliação e/ou os seus resultados;
- membros de grupos específicos designados para intervir em determinados momentos do processo;
- colaboradores da direcção em grupos criados para tarefas específicas.

Implicação dos pais e dos alunos

Para além da sua participação no Conselho da Escola, os pais e os alunos participam de acordo com as seguintes modalidades:

- na resposta a questionários ou entrevistas em fase de recolha de informação;
- na apreciação dos relatórios de avaliação, através das suas associações.

Implicação de grupos especificamente criados para a avaliação

Estes grupos de trabalho têm fins muito variáveis, podendo ser constituídos por professores, representantes das autoridades educativas, pais e alunos.

1.3. Relação entre modos de avaliação externa e interna

Neste ponto, procura-se saber em que medida cada uma das formas de avaliação tem em conta os resultados e o contributo das outras. Em certos casos, são processos independentes, ora paralelos, ora complementares; noutros casos são interdependentes, quando a avaliação externa assenta em parte nos juízos estabelecidos pela avaliação interna, quando uma e outra interagem, aproveitando mutuamente as conclusões ou quando a avaliação externa consiste na supervisão do processo de avaliação interna.

Situações de independência

A independência entre os modos de avaliação ocorre em oito países, onde a avaliação interna está em desenvolvimento, sendo difícil distinguir se são processos paralelos ou complementares.

Os casos em que os processos são paralelos situam-se em países em que a avaliação interna não é obrigatória ou só o foi recentemente e ainda está em fase de regulamentação. Mesmo assim, podem contribuir para o mesmo plano de melhoria da qualidade da escola.

As situações de complementaridade ocorrem quando os processos avaliam facetas diferentes, por exemplo, um processo avalia as funções de ensino/aprendizagem e outro avalia as funções de gestão.

Situações de interdependência

Três tipos de situações onde os modos são interdependentes:

- . utilização dos resultados da avaliação interna no quadro da avaliação externa, como análise preliminar ou como elemento de informação e referência permanentes;
- . utilização dos resultados de uma avaliação no quadro da outra. Por exemplo, os resultados da avaliação externa, realizada por inspectores, são transmitidos à escola para serem tidos em devida conta nos processos de avaliação interna subsequentes;
- . supervisão da avaliação interna como avaliação externa. Os critérios de avaliação interna são decididos pela escola, mas os procedimentos são ora impostos ora recomendados pelas autoridades centrais e por estas avaliadas.

1.4. Juízos emitidos sobre os professores no quadro da avaliação das escolas

Há países em que ocorre um juízo sobre os professores a título pessoal. Tal verifica-se, predominantemente, no âmbito da avaliação externa, onde os avaliadores transmitem as suas observações personalizadas, raramente formais, visando a melhoria das práticas, sem interferência na carreira dos professores, competência exercida pela direcção da escola.

Na maior parte dos países não há pronunciamento sobre o desempenho individual dos professores no quadro da avaliação da escola.

A relação entre avaliação institucional e avaliação individual ocorre sob diversas formas: (i) pode haver avaliação da função educativa mas não avaliação individual dos professores; (ii) a avaliação tem em conta a avaliação de desempenho individual dos professores realizada na escola e (iii) a avaliação de professores decorre em processos paralelos.

2. Critérios de avaliação

2.1. A definição dos critérios de avaliação externa

Esta definição é essencial para garantir o máximo de objectividade possível. Em certos países, os avaliadores dispõem de listas de critérios definidas ao nível central, pelas inspecções ou pelos serviços da administração educacional.

Quando não há listas preestabelecidas, os avaliadores constroem os critérios tendo em conta os principais documentos legislativos, uma lista de temas estabelecida a nível central, os objectivos da política educativa nacional e local e ainda os objectivos formulados pela própria escola.

Em casos raros, e para avaliações parcelares, os avaliadores são totalmente livres de escolherem os critérios.

2.2. Critérios de avaliação externa: processos e produtos

Não há relação directa entre o nível administrativo de que depende o avaliador (nível central, autoridades educativas regionais e governos locais) e o tipo de critérios que utiliza, ora mais centrados nos processos (actividades), ora mais centrados nos produtos (resultados, essencialmente ligados aos conhecimentos adquiridos pelos alunos). O que

se verifica é que quando os avaliadores dependem do nível central há uma tendência para uniformizar os critérios.

A maioria dos modos de avaliação incide tanto sobre os processos como sobre os produtos e visa uma avaliação global da escola. Regra geral, dispõem de listas de critérios e dependem do nível central.

A avaliação que incide unicamente sobre os processos é geralmente limitada à verificação do cumprimento pela escola do regulamentado em matéria de gestão da escola (infra-estruturas, gestão do orçamento, composição das turmas, carga horária dos professores, etc.).

2.3. Critérios de avaliação externa – parâmetros utilizados

Apesar da progressiva orientação para a avaliação pelos resultados, ainda é sobre os processos internos da escola que incide grande parte da avaliação, tanto para verificar o respeito pelas normas e regulamentações como o exercício das áreas de autonomia da escola.

Parâmetros de processo

As escolas assumem tarefas numerosas e diversificadas. O estudo organiza as oito dezenas de parâmetros utilizados de acordo com 14 temáticas principais (ensino/aprendizagem nas salas de aula, orientação e apoio aos alunos, funcionamento dos órgãos/estruturas, política educativa/geral da escola, relação da escola com a comunidade local, gestão dos recursos humanos, gestão do tempo escolar, actividades extra-curriculares, avaliação interna, liderança, clima da escola, gestão de edifícios, gestão de recursos financeiros e materiais, procedimentos administrativos), conforme quadro apresentado nas páginas seguintes.

**Parâmetros de processo nas listas pré-estabelecidas para a avaliação externa
de escolas. Ensino Obrigatório. Ano Lectivo de 2000/01**

Temáticas principais	Parâmetros	Ocorrências*
Ensino/aprendizagem nas salas de aula	Programa/matéria	11**
	Métodos pedagógicos	9
	Avaliação dos alunos	10
	Participação dos alunos	10
	Atitude dos alunos face à aprendizagem	8
	Interacções professor/aluno	9
	Utilização do trabalho em casa	4
	Utilização/ensino das TIC	4
Tratamento das necessidades diferenciadas dos alunos	8	
Orientação e apoio aos alunos	Orientação dos alunos	8
	Actividades de remediação	10
	Apoio aos alunos	4
	Desenvolvimento pessoal dos alunos	9
	Desenvolvimento das competências sociais dos alunos	10
	Medidas para melhorar o comportamento dos alunos	1
	Tratamento dos alunos com necessidades específicas	7
Luta contra o absentismo	2	
Funcionamento dos órgãos/estruturas	Conselho de Escola	7
	Conselho de Professores	5
	Conselho de Turma	1
	Órgãos de aconselhamento	3
	Associações de estudantes	2
Política educativa/geral da escola	Oferta de cursos	10
	Definição de objectivos	7
	Política dos trabalhos em casa	3
	Projectos de estabelecimento	9
	Regulamento interno	6
	Relatório anual	5
Relação da escola com a comunidade local	Relação com os pais	10
	Relação com as outras escolas	7
	Relação com as instituições locais	7
	Relação com os poderes de tutela	4
	Relação com a comunidade em geral	5
	Disponibilização de documentos sobre oferta educativa, actividades e/ou resultados dos alunos	6
	Participação em programas locais	8
	Participação em programas internacionais	3
Gestão dos recursos humanos	Desenvolvimento profissional	10
	Apoio aos recém-entrados na profissão	6
	Critérios de distribuição dos alunos por turma e de repartição das turmas pelos professores	7
	Distribuição de outras funções	6
	Número e qualificação dos professores	7
	Política de remuneração e incentivos	2
	Política face aos lugares vagos	2

Parâmetros de processo nas listas pré-estabelecidas para a avaliação externa de escolas. Ensino Obrigatório. Ano Lectivo de 2000/01 (cont.)

Temáticas principais	Parâmetros	Ocorrências*
Gestão do tempo escolar	Duração do tempo lectivo	1
	Periodicidade das férias	1
	Tempo dedicado às matérias	7
	Gestão do tempo durante o ano lectivo	6
Actividades extra-curriculares	Organização destas actividades	11
Avaliação interna	Avaliação interna do ensino	7
	Avaliação interna da escola	7
	Avaliação interna dos professores/do director	5
	Medidas aplicadas após a avaliação interna	3
	Participação do pessoal na avaliação interna	2
Liderança	Acção do director/da equipa dirigente	8
	Prossecução de objectivos comuns	9
	Respeito das regras internas	5
	Melhorias realizadas desde a última inspecção	2
	Coordenação, comunicação interna e/ou participação na decisão	9
	Gestão de conflitos	4
	Valores comuns da escola	7
Clima da escola	Relações sociais entre alunos	11
	Relações sociais entre professores	6
	Relações sociais professores-alunos	9
Gestão de edifícios	Utilização dos espaço e das infra-estruturas	9
	Estado das salas de aula e dos edifícios	8
Gestão de recursos financeiros e materiais	Utilização dos recursos de funcionamento	8
	Utilização/estado do equipamento científico	9
	Utilização/estado do equipamento TIC	8
	Gestão do orçamento salarial	2
	Gestão do orçamento de funcionamento	9
	Gestão do orçamento global	2
	Gestão dos recursos adicionais e específicos	3
Procedimentos administrativos	Qualidade da gestão administrativa de:	
	. Inscrições dos alunos	3
	. Registos de presença/ausência	5
	. Dossiês dos alunos	7
	. Boletins dos alunos	5
	. Dossiê do pessoal	4
	. Fichas de avaliação do pessoal	2
	Tratamento das reclamações	1
	Conformidade da certificação dos alunos	1

Fonte: Eurydice, pp. 66-68. Tradução e adaptação do autor.

*Corresponde ao número de países onde o parâmetro integra as listas. São 11 os países considerados neste quadro: Bélgica (Flandres), Espanha, Holanda, Portugal, Reino Unido (Inglaterra+Gales+Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Estónia, Lituânia, Roménia e Eslováquia.

** Quando Portugal é um dos países considerados, o número está a carregado.

Parâmetros de resultados

Os seis parâmetros de resultados estão reunidos em duas temáticas principais (dados quantitativos e dados qualitativos), conforme quadro seguinte.

Parâmetros de resultados nas listas pré-estabelecidas para a avaliação externa de escolas. Ensino Obrigatório. Ano Lectivo de 2000/01

Temáticas principais	Parâmetros	Ocorrências*
Dados quantitativos	Taxas de sucesso e insucesso entre anos e ciclos, de alunos no ensino especial e abandono escolar	7**
	Resultados de testes e exames (competências cognitivas e sociais)	10
	Absentismo dos alunos	5
	Percurso após a escolaridade obrigatória	5
Dados qualitativos	Competências sociais dos alunos	6
	Competências cognitivas dos alunos	7

Fonte: Eurydice, p. 69. Tradução e adaptação do autor.

*Corresponde ao número de países onde o parâmetro integra as listas. São 11 os países considerados neste quadro: Bélgica (Flandres), Espanha, Holanda, Portugal, Reino Unido (Inglaterra+Gales+Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Estónia, Lituânia, Roménia e Eslováquia.

** Quando Portugal é um dos países considerados, o número está a carregado.

2.4. Níveis de exigência da avaliação externa

Na maior parte dos países que apresentam listas preestabelecidas existem escalas de notação que constituem um guia para os avaliadores classificarem o que observam.

Escalas de notação para os critérios de processo

a) Uma escala específica para cada parâmetro - para cada parâmetro há descrições específicas do que corresponde a cada nota. Podem ser 4 ou 2 níveis (positivo e negativo, neste último caso);

b) uma escala única aplicada a cada parâmetro - há escalas de 1 a 4, 1 a 5 e 1 a 7. A ocorrência de pontos fortes e de pontos fracos é a referência mais comum para a construção das escalas;

c) uma escala de notação aplicada à actividade global da escola, por exemplo: excelente, muito bom, médio, sofrível e inaceitável.

d) inexistência de notação definida a nível central.

Referência a um nível padrão para os critérios de produtos

A standardização dos níveis de exigência pode ser:

- . uniforme a todas as escolas – comparação com as médias nacionais ou regionais,

- . adaptada em função do contexto da escola,

- . uniforme para todas as escolas e adaptada em função do contexto da escola e das características dos alunos, quando a situação de cada escola face às médias é ponderada por factores de contexto. A consideração das condições específicas de cada escola face aos valores médios possibilita o cálculo do *valor acrescentado* da escola, o que, por sua vez, permite às escolas com contextos mais difíceis verem o seu trabalho reconhecido, embora não deva ser motivo para caucionar situações de desigualdade na educação.

2.5. Os critérios da avaliação interna

Uma autonomia total das escolas na definição dos critérios de avaliação interna é muito rara, pois existem, quase sempre, prescrições e recomendações.

Quando as autoridades educativas determinam os critérios e os procedimentos da avaliação interna, esta tende a ser tecnicista ou administrativa, o que não será problema se o objectivo central for proporcionar informação para essas autoridades, mas já não se afigura como a melhor opção se se pretende fomentar um processo de melhoria da escola, pois os critérios podem não ser os mais úteis para a escola em concreto e há uma tendência para a escola apresentar os dados com cores mais positivas.

Assim, quando se pretende promover um processo de melhoria, é mais adequado que a avaliação seja participativa, a começar pela escolha dos objectos, dos critérios e dos procedimentos.

A avaliação interna que pretende responder aos dois objectivos, prestação de contas e melhoria da qualidade, experimenta tensões e dificuldades.

As prescrições ou recomendações relativas a documentos a ter em conta na avaliação interna contemplam: documentos da escola com a definição da sua política educativa, listas de temas definidos a nível central, legislação ou objectivos definidos a nível central ou regional, objectivos das autoridades locais em educação, critérios utilizados pela avaliação externa, indicadores resultantes de exames nacionais ou regionais e indicadores de contexto.

3. Procedimentos e utilização dos resultados da avaliação

3.1. Etapas da avaliação

Fase preliminar

Na maioria dos países, os avaliadores recolhem e analisam sistematicamente documentação sobre a escola antes de a visitarem, como forma de melhor prepararem o seu trabalho. Essa documentação inclui relatórios administrativos, estatísticos ou financeiros, queixas apresentadas, resultados de testes ou exames internos ou externos, avaliações precedentes, questionários efectuados junto dos pais ou do pessoal e documentos preparados e fornecidos pela escola (brochuras de apresentação, projecto educativo e curricular, projecto de comunicação, etc.). Quanto mais extensa e intensa é a avaliação, mais desenvolvido é este trabalho prévio.

Esta recolha não se realiza quando não está prevista a visita à escola ou quando o objecto da avaliação é muito restrito.

Consulta dos responsáveis do estabelecimento escolar antes da redacção do relatório final da avaliação

Na maioria dos países, é dada a possibilidade às instâncias dirigentes da escola de se pronunciarem sobre uma versão provisória do relatório final, apresentada oralmente, por escrito ou das duas formas, tendo em vista a correcção de erros factuais ou a clarificação de certos pontos. Na maior parte dos casos, o director ou a equipa dirigente são consultados; em bom número de casos, a consulta abrange também o Conselho/Assembleia de Escola; em casos raros, inclui a Associação de Pais ou uma comissão específica criada para a avaliação. Quanto mais a avaliação pretende ir além do controlo e criar uma dinâmica de melhoria da escola, mais cuidada deve ser esta fase de consulta e de participação.

Sequência da avaliação (Follow up)

Numa quinzena de países, os mesmos avaliadores ou colegas pertencentes ao mesmo organismo de avaliação, verificam em que medida as escolas atingiram os objectivos definidos e seguiram as recomendações que lhes foram feitas. Esta verificação implica a realização de um procedimento suplementar que visa reforçar as funções de controlo e de apoio à melhoria da qualidade do sistema educativo.

Em certos países, o acompanhamento posterior é sistemático e está regulamentado. Noutros, em maior número, só acontece em situações específicas, designadamente quando os resultados da avaliação foram insatisfatórios.

3.2. Consequências da avaliação externa para as escolas

As consequências da avaliação externa são multidimensionais e variam muito de país para país. Nos países em que a avaliação é sobretudo ou exclusivamente administrativa ou financeira, não há qualquer sequência ao processo de avaliação. O estudo caracteriza as outras situações de acordo com três dimensões:

- . a avaliação dá origem a recomendações ou mesmo a instruções dos avaliadores ou das autoridades educativas, visando desencadear um processo de melhoria da qualidade. As escolas não são obrigadas a responder;

- . a avaliação coloca as escolas na obrigação de produzirem um plano de melhoria que estruture e organize os objectivos a prosseguir;

- . a avaliação conduz a sanções, directamente administradas pelos avaliadores ou emanadas das autoridades educativas. Tais sanções podem afectar a escola ou os responsáveis, pela diminuição de recursos, pela retirada de certas prerrogativas, pela instauração de processos dirigidos contra determinadas pessoas ou ainda pela exoneração de funções de direcção ou de coordenação.

3.3. Publicação dos resultados da avaliação externa

A publicação dos resultados de avaliação de cada estabelecimento escolar é cada vez mais frequente, embora esta ainda não seja a prática da maior parte dos países. A decisão da divulgação situa-se entre, de um lado, as pressões dos *media* e dos que defendem a transparência e o direito à informação e à escolha da escola e, do outro lado, a vontade de evitar classificações apressadas das escolas ou a regulação do sistema escolar feita pelos mecanismos do mercado.

3.4. Ligação com a avaliação do sistema educativo

Utilização dos resultados da avaliação externa das escolas para a avaliação do sistema educativo

A situação mais frequente é a da elaboração de um relatório nacional com base nos resultados do conjunto das escolas avaliadas. Esse relatório constitui uma fonte de informação para o exercício das funções de regulação e controlo do sistema educativo. Nestes casos, a avaliação é um processo regular, com periodicidade definida.

Outros meios de avaliação do sistema educativo

Os resultados dos alunos nos testes e nos exames nacionais constituem o instrumento mais comum de avaliação do sistema educativo. As provas e os exames são muito diversos, embora os exames, quando existem, coincidam com o fim da escolaridade obrigatória e as provas decorrem predominantemente no fim dos ciclos.

Para além dos serviços dos ministérios da educação, especializados na produção de estatísticas e de relatórios de avaliação do sistema, existem, em muitos casos, instituições que promovem relatórios e estudos que suportam essa avaliação (agências, autoridades, conselhos, centros, institutos de investigação, de avaliação, de desenvolvimento pedagógico, etc.).

3.5. Utilização dos resultados da avaliação interna

Utilização dos resultados da avaliação interna pelas escolas

A escola (ou seja, os seus dirigentes, os conselhos/assembleias, os professores e, em certos casos, os pais e os alunos) é a primeira e a universal utilizadora da avaliação interna. Nalguns países, existem recomendações sobre os passos a dar, em muito poucos é mesmo obrigatória a divulgação dos resultados, por exemplo, na página da escola na Internet.

Utilização dos resultados da avaliação pelas autoridades locais e serviços de tutela próxima

Há uma correlação entre a implicação das autoridades próximas da escola na sua gestão e a utilização dos resultados da avaliação interna. Esta utilização suporta a gestão dos estabelecimentos, a sua avaliação e a redacção de relatórios destinados a autoridades educativas de nível superior.

Utilização dos resultados da avaliação pelas autoridades educativas regionais

Neste caso, a avaliação interna funciona como base para a avaliação externa.

Utilização centralizada dos resultados da avaliação interna

Também neste caso, a avaliação interna é um ponto de partida para a avaliação externa, para além de, ao proporcionar um conhecimento das forças e das fraquezas do sistema educativo, ser utilizada para fins de pilotagem do sistema.

4. Os avaliadores

4.1. Avaliadores externos das funções educativas: formação inicial, recrutamento e estatuto profissional

Os avaliadores dependem, na maior parte dos casos, de departamentos centrais, designadamente inspeções. O serviço responsável pela avaliação das funções educativas pode ainda depender de uma instância mais ou menos descentralizada, como ocorre em França e na Áustria, ou gozar de um elevado grau de autonomia, como é o caso dos serviços de inspeção na Holanda ou no Reino Unido.

Qualificações e experiência profissional

Na maior parte dos países, para ser avaliador é necessário possuir habilitação para a docência no nível que se vai avaliar e ter uma experiência profissional na educação (administração, investigação...), ou especificamente na docência e na gestão ou direcção de escolas. A experiência mínima requerida varia entre 3 a 19 anos. Para além da formação específica, a admissão pode estar condicionada à aprovação num exame.

Diversos países exigem que os avaliadores tenham uma formação específica em avaliação, mesmo que essa formação ocorra após o recrutamento ou a nomeação. O período de formação varia entre as três semanas e os três anos.

Quando o processo de avaliação inclui as funções administrativas, é frequente ser exigida experiência na gestão e direcção de escolas e/ou formação específica, embora neste campo seja mais valorizada a experiência no “terreno” que a formação institucionalizada.

Para avaliar as escolas com mais detalhe e reunir competências diversas, alguns serviços constituem equipas de avaliação. Em casos limitados, é possível recorrer ao apoio de especialistas externos para o tratamento de questões específicas.

Relação entre o estatuto e as qualificações requeridas

Na maior parte dos países, os avaliadores têm o estatuto de funcionários permanentes dos organismos responsáveis pela avaliação externa das escolas e são admitidos através de concursos públicos. A uma maior estabilidade de estatuto corresponde uma maior exigência nas condições de acesso, uma probabilidade mais elevada de ser necessário passar por um período probatório e regras mais apertadas de incompatibilidade com outras actividades profissionais ou políticas.

O Reino Unido apresenta a situação de maior diversidade no recurso à colaboração de não funcionários. Assim, ao lado dos Inspectores de Sua Majestade, funcionários permanentes, trabalham os *lay inspectors*, os *associated assessors* e os *enrolled inspectors*.

4.2. A implicação do avaliador externo no acompanhamento sequencial (follow-up) da avaliação

Promoção e supervisão das mudanças determinadas pela avaliação

Em todos os países, os avaliadores externos elaboram um relatório final com os resultados da sua avaliação, identificando os pontos fortes e os pontos fracos da escola e expondo as situações de não cumprimento de obrigações legais. Na sequência, compete à escola e às autoridades educativas tomarem as medidas necessárias.

Em casos limitados, os avaliadores devem ir mais além, pois estão autorizados a (i) dar instruções à escola para remediar as situações que não respeitam a legalidade, (ii) acompanhar os planos de acção adoptados pela escola ou pelos autoridades educativas mais próximas, (iii) fixar as datas limite para a concretização das mudanças, (iv) verificar se essas mudanças foram concretizadas e intervir em caso negativo.

O papel de conselheiro dos avaliadores

Nos últimos anos, tem-se verificado uma tendência para alterar a relação entre os avaliadores externos e as escolas, decorrente, entre outros factores, da autonomia

crescente das escolas. Assim, reduziu-se as funções de controlo e de supervisão dos avaliadores a favor da função de conselheiro, de *critical friend*. Por outro lado, atendendo ao conhecimento profundo das escolas que vão adquirindo, os avaliadores exercem, mesmo que de forma indirecta, uma função de conselho especializado junto das autoridades educativas.

4.3. Formação e apoio para os avaliadores internos

A avaliação interna é um processo complexo que exige competências específicas. No entanto, enquanto para os avaliadores externos são requeridas habilitações e experiências de elevada exigência, as regras de nomeação dos avaliadores internos parecem bem menos rigorosas.

Preparação antes da entrada em funções

Como os principais agentes da avaliação interna são os directores, uma parte das questões sobre a sua formação é respondido pelos requisitos para a sua designação como directores.

Em diversos países, a avaliação é um dos elementos de formação inicial dos dirigentes e um número crescente de países oferece formação especializada aos responsáveis pela avaliação interna.

Medidas de apoio

Para além das acções específicas de formação que lhes são oferecidas, os avaliadores internos dispõem de outros recursos, como:

- . enquadramento geral e modelos de avaliação,
- . apoio directo de especialistas e de formadores,
- . indicadores sobre o sistema educativo, incluindo os resultados dos alunos,
- . investigação e publicações sobre a avaliação,
- . directivas e manuais,
- . sítios na Internet,
- . instrumentos e procedimentos da avaliação externa,
- . troca de experiências e partilha de boas práticas,
- . modelo de excelência da EFQM,
- . apoio financeiro.

A Bélgica – Flandres, o Reino Unido, a Holanda e os países nórdicos são os mais avançados no desenvolvimento dos apoios à avaliação interna.

5. Conclusões gerais

A avaliação das escolas está no coração da avaliação do sistema numa maioria de países. Noutros, o centro da avaliação são os professores ou as autoridades locais. Há uma correlação positiva entre o grau de autonomia da escola e o lugar desta nas preocupações da avaliação do sistema.

5.1. Um contexto favorável ao desenvolvimento da avaliação

As duas principais tendências na administração educacional nas recentes décadas, a saber - a descentralização de meios e a definição de objectivos gerais e comuns a nível nacional - estão nas raízes de uma maior atenção à avaliação por toda a Europa.

A descentralização de meios decorre da procura de eficiência organizacional e da resposta à crescente diversidade de situações e heterogeneidade de públicos que procuram a escola.

A outra face da descentralização é a definição de objectivos nacionais precisos e de patamares de resultados escolares de referência para todos.

5.2. Transformação dos conceitos de avaliação

O juízo formulado durante a avaliação depende dos objectivos principais. Assim, se a avaliação está centrada nas normas ou *standards*, o juízo incide sobre a conformidade e pode desencadear procedimento disciplinar; se está sobretudo em causa o processo, o juízo é mais do ordem do conselho que da imposição de uma mudança, pois baseia-se muito na experiência e na investigação; se o que domina é o resultado, o juízo é mais preciso, ou seja, os objectivos são ou não são atingidos.

O movimento duplo de descentralização de meios e de centralização dos objectivos alterou o objecto da avaliação externa e a participação na avaliação interna. Quanto à avaliação externa, passou a incidir também sobre os modos de organização e de gestão da escola, dada a autonomia nestas áreas, e a formular um juízo sobre os resultados, podendo ir até à sanção, no caso de as escolas não realizarem o suficiente para melhorar. Quanto à participação na avaliação interna, a tendência é para um espectro

mais largo de matérias em apreço e para uma maior participação da comunidade escolar no processo.

5.3. Articulação das avaliações interna e externa das escolas

Praticamente todos os processos de avaliação incluem quatro fases: a recolha de informação, o juízo, a redacção do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. Na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo; na interna, o acento é na mudança. A tendência geral é para uma avaliação interna que visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente e uma avaliação externa destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática.

5.4. São necessários critérios de avaliação comuns à avaliação interna e externa?

Afigura-se útil uma aproximação, por questões de eficiência e eficácia. No entanto, tal deve resultar de um movimento de harmonização: cada escola define os seus critérios tendo em conta os critérios gerais e, por sua vez, os avaliadores externos respeitam a especificidade das opções de cada escola. Caso contrário, a aproximação redundaria numa uniformização forçada.

“Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência actual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados.” (Eurydice 2004:135).

B. O programa político do *No Child Left Behind Act* (EUA)

O programa político que se tem desenvolvido ao abrigo do *No Child Left Behind Act* (NCLB) constitui um caso de aplicação sistemática e voluntarista de um modelo de

responsabilização e prestação de contas, em que a avaliação das escolas está assente nos exames aos alunos e se prescreve consequências “musculadas” para as escolas.

NCLB é uma lei do primeiro mandato de George W. Bush (assinada pelo Presidente em Janeiro de 2002), aprovada⁷ com os votos dos republicanos e dos democratas, unidos⁸ no objectivo essencial de alargar a responsabilização das escolas e dos professores e de aumentar o investimento federal na melhoria das aprendizagens das crianças pobres. Atendendo aos resultados insatisfatórios nos testes e exames nacionais⁹ e face à posição incómoda dos EUA em estudos internacionais, entendeu-se necessário forçar a melhoria dos resultados e a responsabilização de todos, desenvolvendo uma política intervencionista em larga escala.

Com efeito, o programa que decorre do NCLB representa uma intervenção (que muitos consideram uma intromissão) do governo federal nas competências dos Estados, indo bastante mais longe que outras iniciativas anteriores, com destaque para o *Elementary and Secondary Education Act*, de 1965. Por via do financiamento, NCLB significa um maior controle federal sobre a intervenção das autoridades estaduais e locais na definição dos objectivos e dos resultados a atingir pelas políticas de educação.

1. Linhas gerais do NCLB

De acordo com documentos oficiais (US Department of Education, 2002, 2004 e 2005), os princípios orientadores de NCLB são:

- . a prestação de contas com base nos resultados escolares dos alunos,
- . a concentração no que funciona,
- . a redução da burocracia e aumento da flexibilidade,
- . o maior poder de intervenção dos pais.

⁷ Resultados das votações: 87-10 no Senado e 381-41 na Câmara dos Representantes.

⁸ Mas as sensibilidades são diversas. O candidato democrata à Presidência, John Kerry, afirmou: “Eu quero standards e prestação de contas. Mas não se pode fazer isto sem recursos nem de forma a tornar as escolas fábricas de testes” (citado em Meuret, 2004). Na campanha eleitoral para a presidência, os candidatos democratas foram muito críticos em relação ao desenvolvimento do NCLB, incluindo os que haviam votado a favor.

⁹ Os dados estatísticos são abundantes, pelo que retenhamos como exemplo os resultados no 4º ano de escolaridade, em 2003: em leitura, alcançaram um nível satisfatório 41% dos alunos *White*, 38% dos *Asian/Pacific Islander*, 16% dos *American Indian/Alaska Native*, 15% dos *Hispanic*, 15% dos *Disadvantaged* e 13% dos *African American*; já em Matemática, o nível de proficiência foi alcançado por 48% dos *Asian/Pacific Islander*, 43% dos *White*, 17% dos *American Indian/Alaska Native*, 16% dos *Hispanic*, 14% dos *Disadvantaged* e 10% dos *African American*.

Para respeitar estes princípios, NCLB define como objectivos:

- . melhorar os resultados escolares dos alunos economicamente desfavorecidos,
- . preparar, formar e recrutar professores e dirigentes de escola altamente qualificados,
- . reforçar o ensino da língua para os que têm um limitada proficiência no Inglês e para os estudantes imigrantes,
- . ensinar todas as crianças a ler, assegurando que todas lêem no terceiro ano,
- . apoiar de forma particular as crianças com deficiências,
- . dar possibilidades de escolha aos pais e criar programas educativos inovadores,
- . tornar o sistema educativo mais responsável e transparente e adequado às necessidades locais.

O Governo Federal financia a concepção e a aplicação dos testes anuais, realizados pelos Estados, bem como a formação, recrutamento e recondução de professores.

As orientações para 2006 (US Department of Education, 2005) são claras quanto ao reforço do programa e ao seu alargamento para os níveis seguintes de escolaridade. De facto, os princípios do NCLB passaram a abranger o nível secundário, pelo que os estudantes dos graus 9 a 11 serão avaliados anualmente, a partir do ano lectivo 2009-10.

Em 2005-06, todos os estudantes do 3º ao 8º graus serão avaliados em leitura e matemática “para medir o desempenho da escola e do distrito escolar e para ajudar os professores e os directores das escolas a identificarem as fraquezas e a fazerem a mudanças necessárias na prática de ensino. A mudança crítica – a chave para assegurar que nenhuma criança é deixada para trás – é a de só se considerar que as escolas fizeram o *progresso anual adequado* se todos os grupos de estudantes, incluindo os pobres, as minorias, os estudantes com limitada proficiência a Inglês e os estudantes com deficiências receberem a educação de qualidade que merecem” (US Department of Education, 2005:2).

2. Instrumentos da responsabilização do NCLB

O dispositivo de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*) assenta em quatro componentes:

. os *standards* fornecem guias para o sucesso escolar, indicando claramente aos professores, aos estudantes e aos pais o que se deve aprender. Cada Estado estabelece as suas expectativas e os seus *standards* em matérias de leitura, matemática e ciência. O AYP (*Adequate Yearly Progress*) define o que deverá ser atingido em cada ano para obter 100% de resultados positivos num prazo de 12 anos, ou seja, em 2013/14. Deve

ser medido o cumprimento dos objectivos por todas as crianças, pois os resultados devem ser controlados globalmente e desagregados de acordo com os diversos subgrupos, destacando os étnicos, os que não têm o Inglês como língua materna, os que frequentam o ensino especial e os economicamente desfavorecidos;

. os *testes* medem o desempenho dos alunos face aos *standards*. Progressivamente, será aplicado um teste anual em leitura e matemática a todos os estudantes entre 3º e 8º anos e aos do ensino secundário (10º-12º) e um teste a ciências em cada três anos. Os testes são para saber quando as crianças estão a falhar e a ficar para trás, pelo que deve haver testes todos os anos para não se perder um ano sem agir. Não será por falta de alertas que a escola “falhará”;

. a *divulgação*, pois cada escola deve publicar informação muito completa sobre si própria (resultados escolares, caracterização dos alunos, absentismo, abandono, actividades oferecidas, princípios de acção, etc.). Todos os anos, deve ser publicado um relatório anual do desempenho da escola, especialmente destinado aos pais, eleitores e contribuintes;

. a *ajuda e a pressão*, ou seja, mais ajuda numa primeira fase (recursos financeiros, formação, conselheiros, ajuda externa na elaboração das estratégias educativas ...) e mais sanções com o decorrer dos anos. Se as escolas que estão a “falhar” não se revelarem eficazes com a ajuda extra, haverá diversos graus de intervenção que poderá ir até ao encerramento. Assim, se um ou mais grupos não atingem os objectivos dois anos seguidos, os estudantes dessa escola podem transferir-se para outras escolas, com os transportes pagos pelo distrito escolar; se a escola continua a “falhar” ao fim de quatro anos, verá diminuída a autonomia de gestão interna e deve substituir o seu pessoal, aumentar o tempo lectivo, rever o programa de estudos; ao fim de cinco anos, a escola pode ser transformada em *charter school* ou mesmo encerrada.

3. Um programa político controverso

As apreciações ou avaliações consultadas apresentam conclusões muito diversas, realçando umas os resultados positivos na diminuição das distâncias entre os grupos sociais, sublinhando outras a dificuldade em obter mudanças significativas, quando não a verificação de retrocessos em relação aos procedimentos de *accountability* adoptados por alguns Estados antes da vigência do NCLB. O facto de o grau de aplicação da lei ser muito diverso de Estado para Estado torna ainda mais complexa uma avaliação global.

O programa do NCLB é motivo de controvérsias e de debate no campo da política geral, da política de educação e das ciências da educação. Recentemente, o *New York Times* refere uma “crescente rebelião” contra o NCLB, protagonizada por autoridades

executivas e legislativas estaduais, por distritos escolares ou por associações de professores; são mesmo abertos processos judiciais contra a administração federal, nomeadamente por sub-financiamento¹⁰. O Estado do Texas, por exemplo, não aceita o limite federal de 1% de estudantes com graves deficiências que podem beneficiar de testes alternativos e autoriza as escolas a aplicarem-nos a 9% dos estudantes. Entretanto, a nível federal, foi introduzida alguma flexibilidade nessa matéria, ou seja, a possibilidade de alargar para mais 2% o recurso a esses testes específicos para alunos com atrasos mentais moderados ou perturbações emocionais graves.

Sintetizemos alguns tópicos mais controversos, apresentados numa perspectiva crítica.

a) *Está-se a promover a equidade pela responsabilização e pela prestação de contas?* Aponta no sentido positivo o facto de as escolas serem avaliadas tendo em conta todos os subgrupos, pois se os resultados não são satisfatórios em qualquer grupo, o resultado global não pode ser considerado positivo, o que obriga as escolas a atender a todos os grupos, a estudar os problemas de todos e a investir em todos, em especial nos grupos que estão mais para trás¹¹. Em contraponto, será potencialmente negativo o carácter punitivo da avaliação, o que compele as escolas e as autoridades locais a ajustarem os seus *standards* ou a enveredarem por criativas interpretações e avaliações dos desempenhos escolares, que criam a ilusão de progresso.

Um dos problemas é o tudo ou nada. Escolas até há pouco consideradas modelares são agora classificadas como insuucedidas, dados os resultados de um grupo específico (são referidos casos em que a escola atinge 27 dos 29 objectivos-alvo); não se faz distinção entre a escola que não atinge por pouco e a que falha claramente múltiplas metas. Também a ausência de mais de 5% dos alunos invalida os testes, o que penaliza escolas de áreas urbanas que servem uma população que cria muitas dificuldades (Fusarelli, 2004).

Muitos autores consideram que é necessária uma visão mais complexa e realista do que se consegue obter em matéria de equidade com este sistema de prestação de contas e lamentam que haja pouco dinheiro para investigação e para uma avaliação profunda dos dispositivos desenvolvidos ao abrigo da lei (Koretz, 2002).

¹⁰ Edição electrónica de 21 de Abril de 2005.

¹¹ O *New York Times*, através de um editorial significativamente intitulado “*Stand Firm for Educational Fairness*”, considera que “a administração Bush pôs em risco a mais importante reforma educativa dos últimos 100 anos quando falhou no financiamento integral do NCLB” e defende que não se deve desmantelar o que, ao abrigo do NCLB, já foi feito para não esconder as desigualdades em educação e para reduzir as distâncias entre grupos sociais (22 de Abril de 2005).

b) *Os recursos têm correspondido à ambição ou teremos uma obrigação de resultados sem obrigação de meios?* É o problema de saber se haverá recursos suficientes para levar à prática o que se pretende. A página oficial do NCLB afirma que a iniciativa está focada “não no dinheiro, mas nos resultados”, o que, atendendo aos défices públicos existentes a todos os níveis (distrital, estadual, federal), não é muito animador. A imprensa tem dado abundante conta da resistência de muitos Estados que consideram que, além de uma intrusão nas suas competências, a política desenvolvida ao abrigo desta lei exige muito mas disponibiliza poucos fundos e não garante que o investimento será prolongado. É que, face aos objectivos cada vez mais exigentes, aumentará o número de alunos, de escolas e de distritos escolares classificados como necessitados de apoio para a melhoria.

c) *Não serão respostas demasiado simples a problemas muito complexos?* Não se pode esquecer a questão estrutural das desigualdades sociais profundas, o desequilíbrio étnico e social, o facto de um sexto das crianças viverem abaixo do limiar de pobreza (um quarto entre os afro-americanos, hispânicos e nativos). A escola, só por si, não pode pretender enfrentar os problemas daí decorrentes, sob o risco de deixar para trás muitos alunos e ... muitos professores! As diferenças de resultados escolares não se podem explicar só pela existência de “dirigentes escolares ineficientes, professores fracos e pais indiferentes”¹² (Fusarelli, 2004).

d) *Não há uma sobrevalorização dos testes na avaliação das aprendizagens dos alunos e das escolas?* Embora aceitando uma responsabilização parcial pela melhoria dos resultados dos seus alunos, muitos professores recusam os testes como medida suficiente para avaliar o seu trabalho. Múltiplos estudos demonstram que o lugar determinante dos testes, além de representarem uma visão redutora da missão da escola nas sociedades contemporâneas, conduz a um estreitamento do currículo e a uma realocação de recursos para determinadas áreas curriculares, desamparando as que não são testadas. O ensino ter-se-á empobrecido, pois os esforços de melhoria são dirigidas para áreas curriculares muito restritas, que, por sua vez, são avaliadas em função de padrões muito rígidos, em obediência ao “adequado progresso anual”. O incentivo está focado nos testes e não no que eles pretendem medir, verificando-se um sobreinvestimento nos testes e um sub-investimento no aumento das competências. Não há qualquer evidência empírica de que as escolas melhorem deste modo e com um ritmo uniforme. Acontece que “a maior parte do que se sabe sobre a melhoria reside nas

¹² Parte-se do princípio que os pais que não tiram as crianças das escolas com insuficientes resultados nos testes são co-responsáveis e, no mínimo, menos preocupados com o futuro dos filhos que os que as retiram ...

escolas que vivem a melhoria, e a maior parte destas escolas são, por definição, escolas com uma história de baixo desempenho” (Elmore, 2003:5).

e) *Estes incentivos (ajuda e pressão) à qualidade e ao desempenho não geram efeitos perversos?* Ao definir padrões uniformizados, não se aproveitou a experiência rica e diversa de *accountability* dos diversos Estados, desenvolvida no “tradicional laboratório do federalismo” (Elmore, 2003). Alguns Estados baixaram os seus níveis de exigência para não correrem o risco de as suas escolas se tornarem “problemáticas” e ficarem sujeitas às medidas consequentes. Por outro lado, há frequentes escândalos provocados por fraudes, nomeadamente a ajuda dos professores aos alunos nas respostas aos testes¹³. Não é fácil conviver com a pressão para uma eficácia escolar imediata.

4. Uma nota conclusiva.

Entre a comunidade científica há uma apreciável concordância quanto à desconexão entre discurso político e prática, à desproporção entre objetivos, por um lado, e os meios, ritmos e instrumentos, por outro, e aos limites de uma racionalidade instrumental estreita. Uma síntese possível desta avaliação: “o intento é louvável, as prescrições inadequadas, a execução pobre e os resultados insuficientes para estreitar a distância entre os resultados e para, de facto, não deixar nenhuma criança para trás” (Fusarelli 2004:89).

Será que o programa pode evoluir no sentido aventado por Denis Meuret: uma *accountability* que se esforça por medir de uma forma mais sensível, com uma visão alargada das competências dos alunos, com testes cada vez mais aperfeiçoados, com mecanismos adequados de “ajuda e a pressão”? (Meuret, 2004).

C. Breve referência à influência das instâncias e dos estudos internacionais

Um tópico frequente nos debates das políticas educativas é a influência das instâncias internacionais, designadamente das organizações inter-governamentais de estudo, consultoria e financiamento, na convergência das políticas e dos modelos de organização e de regulação dos sistemas educativos dos diferentes países. Expressões dessa influência, que decorre de uma concepção “do mundo como um laboratório

¹³ O escândalo provocado pelo conhecimento público de que um célebre comentador era muito bem pago pela administração federal para promover as políticas de educação, em especial o NCLB, não ajudou muito à boa imagem deste.

educativo” (Tiana, 2003), encontram-se na avaliação dos sistemas, nos relatórios de situação por país ou nos testes internacionais.

Há muita “contaminação”, imitação, adaptação de modelos, práticas induzidas pelos instrumentos de avaliação internacional, com os resultados nos testes internacionais a tornarem-se uma medida da competitividade de cada país em tempo de forte concorrência económica. Perrenoud considera que um dos efeitos perversos da “cultura da avaliação” é não dar o tempo necessário às coisas: “a partir dos resultados do PISA¹⁴ julgou-se negativamente certas reformas que não tinham tido qualquer hipótese de produzir efeito” (Perrenoud, 2003b). Há modelos que são transplantados, com uma tradução dos documentos, de um país para outro.

Já Postlethwaite, no seu estudo para o IIEP/UNESCO, considera que não está demonstrado que os testes dos estudos internacionais imponham um currículo internacional a todos os países. Nos testes do PISA, por exemplo, procura-se avaliar conhecimentos que todos os países incluem nos seus currículos, cada país pode fazer as suas escolhas, há a consideração das questões relativas à educação cívica, às condições sócio-económicas dos alunos e das escolas, às condições familiares ou à motivação dos estudantes (Postlethwaite, 2004). A resposta à crítica de que os testes em leitura, matemática ou ciências estreitam demasiado o foco, ignoram uma série de competências adquiridas e levam à concentração dos currículos nas áreas avaliadas não estará no abandono desses testes, mas no alargamento progressivo da avaliação às outras áreas consideradas essenciais (François Orivel, no *Prefácio* a Postlethwaite, 2004).

O problema é político e não de técnica de testes, pois, por um lado, obter bons resultados torna-se objectivo político, numa perspectiva de competitividade e de algum orgulho nacional, e, por outro lado, trata-se de obter resultados no que é avaliado e não necessariamente no que é mais importante na educação, embora a “reforma global” e o “sistema educativo mundial” façam com que pensemos cada vez mais o mesmo sobre o que é importante.

Necessitamos de uma análise inteligente do que se passa no nosso país e de precaução na utilização das comparações, pois há muitos factores externos e “ecológicos” que interferem no desempenho das escolas. Os estudos internacionais devem ser

¹⁴ O PISA (Programme for International Student Assessment), promovido pela OCDE, embora dirigido à medição do nível de desempenho dos alunos de 15 anos, em língua materna, matemática e ciências, recolhe informação que permite identificar e explicar as diferenças de resultados entre as escolas e os países. Trata, nomeadamente, as diferenças na relação entre os factores internos às escolas e os resultados nos testes internacionais, analisando, por exemplo, o peso do estatuto socio-económico nos resultados.

complementados com outro tipo de dados e de análises e com outros níveis de desagregação, mas as suas limitações não impedem o aproveitamento das suas possibilidades (Tiana, 2003).

Por outro lado, há que evitar o oportunismo e a manipulação dos resultados. Como refere Maulini, a propósito da utilização dos resultados do PISA na Suíça, “a verdade é que somos frequentemente oportunistas. Nos dias pares, recusamos os números. Nos dias ímpares, utilizámo-los a nosso favor.[...] Que os textos e os números circulem, é a lei da democracia. Que sejam discutíveis, é uma evidência empírica. Que seja necessário responder às tentativas de manipulação, não por outra manipulação, mas pelo uso dos dados à disposição, é um princípio ético. [...] Criticar, de acordo. Discutir, de acordo. Contradizer, sempre de acordo. Mas *com* os números, não *sem* os números. *Com* os textos, não *sem* os textos.” (Maulini, 2002:3)

Na perspectiva que orienta este relatório, a da avaliação das escolas, importa sublinhar que, para que as noções globais de eficiência e avaliação possam ter efeitos, os esforços devem estar assentes na melhoria da escola: “Se bem que uma larga difusão dos resultados dos testes possa contribuir para a responsabilização e para um esforço acrescido dos professores, os principais obstáculos à melhoria do ensino na maioria dos países residem na dificuldade de definir as melhores práticas na sala de aula e os materiais necessários à sua aplicação. Em consequência, para que os testes tenham um impacto significativo sobre o desempenho destes países, estes devem inscrever-se no esforço mais sistemático para ajudar os professores (e a escola) a melhorar as práticas na sala de aula” (Carnoy, 1999:75). Um pequeno relatório da *European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems*¹⁵ sobre a recepção e a influência imediata da divulgação dos resultados do PISA 2003 mostra que não há evidências da influência do Programa nas escolas, designadamente porque não foram desenvolvidas estratégias de retorno da informação. Em IV.7.3, voltaremos a este tema.

Refira-se ainda que a União Europeia, para “facilitar a avaliação dos sistemas educativos, a nível nacional, no domínio dos ensinos básico e secundário”, definiu um conjunto de dezasseis indicadores de qualidade, atendendo à relevância política das matérias, à comparabilidade e à validade dos dados (Comissão Europeia, 2001. A lista de indicadores é apresentada no Anexo 1). Entretanto, os projectos na área dos indicadores, no âmbito da União Europeia, evoluíram em função da preocupação do cumprimento da agenda de Lisboa e dos objectivos “Educação e Formação para 2010”¹⁶

¹⁵ Reporting evaluation findings to policy makers (March 2004).

¹⁶ *Conclusões do Conselho de 24 de Maio de 2005 sobre novos indicadores em matéria de educação e formação* – 2005/C 141/04.

III. Aspectos recentes da avaliação de escolas em Portugal

Este capítulo está organizado em três secções: (A) caracterização de algumas dinâmicas de avaliação enquadradas em programas e projectos; (B) breves considerações sobre a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro; (C) notas gerais sobre a avaliação das escolas em Portugal.

A. Avaliação inserida em programas e projectos

Embora ainda não beneficie de uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, o sistema educativo português foi o palco de aplicação de múltiplos programas, projectos e dispositivos de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas e o campo de inúmeras experiências e realizações.

De facto, para além da iniciativa dos organismos da administração educativa (com destaque para o IIE – Instituto de Inovação Educacional e a IGE – Inspeção-Geral de Educação), de programas de âmbito geral onde a avaliação é uma componente valorizada (é caso do PEPT - Programa de Educação para Todos), de instituições de fomento da investigação pedagógica (como a Fundação Manuel Leão) ou de associações sectoriais (como a AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais), muitas escolas, por si sós ou em pequeno grupo, desenvolveram e desenvolvem os mais diversos esforços de avaliação do seu desempenho global ou parcelar.

Não se pretende apresentar aqui o arremedo de um contributo para a história da avaliação de escolas em Portugal, pois mais não faremos que a caracterização sumariíssima de algumas das realizações enquadradas em programas e projectos.

1. Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)

Este dispositivo de fomento à auto-avaliação desenvolveu-se no seio do PEPT, um programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico.

O Observatório recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*.

Foram abrangidas escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico. Em 1999, o Observatório envolvia mais de 1000 escolas (DAPP, 2000).

Do ponto de vista dos princípios, o Observatório insere-se em quatro linhas de política e de estratégia educativa: a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994).

O Observatório tinha por objectivos:

- . apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas,
- . estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação,
- . tornar a informação útil,
- . aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores,
- . desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social.

O sistema de informação da escola desenvolve-se em torno de 18 indicadores que pretendem abranger todas as dimensões da escola, designadamente o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; os resultados educativos, académicos e não académicos.

Como documento orientador a assinalar, temos o *Guião Organizativo*.

2. Projecto Qualidade XXI (1999-2002)

Foi uma iniciativa da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*. Em relação ao modelo do Projecto-Piloto, o Qualidade XXI procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspectiva sistémica, reforçou o carácter participativo (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003).

Foram abrangidas escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas secundárias.

O Projecto apresentava como objectivos:

- . fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias,

- . fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional,
- . permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis,
- . criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas.

A intervenção cruza quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

Em cada escola, o processo era conduzido por um “grupo monitor” e concretizado por “grupos de acção”, com apoio de um consultor externo, designado “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projecto.

Documentos orientadores a registar: *Directrizes para as escolas participantes* e *Guia Prático de Auto-avaliação*.

3. Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)

Este Programa foi iniciado pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), no ano lectivo de 1999/2000 e acabou no fim do ano lectivo de 2001/2002. Beneficiou directamente da experiência recolhida do Observatório da Qualidade da Escola e do Projecto Qualidade XXI, bem como de programas desenvolvidos anteriormente pela própria IGE.

Aplicou-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Trata-se de uma actividade de avaliação externa, com os seguintes princípios orientadores: intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e actores, é realizada por equipas de inspectores), intervenção intencional, convergência de interesses (externa e interna) e intervenção com consequências.

A Avaliação Integrada tinha como objectivos:

- . “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- . devolver informação de regulação às escolas (...);
- . induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores;
- . criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;

- . desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...);
- . disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)" (IGE, 2002a).

A análise das escolas parte da avaliação dos resultados da aprendizagem, considera o enquadramento socioeconómico e estrutura-se em torno de três grandes áreas temáticas: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem; clima e ambiente educativos.

As equipas que procediam à avaliação eram compostas, regra geral, por três inspectores, podendo ser alargadas no caso de agrupamentos ou de escolas mais complexas.

Na primavera de 2002, foi experimentada uma “intervenção sequencial” para aferir os efeitos da Avaliação Integrada, analisando o uso da informação contida no relatório, as acções de melhoria desenvolvidas na escola, os dispositivos de auto-avaliação e os constrangimentos ao desenvolvimento de acções de melhoria (internos e externos à escola).

A documentação de orientação encontra-se em: *Avaliação integrada das escolas – apresentação, procedimentos e roteiros* (oito cadernos).

4. Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)

O Projecto foi apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci e desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca. A ANESPO - Associação Nacional das Escolas Profissionais foi a entidade coordenadora.

O objectivo geral do Projecto foi a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares. Os objectivos específicos foram os seguintes:

- . “Identificar Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais.
- . Elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação.
- . Promover, junto das escolas, a ideia da Qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo.

. Aplicar o Modelo proposto, às Escolas Profissionais, através de metodologias de investigação - acção, que conduzam ao aperfeiçoamento do mesmo.

. Creditar o Modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no Sistema Educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial.

. Avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho.”¹⁷

O projecto identifica, como fontes teóricas do Modelo de Certificação, conceitos predominantemente oriundos do mundo empresarial: as famílias das normas ISO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral de Educação e o modelo da instituição escocesa *Stow College - Quality Improvement through Self-Evaluation*.

Foram identificadas quatro áreas principais de análise – gestão e direcção, estudantes, prática de formação e controlo e avaliação da qualidade, e seleccionadas quatro categorias de referências de qualidade: concepção, operacionalização, implementação e aquisição.

Participaram no projecto quatro Escolas Profissionais: Agrícola de Serpa, de Setúbal, da Região do Alentejo e Beira-Aguieira.

5. Projecto “Melhorar a Qualidade” (2000-....)

Resulta de uma parceria entre a AEEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL - Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda, “no sentido de proporcionar a um conjunto de escolas associadas da AEEP a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM [*European Foundation for Quality Management*], devidamente adaptado ao contexto da escola” (Saraiva, Burguete e Orey, 2002:81).

Foram abrangidas neste projecto de auto-avaliação e melhoria 46 escolas particulares associadas da AEEP.

Os objectivos podem sintetizar-se do seguinte modo:

. estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação da áreas onde é necessário melhorar,

¹⁷ Consultado, em Julho de 2005, em <http://www.anespo.pt/projectos/index.asp>.

. partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas”.

As escolas são analisadas de acordo com 30 subcritérios organizados em nove critérios: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados - clientes, resultados - pessoas, resultados - sociedade e resultados - chave do desempenho.

Em cada escola, é designado um *Animador de Melhoria* e constituída uma equipa de auto-avaliação, que conduzem o processo com o apoio de um consultor da QUAL.

Para além de manuais, casos práticos e recomendações, o documento orientador é o *Guião de Auto-Avaliação*.

6. Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-....)

É um programa desenvolvido pela Fundação Manuel Leão, para o efeito apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, e directamente inspirado no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, criado pela *Fundación Santa Maria*, de Espanha.

Trata-se de um modelo que “valoriza quer as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (Azevedo, 2002: 71).

O modelo estrutura-se de acordo com oito princípios orientadores:

- . formatividade, não controlo ou supervisão,
- . longitudinalidade - decorre ao longo de três anos,
- . participação voluntária das escolas,
- . integração,
- . garantia de confidencialidade,
- . valor acrescentado de cada escola,
- . articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna),
- . as escolas como organizações aprendentes.

O Programa tem como objectivos:

- . conhecer os processos educativos de cada escola,
- . descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar,

- . analisar o impacto das mudanças,
- . analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem,
- . permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares,
- . elaborar modelos explicativos da informação obtida,
- . colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria,
- . conhecer melhor os factores da qualidade da educação, em Portugal.

O modelo valoriza as seguintes dimensões: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica e resultados escolares dos alunos.

O trabalho é realizado por uma “equipa de coordenação” da Fundação Manuel Leão e por uma pequena equipa de docentes de cada escola que acompanha e coordena o processo.

O documento orientador é o *Programa de Avaliação das Escolas Secundárias – Referencial genérico*.

7. Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2005 -)

A IGE está a desenvolver, no âmbito do seu programa de Aferição, esta actividade que corresponde a uma aplicação adaptada dos instrumentos do ESSE¹⁸, projecto europeu das inspecções de educação em que a IGE participou.

Aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Trata-se de uma actividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação, que procura, em cada escola, a resposta a esta pergunta: “Qual é a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta,

¹⁸ Projecto promovido pela SICI (*The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*) e desenvolvido entre Abril de 2001 e Março de 2003. Teve como objectivos gerais: conhecer as práticas de auto-avaliação, definir um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade, construir um quadro de referência e uma metodologia comum de avaliação externa da auto-avaliação (*meta-avaliação*), articular a prestação de contas e a promoção da melhoria (as escolas podem testar as forças e as fraquezas do seu processo de auto-avaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade dos processos de auto-avaliação). As conclusões basearam-se em visitas conjuntas a 38 escolas de 14 países europeus e nos respectivos relatórios nacionais. Os indicadores utilizados neste projecto de experimentação da meta-avaliação encontram-se no anexo 3.

por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, 2005:4).

Atribui-se os seguintes objectivos:

- . “Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- . Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação [...];
- . Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de auto-questionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados;
- . Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;
- . Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à auto-avaliação nas escolas” (IGE:2005).

A actividade é realizada por equipas de dois inspectores e tem a duração máxima de dez dias, sendo o resultado transmitido à escola.

Prevê-se que, no triénio 2005-2007, sejam avaliadas 250 unidades de gestão, o que possibilitará a recolha de informação capaz de suportar tanto um ponto de situação sobre a auto-avaliação das escolas e como a definição de uma metodologia de meta-avaliação.

O documento orientador é *Efectividade da Auto-avaliação das escolas – Roteiro*.

B. Breves considerações sobre a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro

Em Dezembro de 2002, após o fim abrupto da Avaliação Integrada de Escolas, a Assembleia da República aprovou, por proposta do XV Governo Constitucional, uma Lei sobre o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).” A aprovação da Lei 31/2002, que pretendeu marcar o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal, não despertou debate público notório, para além do aplauso de alguns editorialistas e comentadores.

Dado que a Lei está em vigor, parecem-nos úteis as observações que se seguem:

a) a Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, mas, ao determinar que “aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (artigo 2.º), acaba por restringir o seu âmbito, não integrando a administração educativa e as próprias medidas de política. Ou se restringe o título ou se alarga o âmbito, mas será este alargamento que importa. É pelo que se verifica nas escolas (os frutos) que se conhece o “sistema” (a árvore ou mesmo a floresta), mas tal não pode fazer esquecer o contributo das instâncias que estimulam, incentivam, apoiam, sustentam, dificultam, travam ou impedem o desenvolvimento das escolas. Na vida de uma escola, nas normas e nos recursos, há muito que depende da administração, sobretudo no quadro da autonomia muito relativa das escolas públicas;

b) importaria que os objectivos do sistema de avaliação (artigo 3.º), que poderiam ser mais organizados, realçassem a relação entre a avaliação das escolas e a autonomia destas, como condição e objectivo. Não é a avaliação apresentada como uma responsabilização e uma prestação de contas, em contraponto à autonomia?

c) no que respeita à “concepção de avaliação” (artigo 4.º), há lugar para o *diagnóstico*, para os *termos de referência*, as *boas práticas*, os *modelos*, mas nada se aponta quanto às consequências da avaliação. Que se segue? Quem tem de (re)agir?

d) quanto à auto-avaliação (artigo 6.º), há preocupação em definir os “termos de análise”, mas não se explicitam as responsabilidades gerais da administração, para além de uma vaga referência – “conta com o apoio da administração educativa”. Quais as componentes essenciais desse apoio?

e) os parâmetros de avaliação (artigo 9.º) estão concretizados em áreas temáticas de referência e não em “indicadores”, como está escrito. Não há qualquer referência à gestão dos recursos humanos e do tempo escolar (cfr. lista de áreas temáticas do estudo da Eurydice, em II.A, ponto 2.3.);

f) na estrutura orgânica do sistema de avaliação (artigo 11.º), poder-se-ia prever que cada escola ou agrupamento deve constituir a sua própria instância, minimamente formalizada, de promoção, direcção e acompanhamento da avaliação (sem pretender definir tal instância na Lei!)¹⁹;

¹⁹ O Regime de Autonomia, Administração e Gestão (RAAG) das escolas/agrupamentos públicos dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei 24/99, de 22 de Abril, consagra competências da Assembleia em matéria de avaliação interna, como veremos no capítulo VI.

g) a Lei determina uma intervenção forte do Conselho Nacional de Educação, o que poderá exigir, se o modelo vier a funcionar, uma resposta organizativa específica.

Finalmente, e de forma especial, importa reflectir sobre o que explica que, 31 meses após a publicação da Lei, se desconheça o que de substantivo foi realizado no sentido da sua efectiva aplicação, para além do início da actividade *Efectividade da auto-avaliação das Escolas*.

C. Observações gerais

Há bastante trabalho realizado na avaliação das escolas, em Portugal, compondo uma pequena e parcelar história²⁰, onde se encontra determinação, competência, capacidade de recomeçar, e onde se reconhece rostos, entre os quais é justo distinguir Maria do Carmo Clímaco.

Dispomos de experiência e saber fazer, estamos inseridos em instituições e projectos de nível internacional, mas, do ponto de vista das políticas públicas, temos um problema grave de falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão de que se está sempre a começar do princípio. Desenvolvemos práticas de avaliação, mas mais crítico tem sido trabalhar os resultados, devolver a informação aos directamente envolvidos, implicar os actores pertinentes, utilizar a informação para a acção.

Necessitamos de consensos que garantam a continuidade mínima de alguns procedimentos, sem a qual não se aprende com a experiência, não se investe, antes se alimenta as resistências. Necessitamos de uma acção consequente, assente na memória, na continuidade e na persistência, uma acção que convoque o profissionalismo docente, a participação social, a acção da administração e a decisão política.

Por outro lado, necessitamos de investir na escola como unidade central de análise e de actuação, de afectação de recursos e de apoios, para uma maior continuidade e até para alguma "rotinização" dos procedimentos de avaliação.

²⁰ Questão interessante é a da inserção institucional dos projectos de avaliação de escolas, do planeamento à inovação educacional e à inspecção. Que mudanças na organização da administração, que políticas, que influência do nível internacional?

IV. Uma avaliação para a melhoria das escolas

Neste capítulo, são apresentados oito tópicos para reflectir sobre princípios gerais de uma avaliação para a melhoria das escolas.

A avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, “a cereja em cima do bolo”, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem. Importa, assim, começar por esclarecer os fins da avaliação para responder às perguntas essenciais, precisamente as que implicam a utilidade da avaliação.

1. As escolas são instituições especiais, mas são avaliáveis

A avaliação das escolas tem por referência imagens e representações das escolas, pelo que “uma análise das políticas e práticas de avaliação educacional em contexto escolar beneficiará muito de um exercício de hermenêutica organizacional, através do qual se procederá ao inventário crítico e respectiva interpretação de concepções organizacionais de escola, implícitas ou explícitas” (Lima, 2002:27).

Ora, dados os seus fins amplos, a escola não é um serviço ou uma organização qualquer, é uma *instituição* – “a escola não se mede nem se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar. (...) Não se inscreve num mercado, mas contribui para a promoção da humanidade” (Meirieu, 2005:10). A escola é para se aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver com os outros, os célebres quatro pilares da Comissão da UNESCO para a educação no século XXI.

No mesmo sentido, Lessard recorda que “as instituições cumprem missões, enquanto as organizações perseguem objectivos, traduzíveis em resultados precisos” (Lessard, 2005a:23), pelo que, com as lógicas da obrigação de resultados, arriscamo-nos a evacuar a dimensão institucional da escola a favor de uma racionalidade instrumental estreita, em última instância, a reduzir o mundo à dimensão dos instrumentos que temos para o controlar.

Além de instituições com uma missão específica, as escolas, em geral, e cada escola, em particular, têm traços distintos: “avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas em determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia... Por outro lado, é

imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola” (Santos Guerra, 2002:11).

No entanto, não é legítimo concluir que a escola não é avaliável ou que a sua avaliação requer tais condições e cuidados que se torna impraticável. A escola é avaliável, com objectivos próprios, instrumentos adequados e, sobretudo, com os actores fundamentais, pois a recusa da “pressão consumista” e da “tirania da obrigação de resultados” não pode significar a aceitação da “irresponsabilidade social”, ou seja, a defesa da escola como algo de inefável e ao abrigo de qualquer controlo social (Meirieu, 2005:13).

2. Entre as “escolas eficazes” e o “factor escola”

Existe abundante literatura sobre as escolas eficazes, as escolas que fazem a diferença, o efeito-estabelecimento ou o factor escola, com tradições dominantes distintas na literatura francófona e na anglo-saxónica.

Após gerações de programas dos movimentos da Eficácia Escolar e da Melhoria da Escola (entre muitos outros, *International School Improvement Project, Halton Project, Accelerated Schools Project, Improving the Quality of Education For All, Schools Make a Difference, Success for All*) desenvolve-se, nos anos 90, um movimento teórico-prático que se alimenta das duas correntes – a Melhoria Eficaz da Escola. O objectivo central deste movimento é “ajudar os centros educativos a mudar para conseguir os seus objectivos educativos de forma mais eficaz” (Murillo, 2003:12). Da investigação desenvolvida surgem listas de características de escolas eficazes e de escolas para a melhoria.

Por “efeito estabelecimento” ou “factor escola” designa-se o (que é possível identificar como) resultado da acção de uma escola singular, independentemente do contexto social e do nível socio-económico das famílias dos alunos. Reconhecemos tal efeito quando respondemos a esta pergunta: “porque é que a escola A tem melhor desempenho que a escola B, quando esta diferença de actuações não é imputável a uma diferença de população escolar entre estes dois estabelecimentos?” (Scheerens, 2004:14).

Os esforços de identificação do “factor-escola” têm apresentado, segundo Lessard, diversos limites:

- a) tendem a mobilizar uma visão minimalista dos fins da escola;
- b) revelam menor interesse pelo que os professores realizam na sala de aula;

- c) como se pode assegurar que os factores são a causa das diferenças significativas nas aprendizagens? Neste campo, a experimentação não se pode ou não se deve fazer;
- d) as relações entre eficiência escolar, as variáveis de ambiente social e cultural, a qualidade da organização e gestão escolares e o ensino propriamente dito estão longe se serem simples e lineares;
- e) mesmo que soubéssemos quais os factores decisivos, não sabemos muito sobre o que contribui para a génese de escolas eficazes e sobre o que assegura a permanência da eficácia (Lessard, 2005a).

Face a estes limites, impõe-se a prudência, não a desistência. Daí a “prudência e a modéstia do que a investigação permite reconhecer como sendo verdadeiramente o fruto da acção de um estabelecimento” (Lessard, 2005a:46) ou a necessidade de “manter o discernimento e a prudência a respeito desta base de conhecimentos” (Scheerens, 2004:10).

Também por isto, importa não separar a avaliação das escolas da avaliação de outros níveis do sistema educativo, antes deve a primeira beneficiar da avaliação individual do trabalho dos profissionais e da avaliação da acção dos poderes organizadores intermédios e da intervenção das autoridades ministeriais. A direcção e a gestão da escola, a sua organização e cultura, podem gerar impactos diversos na eficácia pedagógica da escola, pelo que há um lugar específico para a avaliação institucional. E a escola não é o último escalão de uma hierarquia administrativa, mas uma instituição onde a educação acontece e onde se deve concentrar os esforços para melhorar.

3. Mudar e melhorar não são a mesma coisa

Uma das lições recolhidas da história das reformas curriculares é a de que as mudanças só acontecem de forma eficaz quando assumidas pelos professores, individualmente, e pelas escolas, como “comunidade profissional”. Depois de estudar as últimas “eras geológicas” das reformas educativas, Elmore conclui que mudar a estrutura não muda a prática; pode ser mais visível e até mais fácil que mudar a prática lectiva, mas não muda o essencial. As escolas sabem como mudar, não sabem como melhorar, como encetar um progresso sustentado e contínuo. A melhoria requer disciplina, é uma forma de disciplina (Elmore, 2002).

Podemos definir a melhoria da escola como um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento da comunidade escolar, que:

- . está centrado na escola,

- . implica todo o pessoal do estabelecimento,
- . constrói uma comunidade de aprendizagem que inclui a comunidade escolar no seu conjunto,
- . é conduzido pela reflexão sobre a sua prática e pela literatura da investigação,
- . potencia o desenvolvimento contínuo dos professores,
- . fomenta a capacidade dos alunos para aprender,
- . se centra na análise do ensino e do currículo (Murillo 2003:3).

Necessitamos de uma avaliação que alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, que contribua para uma nova cultura de escola.

4. O essencial acontece na sala de aula

Se o essencial está na sala de aula, se a escola se organiza em função da sala de aula, onde os problemas a enfrentar são complexos, como avaliar o que aí se passa? É que se corre o risco de analisar formalidades e organogramas, actas e fluxos de informação, sem avaliar os métodos, os recursos, os saberes mobilizados, as práticas pedagógicas, sem analisar o “reactor do sistema”.

A Avaliação Integrada das escolas detectou falhas importantes nos níveis intermédios de gestão pedagógica, nas áreas de acompanhamento dos professores, de coordenação, de trabalho em equipa (IGE, 2002b). De facto, a capacidade de responsabilização interna é muito débil e a intervenção externa na sala de aula é considerada uma intromissão, residindo aqui uma das grandes dificuldades da avaliação das escolas.

Tudo somado, a avaliação que reconhece a centralidade do espaço da sala de aula incidirá:

- . na análise da forma como a escola se organiza em função do apoio às práticas pedagógicas;
- . na recolha de informação sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola;
- . na observação das práticas pedagógicas na sala de aula, interagindo com a autonomia da cada professor no “seu” espaço.

Este último aspecto permanece como uma das grandes dificuldades e fonte de resistência a uma avaliação institucional centrada nas aprendizagens dos alunos e na prática pedagógica dos professores.

5. Entre a prestação de contas e a melhoria – o lugar do profissionalismo docente

Um tema sempre presente nos debates sobre avaliação é a dificuldade de compatibilizar a agenda do controlo administrativo e da prestação de contas com a agenda da melhoria. A primeira, de pendor mais “sumativo”, centra-se nos resultados, enquanto a segunda, com intuito mais formativo, atenderá mais ao processo de aprendizagem institucional, aos caminhos a seguir.

Haverá que combinar as duas lógicas, sem excluir um dos pólos, mas trabalhando em tensão. Até porque, na complexidade social de cada escola, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria e, por sua vez, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para prestação de contas. Com a Avaliação Integrada, a IGE “assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a este processo, abrangendo avaliadores e avaliados” (Clímaco, 2002:46). A realização destes objectivos dependerá da capacidade da escola desenvolver processos próprios e da mobilização das competências dos professores: “[...] considero surpreendente e preocupante que, até hoje, ainda se não tenha levado a cabo uma avaliação surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e melhorar, inerente à dinâmica de planificação, intervenção e mudança” (Santos Guerra, 2002:13).

Na esteira de Perrenoud, Lessard defende o não à obrigação de resultados e o sim à “obrigação de competência”, entendida esta como o desempenho que se pode esperar de um professor médio, tendo em conta a sua experiência e o seu percurso de formação (Lessard, 2005b). Mas não é qualquer avaliação que serve o desenvolvimento do profissionalismo: “se não se tornar mais matizada e dialógica, a cultura da avaliação contribuirá para atrasar o processo de profissionalização (...) os actores em presença fecham-se nas suas posições mais conservadoras” (Perrenoud, 2003c:124).

6. O destino e os destinatários da avaliação

A questão dos destinatários não pode ser desligada das finalidades, da sequência e consequência da avaliação. A avaliação é um ponto de situação num processo de desenvolvimento organizacional? Uma investigação com fins científicos? Uma acção preferentemente de controlo e verificação da conformidade legal, até com possíveis consequências disciplinares? Um relatório para informação das autoridades, que reagirão como entenderem, designadamente pelo arquivo?

De uma avaliação útil decorrem compromissos de melhoria que são tanto da responsabilidade da escola como das diversas instâncias de apoio, da administração

educativa e das autarquias, segundo as competências estabelecidas. Assim, a avaliação deve gerar um plano de acção para a melhoria da escola, com objectivos, responsáveis, momentos de avaliação, etc.. Este plano é elaborado pela Escola e apoiado externamente, na medida das necessidades, pelo que as escolas com mais problemas devem ser especialmente apoiadas (Azevedo, 2004).

Neste sentido, os destinatários da avaliação são os membros da escola, a “comunidade educativa”, as autarquias e a administração educativa, as instâncias de formação inicial e contínua de professores e de outros profissionais da educação, são até os *media*. A maior ou menor importância dos destinatários depende da natureza da avaliação, como veremos nos próximos capítulos, mas não será demais insistir no lugar crucial da comunidade educativa.

Não é necessária a avaliação para a escola cuidar de fornecer a informação às famílias e a toda a comunidade (o que oferece, quem são os responsáveis pelas diversas funções de coordenação, as modalidades de participação, as regras principais, os meios de comunicação, os calendários, etc.), mas os procedimentos de avaliação pressupõem essa informação e constituem um estímulo acrescido à sua produção.

7. Condições básicas de uma avaliação útil

7.1. Qualquer processo de avaliação institucional abarca o contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola. Neste sentido, a avaliação:

- . atende aos contextos económicos, sociais e culturais da escola, tanto no diagnóstico como nas recomendações e evita o risco da homogeneização, pois a avaliação não pode ser um instrumento de uniformização e de pressão para que todas as escolas mudem de forma a aproximarem-se de um padrão imposto com mais ou menos subtilidade;

- . caracteriza os recursos disponíveis e o grau de adequação às necessidades;
- . analisa os processos segundo a adequação, eficiência e eficácia;
- . caracteriza e “explica” os resultados e valoriza as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos.

Nesta perspectiva, ao atender a estas quatro componentes e abranger as múltiplas facetas da realidade escolar, é uma avaliação integrada (Clímaco, 2002, e IGE, 2002a), bem distinta de procedimentos de auditoria ou monitorização. As avaliações que contemplam a “ecologia” das realidades em análise tendem a ser mais positivas e “compreensivas” e implicam interacção entre dinâmicas internas e externas. Por outro lado, o esforço para essa integração reduz o efeito de “túnel”, ou seja, a concentração

dos esforços nas áreas que serão avaliadas e no que se mede a curto prazo e não no que poderá ser mais decisivo.

7.2. Sem identificação de critérios de apreciação, a avaliação corre o risco de ser arbitrária e interpretada como menos legítima. A singularidade de cada organização escolar requer que se avalie não só o cumprimento substantivo dos normativos (finalidades e valores), mas também dos objectivos que a própria instituição escolar escolheu. Nesse sentido, afigura-se pertinente a utilização de medidas de “valor acrescentado”, seja na perspectiva do caminho percorrido pela escola em relação a uma dada situação de partida, seja na perspectiva da diferença entre o resultado obtido pela escola e o resultado esperado face à média das escolas em condições semelhantes. No entanto, convém não esquecer que o valor acrescentado permite estabelecer correlações e não achar causas e que deve ser usado como meio de apreciação e não como avaliação final (Saunders, 2001).

7.3. O diagnóstico da escola deve ser claro, sucinto, compreensivo sem ser complacente, objectivo, com juízos fundamentados. Não se pode escamotear as dificuldades na interpretação dos dados e, por maioria de razão, na atribuição de causalidade. Importa ir além do “faz de conta”, procurando retirar parte do véu da opacidade que cobre a vida em sociedade.

Para elaborar o diagnóstico não é necessário realizar estudos complexos. Não raro, bastará olhar com outros olhos a informação disponível ou de fácil acesso, sobre os alunos, o seu meio social, as características do (in)sucesso escolar, a qualidade do atendimento nos serviços da escola, a eficácia dos apoios complementares, a relação entre a escola e as famílias, etc.. Além dessa informação, há muita outra que não é devolvida à escola ou é devolvida em condições pouco favoráveis; outra ainda não é devida e utilmente trabalhada, por insuficiências internas e falta de estímulo e apoio externos. Vejamos dois exemplos de utilização dos resultados em provas e testes, o das provas de aferição em Portugal e o dos testes internacionais TIMSS²¹ e PISA²² em escolas belgas.

“Os resultados das provas de aferição raramente foram utilizados para identificar as principais dificuldades de aprendizagem e definir actuações de melhoria das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas. É sabido que os resultados chegavam demasiado tarde às escolas, que, muitas vezes, os professores da escola já

²¹ Third International Mathematics and Science Study, organizado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

²² Cfr. nota no ponto III.3.

eram outros e entendiam que os resultados diziam respeito aos professores do ano anterior, mas houve escolas que trabalharam os resultados e outras, a maioria, não. Desta forma, um promissor dispositivo de avaliação e aferição, com custos de aplicação não desprezíveis, ficou muito aquém dos seus objectivos. Em dispositivos deste género, importa disponibilizar resultados a cada escola o mais tardar antes da preparação do ano lectivo seguinte, suscitar e apoiar a sua utilização como instrumento de diagnóstico e de programação e avaliar todo o processo. Para tal é necessário olhar para as escolas como destinatárias principais dos resultados, o que nem sempre acontece” (Azevedo, 2004, p.79).

Como forma de estimular a auto-avaliação e recompensar o esforço de participação das escolas nos estudos internacionais, estas receberam os respectivos relatórios (TIMSS e PISA), que, além dos resultados, apresentam explicações e inserção desses resultados no contexto global, ao nível do aluno, da turma e da escola. Das respostas aos questionários a dirigentes de escolas secundárias da Bélgica que receberam os relatórios de escola dos dois estudos, concluiu-se:

- os dirigentes recordam-se dos relatórios da escola, mas, para além do resultado geral (na média, acima ou abaixo dela), não se recordam de informação específica sobre vertentes sujeitas a avaliação. Como já se tinham esquecido da promessa de envio dos relatórios por escola, nada tinham preparado;

- identificam-se três formas de (re)agir dos dirigentes: (i) não divulgam os relatórios para não desanimar ou porque não coincidem com a informação que a escola recolhe de outras fontes; (ii) fazem circular os relatórios – os professores lêem, há comentários, mas não se retiram lições no campo pedagógico ou didáctico; (iii) os que tiveram bons resultados usam os relatórios, para motivar os professores ou para sublinhar a qualidade da escola na recepção, ou seja, motivação e *marketing*; (iv) nas escolas com resultados mais fracos, não os divulgam porque não servem nem a motivação nem a imagem, embora afirmem levar a sério a informação.

Os autores explicam o uso limitado dos relatórios por factores como: (i) falta de competência na análise da informação estatística, pois os dados são demasiado formalizados e com elevada abstracção; (ii) falta de competência no uso da informação – o que explica os resultados menos bons ou maus? (iii) a demora entre a realização dos testes e a recepção dos resultados; (iv) os resultados não trazem nada de novo e há mais confiança na observação, intuição e experiência directas; (v) dúvidas sobre a comparabilidade dos resultados (Vanhoof e van Petegem, 2005).

Há muita informação a trabalhar na escola e pela escola. Embora com recursos muito díspares, as escolas dispõem de profissionais com competências científicas e técnicas

mobilizáveis para a análise da escola, para a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos. Mas há condições internas e externas que favorecem ou dificultam essa mobilização.

7.4. A avaliação usa métodos quantitativos e qualitativos para compreender a realidade avaliada – estatísticas internas, análise documental, entrevistas, observação de aulas e de outras actividades escolares, etc.. Estes métodos devem obedecer às seguintes características: diversidade, sensibilidade, adaptabilidade, interactividade e gradualidade (Santos Guerra, 2002).

As estatísticas são muito úteis, como instrumento de objectividade, especialmente se tiverem o nível de desagregação apropriado, atenderem aos diversos campos da realidade escolar e forem bem interpretadas. Por isso, é importante a escolha dos indicadores, como uma espécie de resumo de aspectos essenciais que permite formular juízos de valor (Scheerens, 2004).

7.5. A participação dos professores e demais profissionais, dos pais e dos alunos serve uma lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade. A avaliação dá voz a todos os sectores da escola, incluindo os estudantes, o seu sentir e a sua opinião, pois, neste sentido, são demasiado esquecidos. Importa que os actores educativos tomem a palavra.

A avaliação assenta na confiança, no respeito por todos os intervenientes e na confidencialidade de certas matérias, sendo, em si mesma, um processo educativo, eivado dos valores educativos (Santos Guerra, 2002). Também na avaliação se deve aplicar o sábio princípio de educar *em* e não só educar *para*.

8. Olhares internos e olhares externos

É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a auto-avaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação - o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos.

O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação. É o que vamos desenvolver no próximo capítulo.

V. A auto-avaliação e o apoio externo

Dizemos auto-avaliação institucional para designar um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso. Um dos investigadores mais empenhados nesta causa descreve-a como “um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (MacBeath, 2004:90). Parece algo de “natural” na vida da escola, mas não é tanto assim, se entendermos a auto-avaliação como um processo colectivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade. De facto, este é um conceito repleto de ambiguidade, pelo que carece de explicitação.

1. Múltiplas expressões de auto-avaliação

Desde logo, há múltiplas modalidades e expressões de auto-avaliação, que podem ser organizadas de acordo com diversas categorias. Vejamos três:

- (i) em função da *orientação externa ou interna*, a auto-avaliação pode
 - . decorrer da avaliação externa da escola,
 - . ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central (por exemplo, pela Inspeção),
 - . ter fins internos ou externos,
 - . estar integrada na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas,
 - . ser feita à medida da escola (Scheerens, 2004);

- (ii) do ponto de vista da relação entre *avaliação e melhoria*, temos
 - . a avaliação da melhoria da escola, com um formato para várias escolas,
 - . a avaliação da melhoria da escola numa só escola,
 - . a avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola,
 - . a avaliação enquanto meio de melhoria da escola, sob a forma de acção-investigação, para uma escola (Scheerens, 2004);

- (iii) quanto às *dimensões* em análise, a auto-avaliação pode ser centrada sobre
 - . as finalidades do sistema educativo na sua globalidade,

- . as prioridades próprias do estabelecimento, explicitadas no seu projecto,
- . os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação,
- . um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação,
- . uma problemática específica,
- . um programa institucional de desenvolvimento (Gather Thurler, 2002. Quadro com objectivos e procedimentos, vantagens e limites de cada tipo, no Anexo 2).

Esta diversidade também decorrerá do grau de ascendência das correntes que mais influenciaram o desenvolvimento da auto-avaliação das escolas na Europa, designadamente estas três: (i) os adeptos do desenvolvimento organizacional promoveram a auto-avaliação como estratégia de mudança, a partir da investigação-acção (diagnóstico, recolha de informação, concretização de acções, supervisão e avaliação da eficácia dessas acções); (ii) a auto-avaliação surge como resposta alternativa à necessidade de prestação de contas, exigida pelas teorias da gestão escolar que prevaleceram nos anos 1980; (iii) as “novas” perspectivas da gestão escolar (descentralização, autonomia, certificação de tipo ISO, etc.) incitaram os meios profissionais a mobilizarem-se contra as tendências de reduzir os profissionais a executantes vigiados e a favor de iniciativas que pudessem, de algum modo, controlar (Gather Thurler, 2002).

Com o decorrer do tempo, são as administrações educacionais a valorizarem o potencial da auto-avaliação das escolas, a promoverem-na e, cada vez mais, a tornarem-na obrigatória.

2. Dificuldade de criar práticas regulares de auto-avaliação

No entanto, apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a auto-avaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus. Assim, há muitas escolas que desencadeiam procedimentos de avaliação de aspectos específicos da vida escolar, fazem levantamentos e inquéritos, procuram justificação para resultados insatisfatórios ou base para reivindicações ou ainda são “o terreno” de estudos de investigação ou de projectos promovidos pela administração, mas dificilmente estabelecem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação.

Esta dificuldade de sustentar práticas de auto-avaliação poderá ser explicada por, entre outras, duas ordens de razões: (i) “praticada de forma isolada, normalmente fracassa”; (ii) “para que seja implementada de uma maneira durável e útil, a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve ser coerente, por um lado, com o funcionamento do estabelecimento de ensino e, por outro, com os procedimentos externos de regulação” (Meuret, 2002:40). Ou seja, importa salvaguardar a coerência interna (na relação com a formação, a alocação de recursos ou a avaliação individual) e a coerência externa (não se pode promover a prática da auto-avaliação e, paralelamente, manter ou criar dispositivos de pilotagem e de regulação que esquecem ou desvalorizam tal prática).

De facto, a experiência que revela a dificuldade de criar práticas duradouras de auto-avaliação mostra também que, “para que os estabelecimentos escolares possam funcionar como organizações aprendentes, não só é necessário que o sistema escolar lhe conceda uma autonomia parcial de funcionamento, mas também que se dote de um novo sistema de pilotagem, mais capaz de gerir a descentralização” (Gather Thurler, 2002:18). É necessário um sistema de regulação ajustado entre os parceiros, com concretizações diversas de escola para escola, de acordo com as suas condições, capacidades e projecto.

Por outro lado, não é pelo facto de poder ser controlada pelos actores da instituição escolar que a auto-avaliação traz, por si, a eliminação de tensões e conflitos, de perspectivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, designadamente entre professores ou entre estes e os pais. Apesar de ser uma forma potencialmente “amigável” de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um factor adicional de dificuldade.

3. A auto-avaliação institucional é condição necessária mas não suficiente

A avaliação é uma componente do desenvolvimento das escolas como instituições, pois deve ir a par do desenvolvimento profissional dos docentes, através de uma formação ligada às escolas e às suas necessidades, da investigação sobre o currículo e da investigação-acção, inerente ao processo de melhoria (Murillo, 2003).

No estudo das práticas de auto-avaliação em escolas de diversos países da Europa, foram identificadas características comuns às *boas práticas de auto-avaliação*:

- liderança forte,
- metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar,
- empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria,

- definição e comunicação clara de políticas e orientações,
- actividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados,
- forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação,
- os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos,
- bom planeamento das acções e da afectação de recursos,
- um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade,
- uma infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo (SICI, 2003:25).

Estas características são, em boa parte, comuns aos factores mais relevantes para a *melhoria escolar*:

- . a escola como centro da mudança (seja por pressão externa ou interna, a escola tem de assumir a necessidade de mudar e comprometer-se nesse sentido). A mudança implica os alunos, os professores, as aulas, a organização da escola;
- . a mudança depende dos professores, da alteração da “cultura escolar”;
- . o papel determinante da direcção – colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança;
- . a escola como comunidade de aprendizagem;
- . mudar a forma de ensinar e aprender - centrar-se nas competências de ordem superior, utilizar uma ampla variedade de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação, preocupar-se com a auto-estima dos alunos e acalantar elevadas expectativas (Murillo, 2003).

Em síntese, a auto-avaliação insere-se no esforço colectivo da escola e a sua utilidade está em servir a eficácia desse esforço, também pela maior endogeneização dos recursos e das competências mobilizadas nos processos de avaliação. Mas não se pode assentar todo o encargo nos processos internos das escolas.

4. Apoio externo à auto-avaliação das escolas

Temos necessidade de modelos e de práticas de diálogo entre as escolas e alguém que não faz parte delas, mas também não se posiciona como um adversário, e simplesmente pergunta: "que fizeram da vossa autonomia? E expliquem-me o que fizeram, que avaliação fizeram, sobre quê a fundamentam, o que pensam continuar ou abandonar" (Perrenoud, 2003a:13).

Importa sobretudo evitar o "faz de conta", que delapida tantos recursos e oportunidades, tanto na avaliação externa não assumida pela escola, quando esta aceita sem crítica, evita, recusa, manipula ou muda o necessário para que tudo fique na mesma (Hanson, 2001), como na avaliação interna dominada por uma lógica de auto-justificação e pelo receio de pôr processos e práticas em causa.

Na sequência da avaliação, o OFSTED (Office for Standards in Education - Inglaterra) classifica as escolas que obtêm resultados insuficientes (e que representam 8% do total das escolas avaliadas) em três categorias – (i) as escolas que necessitam de medidas especiais, dada a gravidade dos seus problemas; (ii) as escolas que, embora revelem um nível aceitável de desempenho, apresentam debilidades sérias em uma ou mais áreas; (iii) as escolas que não correspondem ao desempenho desejado, mas não apresentam as condições para a sua inclusão nos outros dois grupos. O acompanhamento do percurso das escolas das duas primeiras categorias, nos anos que se seguiram à avaliação, permitiu concluir que as escolas inseridas no primeiro grupo obtiveram, em média, um progresso claramente superior ao verificado nas escolas do segundo grupo (Matthews e Sammons, 2005). Os autores entendem que a explicação para estes resultados está no facto das primeiras terem beneficiado de medidas externas de apoio, da mudança de direcção (em cerca de dois terços dos casos), de uma intensidade de esforço superior, apesar de terem de enfrentar o risco dos efeitos, em certos casos devastadores, da classificação da escola, que, não raro, leva ao abandono de professores, à mudança dos alunos para outras escolas e a má publicidade na imprensa; já no caso das escolas com debilidades sérias (segundo grupo), nem sempre havia uma acção concentrada na resolução dos problemas identificados. Em conclusão, os autores argumentam em defesa de “mais apoio, monitorização e estímulo para as escolas que não fazem um uso efectivo da análise crítica, proveniente de inspecção ou de auto-avaliação, e têm falta de direcção para o auto-melhoria” (Matthews e Sammons, 2005:256).

Para desenvolver a auto-avaliação, as autoridades devem prover: dados estatísticos nacionais, regionais e locais para comparação e referência, bem como uma bateria de indicadores de qualidade; formação em métodos e práticas de auto-avaliação; legislação de enquadramento e suporte; avaliação externa da auto-avaliação para prestação de contas e promoção da melhoria da auto-avaliação, já que, desta forma, as escolas podem testar as forças e os limites do seu processo de auto-avaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade desse mesmo processo (SICI, 2003). É o que vamos concretizar no último capítulo.

Para além do apoio da administração, as escolas poderão beneficiar do contributo de instituições do ensino superior e de centros de investigação, designadamente sob a

forma de assessoria. Nas modalidades de assessoria a processos de melhoria centrados nas escolas, vêm de Espanha bons exemplos, como os das dinâmicas de apoio associativo ao desenvolvimento de práticas de mudança, inovação e melhoria da educação, pela reflexão, intercâmbio de boas práticas, redes de escolas, trabalho cooperativo, auto-formação, apoio às equipas dirigentes internas e incentivo à formação contínua (Domingo et alii, 2005). Desde 1990, algumas destas experiências estão reunidas na ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela).

5. Da crítica à auto-avaliação padronizada aos esforços de articulação

A forma como a administração educativa tem conduzido a aplicação da obrigatoriedade da auto-avaliação nas escolas, em diversos países europeus tem sido objecto de críticas e interrogações. Assim, John MacBeath apresenta uma visão muito crítica da evolução da auto-avaliação, tendo com referência maior o Reino Unido: “mais do que expressar a singularidade e a diversidade de cada escola, a auto-avaliação [...] assumiu uma fórmula comum com critérios pré-determinados e protocolos. [...] A auto-avaliação é pouco mais que inspecção delegada nas próprias escolas” (MacBeath, 2004:87). Este autor reconhece que o modelo foi geralmente bem aceite, mas interroga-se se ainda se pode falar de auto-avaliação, ou seja, de uma avaliação que parte das preocupações dos professores, dos pais e dos alunos de uma determinada escola. Há aspectos paralelos, mas também diferenças críticas: a linguagem utilizada, as diferenças de critérios de acordo com os diversos interessados, o contexto específico de alguns “indicadores”, o sentido de pertença e de reconhecimento face ao produto final. Recorde-se que MacBeath foi um dos autores do “Guião Prático de Auto-avaliação”,²³ que apresentava sete princípios para criar uma cultura de auto-avaliação da escola, entre eles, “o envolvimento de pessoas no processo de tomada de decisões deve ser o mais amplo possível”, “não há uma única forma, correcta ou errada, de proceder à auto-avaliação, devendo esta, por isso, reflectir os diversos pontos de vista implicados”, e “a evolução deverá fazer-se através de pequenos passos em frente, embora nunca perdendo de vista os objectivos gerais que se pretendem alcançar” (MacBeath, Meuret e Schratz, 1997:5).

Em causa está a escolha dos meios mais adequados para promover externamente a auto-avaliação das escolas, entre o deixar à espontaneidade dos processos de desenvolvimento das escolas, correndo o risco de as escolas com mais dificuldades nunca lá chegarem, e o definir padrões obrigatórios para todos, sem cuidar da especificidade e sem fomentar as escolhas de cada escola. Os princípios da diversidade, da autonomia e da cooperação chocam, muitas vezes, com uma visão burocrática da

²³ Editado pela Comissão Europeia, no âmbito do Projecto-Piloto Europeu sobre *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar* (cfr. ponto 2. do cap. III.A).

administração dos sistemas educativos, mas a administração tem de zelar pela equidade e pelo cumprimento substantivo da lei, pelo que recorre à avaliação como uma forma de regulação. O problema está em gerir esta tensão, de forma a que a avaliação possa responder tanto às necessidades da escola como às da regulação do sistema, respeitando o estágio de evolução de cada escola.

Será a esta luz que poderá ser considerada a actividade “Efectividade da auto-avaliação das escolas”, realizada pela IGE e sumariamente descrita no capítulo III. Com efeito, não podemos esperar que a auto-avaliação seja uma prática consolidada para se proceder a uma “meta-avaliação”, pois esta pode assumir uma componente formativa e “divulgadora”. Mas trata-se de uma avaliação externa, realizada por um corpo inspectivo, com instrumentos exigentes do ponto de vista da profundidade da análise, o que será algo precoce face à realidade da auto-avaliação em muitas escolas e, ainda mais, nos agrupamentos de escolas. O problema não estará tanto no que é feito nesta actividade da IGE, mas no que não é feito ao lado e noutras áreas da administração educativa.

VI. Sugestões para o desenvolvimento da avaliação das escolas

Tendo presentes os princípios e as linhas de índole mais programática apresentados no decurso do trabalho, adiantamos algumas sugestões que mais não são que um contributo para uma definição de propostas ou recomendações de natureza institucional.

1. Não pode haver avaliação institucional sem instituições

Para se fazer da avaliação das escolas um instrumento de uma política de melhoria da educação, há, entre outros, alguns factores a respeitar:

- . existência de condições efectivas (e não só decretadas) de autonomia das escolas;
- . estabilidade e continuidade das equipas docentes, propiciadoras do desenvolvimento de projectos educativos, de dinâmicas de trabalho colectivo e de parcerias com a comunidade, condição de uma maior responsabilização;
- . condições básicas nas escolas para uma educação de qualidade (cfr. a situação deplorável de muitas escolas do primeiro ciclo e as disparidades de meios entre as escolas);
- . uma intervenção mais efectiva da direcção da escola, sustentada no contrato, na confiança e na responsabilização;
- . uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação e o acompanhamento.

De facto, não pode haver avaliação institucional sem instituições que exerçam a sua missão num quadro favorável e coerente. Certamente que não podemos aguardar que todas estas condições estejam asseguradas para se proceder à avaliação, mas impõe-se uma integração e um equilíbrio de esforços e de prioridades.

2. Prioridade à auto-avaliação das escolas

A concretização desta prioridade poderá começar por escolher, como princípio orientador geral, o que o estudo da Eurydice conclui ser a tendência actual, a saber, o *investimento numa avaliação interna participativa*, com apoio, acompanhamento e supervisão externa. Recordemos:

“Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a

segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência actual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes actores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados.” (Eurydice, 2004:135)

Esta opção funda-se no princípio do desenvolvimento das nossas escolas como instituições com projecto próprio, organização e meios adequados e em interacção com a comunidade envolvente; não se funda numa menor responsabilização da administração.

3. A auto-avaliação, entre a obrigatoriedade e a diversidade

A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, apresentada no capítulo III, estabelece que “a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência” [...] (artigo 6º). Mais adiante, determina que “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7º). O que é obrigatório? Em que consiste esta conformidade e como é verificável?

No respeito pela diversidade de histórias, de dimensão, de níveis de ensino ou de recursos, pela natureza da auto-avaliação e pela necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a autonomia da escola e a regulação externa, impõe-se uma actuação coerente, o que poderá passar por:

- . desafiar as escolas a apresentarem projectos e a solicitarem apoios especificados;
- . promover e acompanhar mais de perto projectos “piloto” em escolas que se candidatem ou em escolas com mais dificuldades;
- . apostar nas dinâmicas já existentes e nos grupos mais motivados, por revelarem alguma predisposição ou mesmo compromisso, e apoiar-se aí para dinamizar processos mais alargados;
- . incentivar a partilha de práticas e os projectos inter-escolas;
- . fomentar a diversidade de modelos e de caminhos, num quadro de exigência, para que, a médio prazo, haja mínimos generalizados em matéria de auto-avaliação das escolas.

4. A organização da escola para a auto-avaliação

Problema importante é o de saber quem na escola promove, alimenta e monitoriza a auto-avaliação, como processo minimamente estruturado. O Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio,²⁴ define, entre as competências da Assembleia de Escola, a de “aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução”, a de “apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades” e, de forma especial, a de “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola”²⁵. Refere ainda que “no desempenho das suas competências, a Assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa, e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.”²⁶ Em campo afim, a Direcção Executiva tem que “elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades”²⁷.

Entre os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia, o mesmo Decreto-Lei prevê o “reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação”²⁸.

Mas não resulta claro quem deve tomar a iniciativa e coordenar o processo. Como se referiu, no capítulo III, a propósito da Lei 31/2002, cada escola ou agrupamento deveria constituir a sua própria instância, minimamente formalizada, de promoção, direcção e acompanhamento da avaliação. As opções estratégicas e a designação de um grupo de trabalho poderiam competir à Assembleia de Escola, mas o empenho da Direcção Executiva é sempre relevante, como revela o estudo da Eurydice. Por outro lado, atendendo à organização efectiva das escolas, o Conselho Pedagógico poderá ser, em muitos casos, uma instância decisiva para um envolvimento generalizados dos educadores.

5. Uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação, o acompanhamento e a meta-avaliação

²⁴ Diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

²⁵ Respectivamente, alíneas b), d) e i) do nº 1 Artigo 10º.

²⁶ Nº 2 do Artigo 10º.

²⁷ Alínea d) do Artigo 17º.

²⁸ Alínea d) do nº 3 do Artigo 48º.

Impõe-se que os serviços do ME com responsabilidades no campo da avaliação da educação trabalhem em conjunto de forma a:

- . fornecerem em tempo útil os resultados de testes, exames e provas, bem como dados estatísticos de nível nacional, regional e local, para que cada escola possa situar-se e avaliar o seu percurso;
- . produzirem informação sobre as escolas, cruzando os dados que recolhem através dos dispositivos que têm no terreno (estatísticas, exames, provas, auditorias, inspecções, etc.);
- . definirem indicadores comuns e sugerirem outros para selecção da escola;
- . disponibilizarem informação sobre auto-avaliação de escolas - métodos, experiências, contactos;
- . fornecerem elementos para a formação em métodos e práticas de auto-avaliação e apoiarem a formação;
- . manterem o acompanhamento, de forma sistemática e persistente, através dos serviços regionais e de equipas de profissionais com experiência e competência para desenvolverem uma relação de diálogo e exigência com as escolas;
- . realizarem actividades de meta-avaliação;
- . reconhecerem e estabelecerem complementaridade com outros dispositivos de avaliação externa ou de apoio à auto-avaliação;
- . relatarem periodicamente as actividades desenvolvidas.

Por outro lado, como foi referido neste relatório, importa que a administração educativa também seja avaliada e que, nesta avaliação, as escolas possam "tomar a palavra".

6. A formação dos avaliadores

Como reconhece o estudo da Eurydice, enquanto que para os avaliadores externos são exigidas competências específicas, a selecção dos avaliadores internos não pode ser tão exigente, o que acentua a necessidade de formação inicial e, sobretudo, de formação contínua. Os países europeus que tornaram a auto-avaliação obrigatória, fizeram-no após um largo período de formação, em vertentes como a animação e gestão de processos de auto-avaliação, a selecção e a boa utilização de indicadores, a produção de relatórios, as actividades de animação, debate e consulta, etc.. Esta formação, de forma particular, não pode assumir um sentido restrito, pois deve integrar a animação de círculos de investigação e de redes inter-escolas, para partilha e afinação de métodos, instrumentos e indicadores.

7. A assessoria externa e os “amigos críticos”

Como vimos, o apoio de agentes externos às escolas é fundamental para o bom desenvolvimento da auto-avaliação. Neste campo, a colaboração das instituições do ensino superior e de centros de investigação poderá assumir um papel de relevo no campo da auto-avaliação, em processos mutuamente vantajosos. Tal colaboração, centrada na realidade da escola ou do agrupamento de escolas, pode assumir diversas modalidades, desde a participação como “amigo crítico”, na tradição de algumas modalidades de auto-avaliação, até à assessoria junto dos órgãos de gestão pedagógica ou do grupo responsável pela animação da auto-avaliação, passando pela consultoria de especialistas em avaliação.

8. Um programa com calendário

Esta é uma das matérias em que convém pensar e planear a médio prazo. Nesse sentido, definido um rumo, conviria estabelecer um programa de actuação que contemple a formação (sempre), as formas de incentivo e de apoio às escolas, da parte da administração e de outras instituições e instâncias, a promoção e acompanhamento de experiências piloto, o aperfeiçoamento de instrumentos de meta-avaliação, a progressiva inclusão de mais escolas até se chegar à prática universal da auto-avaliação. Cinco ou seis anos serão suficientes?

Referências bibliográficas

Afonso, Natércio (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola, in Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 51-68.

Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas – pensar e praticar*, Porto: Asa.

Azevedo, Joaquim (org.) (2002). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, Porto: Asa.

Azevedo, José Maria (2004). Educação – sete pontos críticos, *Finisterra – Revista de Reflexão e Crítica*, nºs 49/50, Primavera/Verão 2004, pp. 71-87.

Barroso, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada, in Barroso, João (org.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*, Porto: Asa, pp. 19-48.

Carnoy, Martin (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: UNESCO/IIEP. Consultado em <http://www.unesco.org/iiep>.

Clímaco, Maria do Carmo (2002). A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas, in CNE (Ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 35-46.

Comissão Europeia (2001). *European Report on the Quality of School Education – Sixteen Quality Indicators*, Luxemburgo: Office for Official Publications of de EC.

Comissão Europeia, Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice.

Costa, Jorge Adelino e Ventura, Alexandre (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes, in Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-124.

Domingo, Jesús, et al. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centro educativos, in *REICE*, Vol. 3, nº 1 - <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1>

Elmore, Richard F. (2002). The limits of “change”, in *Harvard Education Letter*, Janeiro-Fevereiro de 2002, <http://www.edletter.org/past/issues/2002-jf/limitsofchange.shtml>

Elmore, Richard F. (2003). A Plea for a Strong Practice. In *Educational Leadership*, ASCD, Novembro de 2003.

Formosinho, João e Machado, Joaquim (2004). Evolução da Políticas e da Administração da Educação em Portugal, in *Administração Educacional*, nº 4, pp. 7-32.

Fusarelli, Lance D. (2004). The Potential Impact of the No Child Left Behind Act on Equity and Diversity in American Education. In *Educational Policy*, Vol. 18, Nº 1, Janeiro-Março de 2004, pp. 71-94.

Gather Thurler, Monica (2002). L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In Bois, M. (dir.) *Les systèmes scolaires et leurs régulations*, Lyon: CRDP, pp. 31-49. Consultado em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-2002/MGT.

Hanson, Mark (2001). Institutional Theory and Educational Change, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37, nº 5, pp. 637-661.

Koretz, Daniel (2002). *No Child Left Behind?*, in *HGSE News*, 1 de Outubro de 2002. Consultado em <http://www.gse.harvard.edu/news/features/koretz10012002.html>.

Lessard, Claude (2005a). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche, in Lessard, Claude e Meirieu, Philippe (dir.): *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL e Paris: De Boeck, pp. 23-48.

Lessard, Claude (2005b). Conclusion synthèse, in Lessard, Claude e Meirieu, Philippe (dir.): *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL e Paris: De Boeck, pp. 295-309.

Lima, Licínio (2002). Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional, in Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-29.

MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. (1997). *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Guia Prático de Auto-avaliação*. Bruxelas: Comissão Europeia (consultada a versão portuguesa de José Borges Palma – IIE).

MacBeath, John (2004). Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, vol. 7, nº 1. SAGE Publications, pp. 87-91.

Marchesi, Álvaro e Martín, Elena (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos modernos*, Madrid: Alianza Editorial.

Matthews, P. e Sammons, P. (2005). The Differential Improvement of Schools causing concern in England, in *REICE*, Vol. 3, nº 1, pp. 255-264. Disponível em http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/MatthewsSammons.pdf.

Maulini, Oliver (2002). *Etudier les études – Efficacité de l'école, enquêtes internationales et formation des maîtres: enjeux pédagogiques, enjeux politiques*. Comunicação de Setembro de 2002, consultada, em Julho de 2005, em <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/etudes.html>.

Meirieu, Philippe (2005). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale, in Lessard, Claude e Meirieu, Philippe (dir.): *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL e Paris: De Boeck, pp. 5-21.

Meuret, Denis (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos, in Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-50.

Meuret, Denis (2004). *Les réformes de l'éducation aux Etats-Unis*, intervenção no colóquio «Comment rendre l'école plus juste». Consultado em http://www.gauche-en-europe.org/doc_lib_agee/denismeuret.doc

Murillo, F. Javier (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes, *REICE*, Vol. 1, nº 2 - <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2>.

Perrenoud, Philippe (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço, in Duarte, J. B. (dir.) *Igualdade e diferença. Numa escola para todos*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002, pp. 17-44. Consultado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main.

Perrenoud, Philippe (2003a). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs?, in *Bulletin de l'UNETP*, nº 86: 11-42. Consultado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main.

Perrenoud, Philippe (2003b). *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_25.html

Perrenoud, Philippe (2003c). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz, in Azevedo, Joaquim (coord.), *Avaliação dos resultados escolares*, Porto: Asa, pp. 103-126.

Portugal, Ministério da Educação, Programa de Educação para Todos (1994). *Observatório da Qualidade da Escola – um ano de implementação*, Lisboa: PEPT.

Portugal, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (2000). *O estado da arte da avaliação educacional - Maio 1999 - Portugal*, Lisboa: DAPP.

Portugal, Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*, Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Portugal, Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2002b). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional. Ano lectivo 2000-2001*, Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Portugal, Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2005). *Efectividade da auto-avaliação das escolas - roteiro*, Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, consultado em <http://www.ige.min-edu.pt>

Postlethwaite, T. Neville (2004). *Monitoring educational achievement*. Paris: UNESCO/IIEP. Acessível em www.unesco.org/iiep

Santos Guerra, Miguel Angel (2002). Como num espelho – a avaliação qualitativa das escolas, in Azevedo, Joaquim (org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, Porto: Asa, pp. 11-31.

Saraiva, Pedro, Burguete, Nuno e Orey, João (2002). Auto-avaliação com bse no Modelo de Excelência da EFQM, in Azevedo, Joaquim (org.), *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, Porto: Asa.

Saunders, Lesley (2001). L’emploi des mesures de la “valeur ajoutée» dans l’évaluation scolaire: le point de vue de l’Angleterre, in *Perspectives*, vol. XXXI, nº4, pp.577-594.

Scheerens, Jaap (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*, Porto: Asa.

SICI (2003). *Effective School Self Evaluation* (relatório final), SICI: Acessível em <http://sici.org.uk/ESSE>.

Silva, Augusto Santos (2002). *Por uma política de ideias em Educação. Intervenções no XIV Governo, 1999-2001*, Porto: Asa (Parte VIII).

Tiana Ferrer, Alejandro (2003). Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais?, in Azevedo, Joaquim (coord.), *Avaliação dos resultados escolares*, Porto: Asa, pp. 103-126.

US Department of Education (2002). *No Child Left Behind – Closing the Achievement Gap in America’s Public School*, Washington.

US Department of Education (2004). *A Guide to Education and No Child Left Behind*. Washington: ED Pubs.

US Department of Education (2005). *No Child Left Behind – Expanding the promise – Guide to President Bush’s FY 2006 Education Agenda*, Washington: ED Pubs.

Vanhoof, Jan e Petegem, Peter Van (2005). Feedback of Performance Indicators as a Strategic Instrument for School Improvement, in *REICE*, Vol. 3, nº 1 - http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vil3n1_e.

ANEXO 1

Indicadores de qualidade da União Europeia (2001)

I. Níveis atingidos/ Rendimento escolar

1. Matemática (competências analíticas, lógicas e raciocínio).
2. Leitura (leitura e compreensão de textos).
3. Ciências (análise, experimentação, pensamento crítico, compreensão do meio ambiente).
4. Tecnologias de informação e de comunicação (utilização de *software* educativo, da Internet, competências dos professores).
5. Línguas estrangeiras (nível de proficiência).
6. Aprender a aprender (competências nas aulas, no trabalho de casa, na resolução dos problemas do dia-a-dia, nos estudo individualizado e em grupo).
7. Educação cívica (conhecimentos, crenças e atitudes em relação à cidadania, identidade nacional, coesão social, direitos iguais, tolerância).

II. Sucesso e transição

8. Taxas de abandono (saída da escola sem conclusão da educação obrigatória, saída da escolaridade obrigatória sem qualquer certificação, não frequência de formação profissional após saída da escola).
9. Conclusão do ensino secundário superior (% em determinado grupo etário).
10. Participação no ensino superior (% em determinado grupo etário).

III. Monitorização da educação escolar

11. Avaliação e orientação da educação escolar (dispositivos de avaliação interna e externa, publicação de resultados).
12. Participação dos pais (áreas, formas e níveis de participação).

IV. Recursos e estruturas

13. Educação e formação dos professores (formação inicial – duração, relação formação general e formação prática pedagógica - e formação contínua).
14. Participação na educação pré-escolar (taxa de pré-escolarização).
15. Número de estudantes por computador.
16. Despesas em educação por aluno (por nível de ensino).

Anexo 2

Dimensões da auto-avaliação realizada nas escolas

Modo de centração	Objectivos e procedimentos	Vantagens e limites
Sobre as finalidades do sistema educativo na sua globalidade	Verificação da adequação das práticas em relação às finalidades fixadas pelo poder organizador.	As escolas devem aceitar o programa oficial como único critério de referência. Permite identificar as lacunas sem, no entanto, obrigar a evidenciar as suas causas, condição necessária para poder determinar as soluções necessárias.
Sobre as prioridades próprias do estabelecimento e explicitadas no seu projecto	Controlo da concretização da mudança prevista, por exemplo no que concerne à modificação das estruturas de gestão internas. Introdução de uma planificação a longo prazo em articulação com um plano de acção anual, avaliação do processo e dos efeitos das actividades realizadas.	A associação entre prioridades próprias e verificação da sua aplicação favorece a regulação contínua. A centração exclusiva na escola não permite comparar nem retirar indicadores para a pilotagem do sistema.
Sobre os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação	Programas de acção fundados nos resultados da investigação sobre as "escolas eficazes". A auto avaliação é conduzida na base de "check-lists" e instrumentos de avaliação desenvolvidos pelos investigadores.	O confronto entre critérios teóricos e critérios locais fundados sobre as "teorias práticas" dos actores não vai por si e pode ser fonte de conflitos fortes, em vez de facilitar a construção de um consenso e a definição das prioridades.
Sobre um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação	As escolas utilizam referenciais de competências e definem, a partir deles, as prioridades de mudanças futuras.	A avaliação centra-se na capacidade da escola entrar num processo de desenvolvimento e de o realizar. Não se sabe em que medida esta exclusiva centração nas competências profissionais permite aos actores perceberem-se como "parte do sistema".
Sobre uma problemática específica	Escolha de um domínio disciplinar ou trans-disciplinar; verificação do impacto de um projecto de desenvolvimento. Este tipo de avaliação pode dizer respeito somente a uma parte dos professores.	Procedimento que obtém adesão, pois é vivido como pouco ameaçador. Permite avaliar a eficácia de uma acção específica, mas não permite uma consideração global do desenvolvimento da escola nem das suas prioridades e influencia pouco o projecto global.
Sobre um programa institucional de desenvolvimento	A necessidade de mudança da escola é considerada o alvo de um processo de desenvolvimento envolvendo todos os actores num processo de questionamento e de aquisição de novas competências.	A escola como "organização aprendente". Visão sistémica das diferentes dimensões (clima, liderança, cooperação, etc.). Tantos os padrões de qualidade como os métodos e os instrumentos da avaliação são constantemente (re)negociados e (re)construídos, a fim de se adaptarem aos contextos.

Fonte: Gather Thurler, Monica. *L'autoévaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement (...)*. Tradução e adaptação do autor.

ANEXO 3

Indicadores de qualidade do projecto ESSE/SICI

1. Visão e estratégia

1.1. Objectivos e valores

- adequação e clareza dos objectivos e dos valores
- articulações com os processos de auto-avaliação e melhoria

1.2. Estratégia e política de auto-avaliação e de melhoria

- estratégia de concretização dos aspectos principais da auto-avaliação
- estratégia de planeamento da melhoria da escola
- procedimentos de consulta e de comunicação

2. Avaliação e melhoria dos pontos essenciais dos recursos

2.1. Recursos humanos

- procedimentos de caracterização dos RH
- desenvolvimentos dos RH
- ligação entre o desenvolvimento dos RH e a auto-avaliação e o planeamento

2.2. Recursos físicos e financeiros

- acompanhamento e revisão do uso do orçamento da escola e dos outros recursos
- suporte financeiro às medidas de melhoria da escola

3. Avaliação e melhoria dos pontos essenciais dos processos

3.1. Políticas, orientações e níveis de referência

- políticas e orientações para processos e procedimentos
- uso das políticas e das orientações no processo de auto-avaliação

3.2. Planeamento e concretização das actividades de auto-avaliação

- actividades de auto-avaliação
- avaliação das perspectivas dos *stakeholders*
- rigor e fiabilidade das actividades de auto-avaliação
- uso de uma perspectiva externa para sustentar o processo de auto-avaliação

3.3. Planeamento e implementação da acção para a melhoria

- selecção das prioridades
- planeamento da acção
- implementação dos planos de melhoria

4. Avaliação e impacto dos pontos essenciais dos resultados

4.1. Avaliação e aplicação dos pontos chave

- envolvimento do pessoal
- uso da informação estatística e dos dados de referência
- monitorização directa dos progressos dos alunos
- uso sistemático dos indicadores de qualidade
- uso do retorno nas visões dos *stakeholders*

4.2. Impacto da auto-avaliação na melhoria dos resultados

- progresso na utilização dos indicadores estatísticos dos resultados através da auto-avaliação
- progresso no aumento da satisfação dos *stakeholders* relacionada com as questões escolhidas para melhoria através da auto-avaliação.