

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Maria do Carmo Martins Moreira

Avaliação Institucional Escolar
um estudo exploratório de uma experiência

Novembro de 2005

DECLARAÇÃO

Nome: MARIA DO CARMO MARTINS MOREIRA

Endereço Electrónico: moreicarmo@sapo.pt **Telefone:** 253 276 264

N.º do Bilhete de Identidade: 5977595

Título da Tese de Mestrado:

Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência

Orientador:

Professor Doutor Almerindo Janela Afonso

Ano de conclusão: 2005

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

Agradecimentos

O trabalho que agora apresentamos é um trabalho que consolida a cooperação de algumas pessoas que, a título individual ou a título colectivo, se constituíram elementos fundamentais nesta etapa de desenvolvimento pessoal, científico, profissional e cultural, a quem queremos agora manifestar o nosso reconhecimento.

Em primeiro lugar, agradecemos muito especialmente ao Professor Doutor Almerindo Janela Afonso, na sua qualidade de professor e orientador científico, a disponibilidade dispensada, a orientação académica, científica e pedagógica que nos concedeu, assim como as sugestões e as críticas oportunas, as recomendações, os estímulos, as indicações e as provocações ao longo de todo o processo, desde a fase de pesquisa até à fase de estruturação final. Sem esta articulação, talvez não fosse possível levar a cabo a acção e a reflexão que este trabalho integra.

De igual modo, agradecemos a todos os actores educativos do *Agrupamento de Escolas* onde desenvolvemos o estudo, com especial destaque para o Conselho Executivo que, desde o primeiro momento, se mostrou extremamente receptivo à investigação a efectuar, colocando ao nosso dispor todos os documentos que solicitámos. Da mesma forma, agradecemos a colaboração e a disponibilidade demonstradas pelos entrevistados (colegas, funcionários, encarregados de educação, representante das actividades culturais, representante da autarquia e equipa inspectiva), cujo contributo foi fundamental para a realização deste trabalho.

Agradecemos, também, aos “mestres” da parte curricular do curso de Mestrado, em que se enquadra este trabalho, que nos permitiram adquirir conhecimentos teóricos e específicos capazes de promoverem a reflexão e de contribuírem para a desocultação, análise e compreensão de questões relacionadas com a prática educativa e que se revelaram de grande contributo para a elaboração do texto que aqui apresentamos e que se traduz na dissertação de Mestrado.

À família e aos amigos agradecemos também o apoio, o encorajamento nos momentos de desânimo e menor esperança, as sugestões e críticas construtivas e estimulantes formuladas, as indicações e recomendações oportunas.

Por último, um agradecimento muito especial à Diana pois, sem o seu estímulo constante, a sua permanente disponibilidade e a sua indispensável ajuda na revisão dos textos finais, este trabalho não teria sido concluído.

Avaliação Institucional Escolar: um estudo exploratório de uma experiência

Resumo

A avaliação institucional escolar tem vindo a assumir um papel cada vez mais preponderante no contexto das políticas educativas. Isto tem-se traduzido, no caso português, no aumento de dispositivos de avaliação externa das escolas, colocando a Inspeção-Geral da Educação como uma das principais protagonistas.

Neste contexto, a autora analisa, no quadro das organizações educativas escolares e no âmbito normativo legal, a avaliação institucional escolar e a evolução das funções da Inspeção-Geral da Educação, constatando que as competências atribuídas a este organismo têm progredido do controlo, dirigido essencialmente para a verificação da conformidade normativa, para a regulação da educação através da avaliação.

Partindo do pressuposto, genericamente aceite, mas pouco problematizado, de que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade educativa, a autora, baseando-se numa matriz essencialmente qualitativa, opta pelo estudo de caso para descrever e analisar o impacto do chamado *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*.

No caso estudado, a autora conclui que as mudanças resultantes da Avaliação Integrada, ainda que condicionadas pela morfologia do *Agrupamento* e pelas representações e práticas avaliativas dos seus actores, constituíram-se mais significativas ao nível da estrutura formal da organização.

Institutional Evaluation of Schools: an exploratory study of an experience

Abstract

The institutional evaluation of schools has been gaining greater importance in the field of educational policies. In the Portuguese case, the fact has led to the creation of new mechanisms of external evaluation, with the General Inspectorate of Education assuming a leading role.

Within the scope of educational institutions and the legal framework, the author analyses the institutional evaluation of schools and the evolution of the tasks of the General Inspectorate of Education, concluding that its duties have moved from mere control, aimed at verifying the legal conformity, to a concept of educational regulation through evaluation.

Based on the broadly accepted, but scarcely questioned, premise that evaluation leads to the improvement of the quality of education, and working on a qualitative basis mainly, the author uses the case study to describe and analyse the impact of the Programme of Integrated Evaluation of Schools.

In the studied case, the author concludes that changes brought by Integrated Evaluation, though shaped by the morphology of this unity of grouped schools and the evaluation conceptions and practices of its agents, were more significant at the level of the formal structure of the educational institution.

Índice geral

Introdução	1
1. Actualidade da temática	2
2. Objecto de estudo	4
3. Metodologia de investigação	5
4. Estrutura do trabalho	7
Capítulo I	
Organizações Educativas Escolares e Avaliação Institucional Escolar	10
1. Organizações Educativas Escolares	11
2. Avaliação Institucional Escolar	18
2.1. Avaliação institucional escolar: avaliação externa	27
2.2. Avaliação institucional escolar: avaliação interna	30
2.3. Avaliação em parceria	34
2.3.1. Em torno dos conceitos de avaliação externa e de avaliação interna	35
2.4. Funções da auto-avaliação	36
2.5. Avaliação interna: um caminho a seguir	48
3. Avaliação do Desempenho Docente	44
4. Avaliação Pedagógica das Aprendizagens dos Alunos	48
5. Desenvolvimento Organizacional: Avaliação e Qualidade Educativa	51
5.1. Avaliação educacional	52
5.2. Qualidade educativa	56
Capítulo II	
Avaliação das Escolas: Enquadramento Legal e Normativo	66
1. A Avaliação das Escolas e as Funções da IGE	67
1.1. Avaliação das escolas: enquadramento legal e normativo	67
1.1.1. 1.º período (1974-1988)	67
1.1.2. 2.º período (1989-1995)	68
1.2.3. 3.º período (1995-2004)	73
1.2. As funções da IGE: enquadramento legal e normativo	82
1.2.1. 1.º período (1979-1994)	83
1.2.2. 2.º período (1995-2004)	88

1.3. A IGE no PAIE: 1.º Relatório Nacional de Avaliação	95
2. Modelos de Avaliação Externa das Escolas	101
2.1. Programas de avaliação das escolas promovidos pelo Ministério da Educação	103
2.1.1. Observatório da Qualidade da Escola	104
2.1.2. Programa de Avaliação Integrada das Escolas	109
2.1.2.1. Plano de apresentação	110
2.1.2.2. Plano de conceptualização	113
2.1.2.3. Plano de procedimentos	118
2.1.2.4. O PAIE e a melhoria das escolas	124
2.2. Programas de avaliação das escolas promovidos por entidades independentes da administração pública	125
2.2.1. Programa AVES	126
2.2.2. Modelo de Excelência	129
Capítulo III	
Procedimentos Teóricos e Metodológicos e Caracterização do Contexto de Investigação	133
1. Procedimentos Teóricos e Metodológicos da Investigação	133
1.1. Princípios epistemológicos da sociologia compreensiva	133
1.2. Orientações teórico e metodológicas subjacentes ao trabalho empírico	139
1.3. Definição das questões orientadoras	146
1.4. Selecção do contexto de investigação	147
1.5. Contactos com e abordagens ao contexto de investigação	149
1.6. Recolha de dados	150
1.6.1. Entrevista	151
1.6.2. Observação	159
1.6.3. Pesquisa e análise documental	161
2. Caracterização do Contexto de Investigação	164
2.1. <i>Agrupamento de Escolas</i> e o meio de inserção	164
2.2. Os órgãos de administração e gestão do <i>Agrupamento de Escolas</i> e as estruturas de orientação educativa	165
2.2.1. Estruturas de administração e gestão	166
2.2.1.1. Assembleia de Escola	166
2.2.1.2. Direcção Executiva	171

2.2.1.3. Conselho Pedagógico	172
2.2.1.4. Conselho Administrativo	177
2.2.2. Estruturas de orientação educativa	177
2.2.2.1. Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar	178
2.2.2.2. Conselho de Docentes do 1.º CEB	180
2.2.2.3. Comissão de Contacto	184
2.3. Documentos orientadores da acção organizacional do <i>Agrupamento de Escolas</i>	185
2.3.1. Regulamento Interno	186
2.3.2. Projecto Educativo	186
2.3.3. Plano Anual de Actividades	188
2.3.4. Projecto Curricular de Escola/ <i>Agrupamento</i>	190
2.4. <i>O Agrupamento de Escolas como unidade organizacional</i>	192
2.5. Actores educativos	193
2.5.1. Alunos	194
2.5.2. Docentes	195
2.5.3. Não docentes	197
2.5.4. Pais e encarregados de educação	198
2.6. Modo de funcionamento do <i>Agrupamento de Escolas</i>	201
Capítulo IV	
Avaliação Integrada: Os Discursos e as Práticas	203
1. O(s) Agrupamento(s) de Escolas na Perspectiva dos Entrevistados	204
2. O Programa de Avaliação Integrada no <i>Agrupamento de Escolas</i>	210
2.1. As fases a que obedeceu o processo	210
2.2. Os <i>pontos fortes e fracos</i> do desempenho	214
2.3. As <i>recomendações</i>	216
3. A Participação e o Envolvimento dos órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa no Processo de Avaliação Integrada	217
3.1. Órgãos de administração e de gestão	218
3.2.1. Assembleia de Escola	218
3.1.2. Conselho Executivo	219
3.1.3. Conselho Pedagógico	221

3.2. Estruturas de orientação educativa	223
3.2.1. Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar	224
3.2.2. Conselho de Docentes do 1.º CEB	225
4. O <i>Agrupamento de Escolas</i> no Período de Realização da Avaliação Integrada: da aparência à realidade/a normalidade aparente	228
5. A Inspeção-Geral da Educação na Opinião dos Actores Educativos	234
5.1. Como vêm a IGE: quais são e quais deveriam ser as suas funções	234
5.2. A IGE no modelo tradicional de inspecção e na Avaliação Integrada	241
5.3. Quando deve actuar a IGE	246
6. Auto-avaliação: A Modalidade Privilegiada pelos Nossos Interlocutores	251
7. O PAIE e a Actuação da Equipa Inspectiva	257
7.1. A observação das aulas pela equipa inspectiva e a informação prévia aos docentes	257
7.2. Vantagens e/ou inconvenientes da Avaliação Integrada	264
7.3. A Avaliação Integrada e a melhoria da acção educativa	266
7.4. Os objectivos da Avaliação Integrada	275
7.5. A Avaliação Integrada e as práticas de auto-avaliação	277
7.6. As <i>recomendações</i> e o seu cumprimento	281
7.7. A publicação dos resultados da Avaliação Integrada	282
8. O Fim do Programa de Avaliação Integrada das Escolas	286
Considerações Finais	294
Bibliografia Geral	303
Livros Consultados e Citados	304
Outros Documentos Citados	329
Legislação Consultada e Referenciada	330
Anexos	334
Anexo A – Guião das entrevistas	335
Anexo B – Alunos do 1.º CEB assinalados com <i>problemas</i> no 1.º e 2.º períodos e retidos no 3.º período no 2.º, 3.º e 4.º anos (2002 /2003 e 2003/2004)	340
Anexo C – População discente nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004	342

Siglas e abreviaturas utilizadas no texto e na bibliografia

AAE	Auxiliar de Acção Educativa
AE	Assembleia de Escola
CAE	Centro de Área Educativa
CD	Conselho de Docentes
CE	Conselho Executivo
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CFFH	Centro de Formação Francisco de Holanda
CIS	Centro de Investigações Sociológicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pedagógico
DAPP	Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento
EB 1	Escola Básica do 1.º Ciclo
EB 1, 2 e 3	Escola Básica dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos
EB 2-3	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos
ECD	Estatuto da Carreira Docente
Ed.	Educador(a)
EE	Encarregado de Educação
EPU	Editora Pedagógica e Universitária
FPCE	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
GIS	Gabinete de Investigações Sociais
IGE	Inspecção-Geral da Educação
IIE	Instituto de Inovação Educacional
JI	Jardim de Infância
JNICT	Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OFSTED	Office for Standards in Education
PAA	Plano Anual de Actividades
PAIE	Programa de Avaliação Integrada das Escolas

PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCE	Projecto Curricular de Escola
PE	Projecto Educativo
PEPT	Programa de Educação Para Todos
PPU	Promoções e Publicações Universitárias
Prof.	Professor(a)
PSD/PP	Partido Social Democrata/Partido Popular
QE	Quadro de Escola
QUAL	Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda.
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
RI	Regulamento Interno
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de figuras

Capítulo II

Figura 1 Modelo de indicadores de desempenho 108

Figura 2 Matriz conceptual das avaliações integradas 113

Índice de quadros

Capítulo I

Quadro 1	Avaliação externa, avaliação interna e avaliação institucional	43
-----------------	--	----

Capítulo II

Quadro 2	Evolução das funções da IGE	92
-----------------	-----------------------------	----

Quadro 3	A IGE antes e depois da publicação do Decreto-Lei n.º 271/95	94
-----------------	--	----

Quadro 4	Limitações da acção inspectiva e das avaliações no PAIE	97
-----------------	---	----

Quadro 5	O PAEI: princípios orientadores, metodologias de intervenção e objectivos do programa	112
-----------------	---	-----

Quadro 6	Organização e gestão	115
-----------------	----------------------	-----

Quadro 7	Resultados das aprendizagens (Modulo I), educação, ensino e aprendizagem (Modulo II) e clima e ambiente educativos (Modulo III)	116
-----------------	---	-----

Quadro 8	Seleccção da amostra	118
-----------------	----------------------	-----

Quadro 9	Organização do processo, visita informal inicial e desenvolvimento do processo	119
-----------------	--	-----

Quadro 10	Relatório de escola	121
------------------	---------------------	-----

Quadro 11	Termo e consequência do processo	122
------------------	----------------------------------	-----

Quadro 12	Intervenção sequencial	123
Quadro 13	Calendarização do projecto	130
CAPÍTULO III		
Quadro 14	Perfil dos entrevistados	156
Quadro 15	Entrevista realizadas	157
Quadro 16	Documentos recolhidos para pesquisa e análise documental	162
Quadro 17	Alunos assinalados com <i>problemas</i> nos 1.º e 2.º períodos lectivos e retidos no 3.º período no 2.º, 3.º e 4.º anos	182
Quadro 18	População escolar discente do <i>Agrupamento de Escolas</i> , por unidade educativa	194
Quadro 19	Distribuição dos alunos por <i>ano de escolaridade</i>	195
Quadro 20	Distribuição dos docentes por tempo de serviço na carreira e no <i>Agrupamento de Escolas</i>	196
Quadro 21	Distribuição dos docentes em função da idade, sexo, situação profissional e formação académica	197
Quadro 22	População não docente	197
Quadro 23	Habilitações literárias dos pais e EE	200

Introdução

1. Actualidade da temática

Diferentes teorias e paradigmas sociológicos produzem diferentes conceptualizações relativamente à natureza e à importância da avaliação em contextos e tempos distintos. É alicerçado nestas conceptualizações que o conceito de avaliação, enquanto conceito social e historicamente construído, se fundamenta. No domínio da educação, a julgar pelos estudos efectuados por diferentes organismos, nomeadamente a OCDE e a UNESCO (de entre outras associações internacionais), e pela produção de literatura especializada, a importância atribuída à avaliação é cada vez maior. Nos últimos anos, as mudanças a nível epistemológico e metodológico são tão significativas que vários autores falam mesmo de mudança de paradigma na avaliação¹. A estas mudanças estão associadas, no caso português, as reformas educativas ocorridas nas décadas de oitenta e de noventa, as quais desencadeiam novas políticas educativas² e aumentam a ênfase atribuída à avaliação educacional, acumulando-se as pressões no sentido de se avaliar o desempenho dos estabelecimentos de ensino, numa perspectiva em que a *prestação de contas* assume cada vez maior relevância bem como, associada a esta, a ideia de *mercado educacional*.

Diferentes estudos efectuados no domínio da sociologia da educação comparada (Smyth, 1994; A. Afonso, 1998a e Barroso, 2003)³ demonstram que a avaliação, enquanto teoria e enquanto prática, tem evoluído de forma idêntica nos diferentes países, independentemente da posição dos mesmos no sistema mundial; as mesmas políticas e práticas educativas são muitas vezes aplicadas em diferentes contextos e até mesmo com finalidades diferentes (cf. A. Afonso 1998a, p. 89 e 1994, p. 8).

Subjacentes a este fenómeno estão, na perspectiva de Bernstein (1990), Smyth

¹ Neste sentido, de acordo com Gerard Figari (1996), assistimos a uma forte pressão sobre a avaliação e a uma procura permanente da mesma: a *procura social* - associada ao desejo de compreensão dos fenómenos escolares e à expectativa de que as saídas do sistema sejam pertinentes, em relação ao mercado de trabalho - e a *procura institucional* que vem reforçar a procura social - “as organizações, sob a pressão conjunta das evoluções técnicas e das leis da rendibilidade, são levadas a controlar os efeitos de uma política, a regular as necessárias adaptações dos indivíduos e dos grupos às mudanças que não deixam de afectar o seu funcionamento” (Figari, 1996, p. 34). No sentido em que a avaliação é cada vez mais enfatizada e considerada indispensável nos diferentes contextos, João Barroso acrescenta a *procura internacional* - que aparece cada vez mais associada ao emergir de novos grupos de trabalho encarregues de comparar a eficácia observada dos sistemas educativos dos diferentes Estados representados - e a *procura pedagógica* que aparece como processo de procura de formação (cf. Barroso, 1991).

² Para uma análise crítica das políticas educativas mundiais (com ênfase na década de oitenta), ver António Candeias (1993) que enumera algumas dinâmicas que poderão constituir-se como alternativas técnicas e práticas às políticas educativas em questão.

³ Para outras perspectivas de estudos comparados entre diferentes países, ver “A investigação sobre a escola: uma perspectiva comparada” - o trabalho centra-se na análise/avaliação à gestão em estabelecimentos de ensino descentralizados (cf. Pierre Laderrière, 1996, pp. 41-60). Ver também “Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão (Self- management)” - o debate aqui apresentado assenta na problemática da qualidade e nos indicadores a usar (cf. Johan Bruggen, 2001, pp. 5-22).

(1994), Almerindo Afonso (1994, 1998a, 2002a, 2002b), Dale (2001) e Antunes (2004)⁴, mecanismos de globalização que se reflectem nas diferentes dimensões da estrutura organizacional das sociedades contemporâneas e, particularmente, nos sistemas educativos modernos que, de acordo com Bernstein (1990, p. 139), cada vez mais apresentam aspectos comuns, independentemente das diferenças ideológicas e das práticas políticas que caracterizam as sociedades modernas. No entanto, Almerindo Afonso salienta que o reconhecimento de tais similitudes “[...] não significa esquecer que há especificidades nacionais e que a semelhança de alguns princípios orientadores na definição das políticas educativas esconde, por vezes, causas e razões muito diferentes. [...] problemas diferentes, em diferentes países, têm tido respostas semelhantes ao nível das políticas educativas e [...] são estas respostas semelhantes que podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades nacionais” (A. Afonso, 1998a, p. 90). Assim, esta tese, veiculada por diversos autores que evidenciam que diferentes países têm vindo a percorrer caminhos similares no âmbito da política e da prática de avaliação, enquadra-se, de acordo com Almerindo Afonso (1998a, p. 90 e 2002a, pp. 111-112), numa problemática de globalização que nos permite constatar que as sociedades, concebidas como unidades de análise sociológica circunscritas às fronteiras locais ou nacionais, nas quais se fundamentam os processos sociais, se vêem obrigadas, para uma compreensão sociológica mais adequada, a uma permanente referência a contextos mais abrangentes, sendo necessário recorrer ao que acontece no contexto mundial; é o impacto da economia mundial na redefinição das políticas educativas.

Neste contexto, Licínio Lima defende:

“Não é possível compreender, em profundidade e criticamente, a emergência de uma agenda política de tipo avaliativo, fora do quadro das orientações de tipo modernizante e racionalizador que subjazem à política educativa, com obsessões, tipicamente *modernas*, de eficácia e de eficiência, de qualidade e de controlo da qualidade, de combate ao desperdício, de racionalização de custos” (L. Lima, 1995, p. 56).

São orientações de tipo *modernizante* e *racionalizador* como as apresentadas que explicam a posição de Almerindo Afonso (1994, 1998b e 2001) e Natércio Afonso (2001 e 2002a) ao salientarem que assistimos ultimamente ao aumento do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino; à evolução das

⁴ Para uma abordagem pormenorizada da temática, ver, a título de exemplo, Fátima Antunes (2004), especialmente o capítulo III.

políticas públicas na área da educação e, também, à reconfiguração do papel do Estado na prestação do serviço público de educação (tornada imprescindível pelos elevados défices de credibilidade e de governabilidade da administração central na educação) e ao aumento do controlo nacional sobre os processos de avaliação; ao emergir de novos domínios educativos nos quais a avaliação educacional desempenha um papel preponderante e, conseqüentemente, ao aumento da importância atribuída à sociologia da educação, em geral, e à sociologia da avaliação, em particular, assim como às organizações mundiais que acompanham, analisam e explicam o modo de funcionamento dos sistemas educativos.

2. Objecto de estudo

A avaliação educacional não pode deixar de cumprir a sua função prospectiva e ajudar as instituições a criar as condições necessárias para o seu desenvolvimento futuro, na medida em que é um indiscutível mecanismo de produção de conhecimentos e de juízos de valor sobre a própria instituição. O turbilhão de transformações que a sociedade vem sofrendo obriga o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, a uma constante actualização efectuada sempre numa perspectiva multidimensional da organização escolar para que as mudanças aí operadas se constituam eficazes.

Nestes pressupostos enquadram-se os processos de avaliação interna e externa das escolas, os quais, de acordo com o discurso político e normativo, procuram promover o desenvolvimento organizacional das mesmas.

Nesta perspectiva, o trabalho de investigação que apresentamos centra-se no estudo da avaliação educacional e, especificamente, no *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* (PAIE), desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação (IGE) no período 1999/2002 (3 anos lectivos). Este programa, enquanto modalidade de avaliação externa, e de acordo com os objectivos delineados, tinha como preocupação impulsionar o desenvolvimento organizacional das escolas através do desenvolvimento de práticas de auto-avaliação.

A opção por um estudo feito a partir da análise da aplicação do PAIE a um Agrupamento de Escolas resultou de motivações pessoais e profissionais, perspectivadas sempre na actualidade e pertinência da temática: pessoais, na medida em que exercíamos a nossa actividade docente no Agrupamento que constitui o objecto de estudo neste trabalho e desde logo procurámos perceber de que modo esta avaliação foi

capaz de contribuir para a construção de sentidos, analisando a forma como a mesma se articulou com as especificidades das *entidades avaliadas*; profissionais, no sentido de perceber até que ponto podemos admitir que as tradicionais formas de avaliação da escola pública portuguesa deram lugar a uma nova modalidade de avaliação das mesmas, tendo como referente os objectivos que o programa se propunha atingir e as perspectivas de diferentes actores educativos envolvidos no processo e, ainda, na tentativa de perceber de que forma as mudanças organizacionais, contempladas no PAIE, com vista à melhoria das escolas, foram conseguidas. Assim, procurámos perceber se o PAIE promoveu a mudança na organização escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento organizacional, consubstanciado na adopção de novas práticas pedagógicas e na melhoria da qualidade educativa⁵.

As motivações subjacentes à escolha do tema tornaram-se ainda mais pertinentes na medida em que, por um lado, a avaliação das escolas (como já referimos) foi-se consolidando como uma exigência social associada à prestação de contas, ao desenvolvimento das políticas neoliberais e, ainda, à qualidade da educação, condições que parecem tornar imprescindível a avaliação institucional; e, por outro lado, associados ao fenómeno da avaliação como instrumento de legitimação da escola perante a comunidade, surgiam, publicamente, nesta data, os primeiros *rankings*⁶ das escolas secundárias e os primeiros resultados da Avaliação Integrada das escolas⁷.

3. Metodologia de investigação

Para a análise das racionalidades e das práticas implicadas no objecto de estudo enunciado anteriormente, a nossa opção epistemológica (como desenvolvemos no capítulo III) enquadra-se no paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa*, de carácter weberiano. A propósito deste paradigma, Cohen & Manion (1990, p. 68) salientam: “o paradigma interpretativo [...] caracteriza-se por uma preocupação pelo

⁵ É importante referir que, no momento em que optámos por centrar o nosso estudo no âmbito da avaliação integrada, esta modalidade de avaliação externa das escolas já tinha terminado. Este facto, contrariamente ao que se poderia supor, reforçou o nosso interesse, sobretudo porque os estudos efectuados sobre o impacto da avaliação integrada nas organizações escolares eram reduzidos e, de acordo com a pesquisa efectuada, confinados, essencialmente, a trabalhos exploratórios desenvolvidos por investigadores da Universidade de Aveiro, nomeadamente, os trabalhos de Jorge Costa & Alexandre Ventura (2001a, 2001b e 2002).

⁶ Para uma abordagem à questão dos *rankings*, ver, por exemplo, Almerindo Afonso (2002d).

⁷ No momento em que iniciámos o nosso estudo tinham sido publicados os relatórios dos dois primeiros anos de implementação do programa. Os mesmos davam conta do número de escolas intervencionadas, o número de inspectores envolvidos e o número total de horas gastas e, no primeiro relatório, era ainda apresentado o custo da implementação do programa no primeiro ano (cf. IGE, 2001 e 2002a).

indivíduo [...] [, por] entender o mundo subjectivo da experiência humana”. Os mesmos autores, sobre o papel do investigador interpretativo, acrescentam: “começa com o indivíduo e trata de entender suas interpretações do mundo em seu redor” (Cohen & Manion, 1990, p. 69).

Na sequência da orientação epistemológica privilegiada, o paradigma de análise inscreve-se na investigação *qualitativa de inspiração etnográfica*⁸. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se na medida em que nos permite descrever e interpretar de forma pormenorizada a realidade em estudo, privilegiando para o efeito as interpretações que dela fazem os diferentes actores convocados. Este procedimento vai ao encontro do assinalado por Bogdan & Biklen (1994, p. 11) quando, a propósito da abordagem qualitativa, afirmam tratar-se de “[...] *uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais*” [sublinhado do autor]. Contudo, ainda que a investigação efectuada se fundamente numa abordagem qualitativa, não a entendemos numa perspectiva redutora que opõe qualitativo/quantitativo, mas, pelo contrário, numa dinâmica em que, recorrendo a técnicas de recolhas de dados diversas, utilizamos, sempre que se justifique, as metodologias quantitativas para nos ajudar a interpretar a realidade em estudo.

Do ponto de vista da metodologia adoptada, optámos por uma orientação metodológica que inclui algumas características de um *estudo de caso* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89 e Pardal & Correia, 1995) e, na tipologia proposta por Bogdan & Biklen (1994, p. 91), de “estudo de caso de observação”, ou seja, “[...] o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta”. Sobre os estudos de caso, Pardal & Correia (1995, p. 23) escrevem: “[...] correspondem a um modelo de *análise intensiva* de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” [sublinhado do autor]. Esta opção pelo estudo de caso, centrado na análise específica de um programa de avaliação externa das escolas e do seu impacto na organização educativa, está associada, na esteira de Bell (2002, p. 22), à condicionante de sermos um “investigador isolado”, com tempo previamente definido para a elaboração do trabalho

⁸ Isto porque, tendo como referência as perspectivas de Marcel Mauss (1972), Menga Lüdtke & André Marli (1986), Peter Woods (1987) e Judith Bell (2002), o trabalho aproxima-se de uma investigação etnográfica impura. Porém, entendemos existirem procedimentos investigativos suficientes para o podermos considerar como uma *investigação qualitativa de inspiração etnográfica*.

(dissertação de mestrado).

Por outro lado, importa ainda salientar que, para garantir a protecção da identidade de todos os que aceitaram colaborar nesta investigação, utilizamos a designação *Agrupamento de Escolas* sempre que nos referirmos à unidade organizacional sobre a qual o estudo incide e da qual fazem parte jardins de infância e escolas do 1.º CEB (Agrupamento Horizontal).

4. Estrutura do trabalho

No capítulo I, procuramos, ainda que numa perspectiva macroanalítica, apresentar uma abordagem sociológica sobre as organizações escolares e a avaliação institucional escolar e avaliação e qualidade educativa.

Na primeira abordagem, partimos da ideia de que o conceito de organização é plurissignificativo e que na base das divergências se encontram diferentes teorias organizacionais, como destacam Licínio Lima, ao afirmar que “o conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc.” (L. Lima 1998, p. 48), e Jorge Costa, ao declarar que “[...] a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes” (J. Costa, 1998, p. 12).

No que directamente se relaciona com a avaliação institucional escolar, reconhecemos, também, que o conceito não é unívoco, mas optámos por entendê-lo na dinâmica de avaliação educacional proposta por Almerindo Afonso (2002e, p. 31 e 2003, p. 43), assumindo que, do ponto de vista teórico-conceptual, o primeiro é indissociável do segundo, o que acontece com as restantes dimensões consideradas pelo autor. Para Almerindo Afonso, ao conceito de avaliação educacional estão associadas a avaliação institucional das escolas; a avaliação profissional dos docentes; a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos e a avaliação das políticas educativas.

Abordamos, ainda, no âmbito da avaliação institucional, as modalidades de avaliação externa e de avaliação interna.

Paralelamente, num enquadramento em que os conceitos de eficácia e de eficiência, de qualidade e de combate ao desperdício são cada vez mais associados ao padrão de desempenho das instituições e ao desenvolvimento organizacional das mesmas, a avaliação educacional, de um modo geral, e a avaliação institucional escolar, de modo particular, têm-se constituído como o principal objecto de estudo dos investigadores e uma das principais preocupações dos responsáveis educativos. Esta preocupação investigativa é perfeitamente compreensível se atendermos a que, como afirma Natércio Afonso, “a avaliação da qualidade do serviço público de educação [no qual se inclui a avaliação] é entendida como um direito do cidadão e um dever do Estado” (N. Afonso, 2002a, p. 95).

No capítulo II, no contexto das decisões tomadas nas instâncias político-administrativas nacionais, mas atendendo também às políticas definidas globalmente no quadro da União Europeia - na medida em que estas, em muitos casos, influenciam a definição ou redefinição das políticas educativas de cada Estado-membro -, procuramos analisar, numa perspectiva normativa e legal, a avaliação das escolas enquanto organizações sociais e unidades organizacionais, por um lado, e a evolução das funções da Inspeção-Geral da Educação e o papel da mesma no processo de avaliação das escolas, por outro. Isto porque é no âmbito da legislação produzida que se enquadram a escola-organização como objecto de estudo e as funções que a IGE tem vindo a assumir nos últimos anos, as quais legitimam um conjunto de procedimentos que conduzem ao *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, objecto de estudo do nosso trabalho. Por outro lado, do ponto de vista da avaliação das escolas, a IGE é a entidade com maior relevância social, na medida em que, como é referido no capítulo I do *Plano Anual de Actividades/1999*, é “[...] a entidade nacional que assegura o controlo da qualidade do desempenho das escolas e dos serviços educativos [...] numa perspectiva de avaliação do desempenho de organizações e de promoção de práticas de auto-avaliação por essas mesmas organizações”.

No capítulo III abordamos os procedimentos teóricos e metodológicos da investigação realizada e apresentamos os principais aspectos que, do ponto de vista epistemológico e técnico, fundamentam o paradigma de investigação por nós adoptado e as orientações metodológicas daí decorrentes.

No âmbito dos princípios epistemológicos, a investigação efectuada (como já referimos) insere-se no paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa*, de carácter weberiano. A opção pela perspectiva weberiana está associada à rejeição de

qualquer tipo de determinismo social e, conseqüentemente, à importância atribuída ao actor social e à subjectividade do mesmo.

De acordo com o apresentado e porque o nosso estudo aborda um *Agrupamento de Escolas* na sua unicidade e complexidade, protagonizadas pelos actores que dele fazem parte, utilizámos como técnicas de investigação a entrevista (instrumento de recolha de informação privilegiado neste trabalho), a observação e a pesquisa e análise documental, técnicas que permitiram, de certa forma, assegurar a validade interna do estudo, isto é, a existência de uma correspondência entre os dados recolhidos e a realidade estudada. Em função dos procedimentos técnicos apresentados e ainda que, na perspectiva de Mauss (1972), Lüdke & André (1986), Woods (1987) e Bell (2002), o nosso estudo se associe a uma investigação etnográfica impura, podemos afirmar que existem procedimentos investigativos suficientes para o considerar como uma *investigação qualitativa de inspiração etnográfica* – um estudo de caso. Paralelamente, caracterizamos o contexto de investigação tendo em atenção o *Agrupamento de Escolas* enquanto unidade organizacional e o meio em que está inserido.

No capítulo IV, na sequência do que acabámos de mencionar, tendo como referente os dados recolhidos e particularmente as entrevistas, procuramos interpretar a posição assumida pelos diferentes grupos de actores (docentes, não docentes internos e externos à escola e equipa inspectiva) relativamente à implementação da Avaliação Integrada.

Por último, nas considerações finais, conscientes de não termos esgotado a abordagem à problemática que nos propusemos estudar, tecemos algumas considerações que entendemos pertinentes e que, em alguns casos, mais do que conclusões, se traduzem em novas questões.

CAPÍTULO I

Organizações Educativas e Avaliação Institucional Escolar

Neste capítulo procuramos abordar as organizações educativas escolares e cruzar diferentes enfoques avaliativos que, em muitos casos, se interligam e complementam no sentido de clarificar e justificar os processos de *avaliação institucional* escolar, designadamente de *auto-avaliação* e de *avaliação interna* e de *avaliação externa*. Considerando que *avaliação institucional* envolve todas as dimensões da organização escolar, abordamos também, ainda que de forma menos aprofundada, a *avaliação de desempenho dos docentes* e a *avaliação das aprendizagens escolares dos alunos*. Não ignorando que o conceito de qualidade educativa, como conceito que emerge de valores políticos, éticos, filosóficos, pedagógicos ou culturais, varia em função de alguns factores, sendo hoje aceite, genericamente, que a avaliação interfere na melhoria da qualidade educativa, procuramos, ainda, perceber e contextualizar a posição de diferentes autores relativamente a estas temáticas, enquadrando-as numa dinâmica de desenvolvimento organizacional.

1. Organizações Educativas Escolares

A sociedade é uma unidade organizacional. Estamos inseridos nas mais variadas organizações, nelas somos educados e nelas passamos a maior parte do nosso tempo (Etzioni, 1974a, p. 7), ou seja, vivemos com elas, dentro delas e para elas, como se percebe do que passamos a transcrever:

“Se examinássemos as nossas vidas, a maioria de nós concluiria que as organizações invadem tanto a sociedade como a nossa vida particular. Diariamente estamos em contacto com as organizações. [...] De facto, a nossa sociedade desenvolveu-se graças à criação de organizações especializadas que fornecem bens e serviços de que ela precisa. É duvidoso que o esforço que uma pessoa isolada pudesse fazer muita coisa dentro da nossa sociedade. Na realidade, estamos numa ‘sociedade organizacional’ [...]” (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1988, pp. 23-24).

A importância atribuída às organizações especializadas é também corroborada por Mayntz ao reconhecer que, do ponto de vista social, o processo de desenvolvimento organizacional tem revelado um aumento significativo das organizações que, pelas suas próprias características, tendem a especializar-se no sentido de cumprirem determinados fins e objectivos, independentemente da adesão dos seus membros ser ou não voluntária (cf. Mayntz, 1987, pp. 25-26).

Por sua vez, Perrenoud, referindo-se às organizações nas sociedades modernas e ao papel do indivíduo nas mesmas, deixa claro que é inserido numa determinada estrutura social que o indivíduo se inclui e aprende a viver noutras estruturas da mesma natureza; é interagindo nas organizações que o indivíduo aprende a agir, a reflectir, a escolher, ou seja, a entrar em relação com os outros de um modo adequado. Neste sentido, a escola é certamente um lugar de aprendizagem essencial, particularmente na perspectiva da capacidade de se adaptar a outros meios mais ou menos comparáveis com a escola e, genericamente, no sentido de se integrar nas organizações em que se supõe que um adulto venha a integrar-se (cf. Perrenoud, 1995, p. 31).

Os pressupostos apresentados conduzem, na perspectiva de Blau & Scott, ao conceito de organização percebido a partir do contraste entre “organização formal” e “organização social”. Neste sentido, os autores destacam:

“Contrastando com a organização social que aparece sempre que seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas, deliberadamente para um certo fim” (Blau & Scott, 1977, p. 17).

Nesta perspectiva é enfatizado o carácter intencional/formal¹, por oposição ao carácter espontâneo em que se desenvolvem as interacções sociais no contexto organizacional. Esta perspectiva dicotómica travada entre as estruturas formal e informal das organizações está bem patente no que Schein escreve:

“Sabe-se que, na vida de uma organização, uma determinada pessoa não apenas tem certo tipo de trabalho e ocupa uma determinada categoria ou status formal como também é variável o grau que essa pessoa goza de confiança e se lhe permite exercer influência em decisões-chave, mesmo que ela, quanto à hierarquia, ocupe uma posição inferior. [...] as organizações não somente produzem agrupamentos informais que cruzam diversos limites funcionais e hierárquicos como também esses agrupamentos eram essenciais ao funcionamento da organização [...]. A dimensão da centralidade é especialmente importante se se olham as organizações do ponto de vista desenvolvimental, porque é possível, com o tempo, surgirem agrupamentos informais que não estão representados no organograma formal” (Schein, 1982, p. 14).

Na linha do que temos vindo a apresentar, as organizações, enquanto construções sociais, têm merecido uma atenção especial por parte dos investigadores, no sentido de clarificarem o conceito, o que leva Licínio Lima a afirmar:

“Na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – *organização social*, *organização formal*, *organização informal*, *organização complexa*, são apenas alguns exemplos” (L. Lima, 1998, p. 48 [sublinhado do autor]).

Assim, de acordo com Morgan (1996, p.17), “[...] as organizações são fenómenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidas de muitas maneiras diferentes”, conduzindo-nos a diferentes definições de organização e a diferentes quadros conceptuais (L. Lima 1998, p. 48). Face à natureza do objecto de estudo, a polissemia do conceito resulta da “encruzilhada de um grande número de disciplinas que, cada qual por razões diferentes, se interessam por este fenómeno social e deram o seu contributo para o nosso conhecimento, tanto da estruturação e do funcionamento das organizações como dos seus efeitos” (Friedberg, 1993, p. 27).

Numa dinâmica em que o conceito de organização é indispensável para perceber a sua estrutura e a teoria que lhe subjaz, Bilhim considera três características na estrutura organizacional: *a complexidade, a formalização e a centralização*.

A *complexidade* diz respeito a um conjunto de aspectos a considerar e que englobam a organização no seu todo (níveis hierárquicos, divisão do trabalho, diversos

¹ Erhard Friedberg, evidenciando a formalidade da estrutura da organização e a sua continuidade através dos tempos, refere: “as organizações formais não são mais, nesta perspectiva, que a forma artificial, intencional e construída da classe geral das estruturas de acção colectiva produtoras de uma ordem local contingente. As características e as ‘regras do jogo’ dessas formas, a que M. Crozier e eu próprio chamámos ‘sistemas de acção concretos’ (Crozier & Friedberg, 1977), são o resultado da interacção estratégica e dos processos de troca e de poder entre ‘participantes’ que servem ao mesmo tempo para canalizar e regular” (Friedberg, 1993, p. 158).

graus de especialização).

A *formalização* está associada às normas, às regras, aos procedimentos que a organização adota para orientar os seus membros.

A *centralização* aponta para o lugar onde está localizado o poder de decisão.

É no *continuum* entre centralização e descentralização que se encontra o poder de decisão, apontando assim para uma estrutura mais ou menos formal (Bilhim, 2001, pp. 23-24).

Baseado nas características apresentadas, o autor faz ainda referência a três aspectos que a teoria organizacional apresenta: o aspecto *descritivo*, que salienta o modo como as organizações estão organizadas; o aspecto *explicativo*, que explica a razão por que os indivíduos adoptam determinados comportamentos; e o aspecto *prescritivo*, que indica formas de actuação, no sentido das organizações se tornarem mais eficazes (cf. Bilhim, 2001, p. 25).

Para Bilhim, as organizações, do ponto de vista analítico, podem ser abordadas com base em diferentes perspectivas, ainda que cada uma das perspectivas privilegie uma visão parcelar em termos teórico-conceptuais, tanto ao nível da gestão como da concepção de organização. Neste sentido, este autor destaca: a *perspectiva técnica*, associada à “teoria dos sistemas” e na qual a gestão é encarada como um instrumento racional destinado ao cumprimento de objectivos; a *perspectiva política*, associada à “teoria da acção”, em que quer o processo de organização, quer o processo de gestão são percebidos como processos sociais, enfatizando-se os mecanismos de negociação para a gestão e regulação de conflitos; e a *perspectiva crítica*, ligada à “teoria marxista”, segundo a qual a gestão da organização é encarada como um mecanismo de controlo destinado a explorar a mais-valia, embora associada à libertação de uma visão distorcida da realidade social (cf. Bilhim, 2001, p. 33).

Outros autores propõem outras tipologias ou noções de organização dos quais referimos, a título de exemplo, Etzioni que propõe as seguintes: *coercitivas*, nas quais a força é o principal instrumento de controlo sobre os participantes dos níveis mais baixos da hierarquia; *utilitárias*, que têm como principal meio de controlo sobre os actores a recompensa; e *normativistas*, nas quais o controlo exercido sobre os actores se fundamenta nas regras, nas normas, nos aspectos legais que acabam por ser entendidos e interiorizados como obrigatórios (cf. Etzioni, 1974b, pp. 55-100).

É no contexto da diversidade de acepções que o conceito de organização assume (formalizado tanto por perspectivas organizacionais funcionalistas e de orientação

gerencialista, como por perspectivas de orientação mais próximas do paradigma interpretativo) e na perspectiva de escola como organização “histórica, política e culturalmente marcada”² que Licínio Lima acrescenta:

“[...] Se é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente, já se torna consideravelmente mais fácil deparar com caracterizações diversas, razões e argumentos divergentes, classificações tipológicas distintas e, evidentemente, objectivos muito diferenciados: desde as definições mínimas de organização, à consideração específica do caso da escola, passando pelas definições de carácter teórico, descritivo e explicativo, até às definições de tipo normativo, e até mesmo às concepções e representações sociais frequentemente utilizadas como base para a crítica, a reivindicação, ou a defesa de um ponto de vista político” (L. Lima, 1998, p. 48).

É esta concepção de escola como organização que tem suscitado (ainda que recentemente, no contexto português) o interesse dos investigadores³, na medida em que é genericamente aceite que o estudo e compreensão da escola, em função das suas especificidades⁴, não pode excluir a abordagem organizacional, como deixa claro Jorge Costa ao afirmar:

“A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos. [...] os estabelecimentos de ensino, de modo específico no que concernem às suas variáveis organizacionais, tornaram-se, também, um dos objectos de estudo mais procurados pela investigação educacional” (J. Costa, 1998, p.7).

Esta perspectiva não invalida que, do ponto de vista da administração educativa, de carácter fortemente centralizado, a escola seja percebida como uma unidade elementar de um complexo universo que é o sistema educativo (cf. L. Lima, 1998, p.

² Para maior enquadramento do conceito de escola como organização educativa no contexto português, no sentido em que se trata de uma concepção social e organizacional historicamente construída, ver Licínio Lima (1998, pp. 37-64). Este autor apresenta, numa perspectiva diacrónica, a história da construção da escola pública portuguesa e escreve: “a laicização do ensino constituiria o primeiro passo para a efectivação do controlo estatal sobre a educação e tal processo de controlo só podia ser garantido através da consideração das dimensões organizacionais do processo educativo, isto é, pela implantação de um novo tipo de organização – a escola pública” (L. Lima, 1998, p. 42). O mesmo autor refere ainda que, por um lado, a escola pública como organização resultou dos processos de laicização, de centralização do ensino e do correspondente processo de controlo político-administrativo da educação por parte do Estado e, por outro lado, foi também a escola pública enquanto organização que possibilitou a afirmação do controlo do Estado (cf. L. Lima, 1998, p. 46).

³ A propósito da importância e do recente interesse do estudo da escola como organização, Licínio Lima refere que: “articulando-se com contribuições anteriores, a investigação em educação em Portugal começa a evidenciar sinais de consideração da escola em novos moldes; e não apenas enquanto investigação *sobre* a escola mas já como investigação *na* escola ou mesmo *com* a escola e *a partir* da escola” (L. Lima, 1996a, p. 27 [sublinhado do autor]). No mesmo sentido, João Barroso refere: “o interesse que a investigação e, mais recentemente, a própria administração têm manifestado pela Escola enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta” (Barroso, 1996, p. 9).

⁴ A este propósito, Leonor Torres argumenta que: “[...] a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar” (L. Torres, 1997, p. 55).

63).

Compreende-se assim Gomes quando, a este propósito, escreve:

“Contrariamente à empresa, em Portugal, o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, em exercício de poder local. Quando se falava da escola, falava-se do macrossistema institucional e não da escola como organização. Ou, em alternativa, falava-se das aulas como unidade-base, a célula do sistema educativo” (Gomes, 1993, p. 22).

No que se refere especificamente à avaliação das organizações educativas escolares, poder-se-á dizer que a mesma está fortemente dependente das concepções organizacionais de escola⁵, ou seja, avaliar o contexto organizacional escolar só é possível à luz dos diferentes *modelos organizacionais de escola* (L. Lima, 2002a)⁶.

Por esta razão, assumimos que os processos de avaliação das organizações educativas escolares são complexos e têm sempre, de forma manifesta ou latente, uma ideia de organização que traduz um determinado quadro de racionalidade. É este quadro teórico que fundamenta toda a dinâmica de avaliação, possibilitando definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre as formas de avaliar e as finalidades da avaliação, determinar os actores intervenientes nos processos de planeamento e de decisão e, ainda, de certa forma, definir as modalidades, os instrumentos e os procedimentos de avaliação tidos como adequados e, por outro lado, proceder à interpretação das informações obtidas e atribuir-lhe sentido na dinâmica organizacional da escola (cf. L. Lima, 2002a, p.19).

Justifica-se desta forma a necessidade de avaliar as organizações educativas, enfatizando quer o “plano das orientações para a acção organizacional”⁷, quer “o plano

⁵ Licínio Lima, deixando vincada, por um lado, a existência de características comuns às diferentes organizações (ainda que a sua génese se encontre na escola) e, por outro lado, a especificidade que se impõe à escola, acrescenta: “não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. –, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspectos, não me parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos teóricos de análise” (L. Lima, 1998, p. 64).

⁶ Referindo-se a modelos organizacionais no sentido em que foram definidos pela literatura organizacional e administrativa, Manuel Sarmiento escreve: “*modelos*, ou os seus correspondentes *metáforas* ou *imagens* [...], são, aqui, entendidos como formulações teóricas das organizações escolares, através das quais elas são descritas e interpretadas segundo uma determinada perspectiva que as institui como objectos teóricos com características próprias. Os modelos são corpos agregados de conceitos, de problemáticas e de métodos que permitem apresentar determinadas características dos objectos reais ‘escolas’, subestimando outras” (Sarmiento, 2000, p. 103 [sublinhado do autor]).

⁷ Do ponto de vista analítico, Licínio Lima considera o “plano das orientações para a acção organizacional” associado a uma “[...] focalização normativa, mais dependente do estudo do que *deve ser* (do ponto de vista da administração central), do que propriamente daquilo que os actores possam entender que *deve ser* e, ainda, daquilo *que é*. É, portanto, uma análise típica dos estudos que elegem o modelo burocrático (racional-legal) como ponto de partida teórico e que, no plano da acção organizacional, procuram identificar os desempenhos em conformidade, ou os eventuais *desvios* e *disfunções*” (L. Lima, 1998, p. 165 [sublinhado do autor]).

da acção organizacional”⁸ nos seus diferentes níveis e privilegiando uma sociologia atenta aos sistemas de acção diferentemente localizados e às desiguais categorias de actores envolvidos (L. Lima, 1998, pp. 164-167)⁹.

Compreende-se assim que a avaliação das organizações educativas escolares, no quadro político-pedagógico e organizacional, tenha subjacentes diferentes teorias, concepções, imagens e metáforas de organização escolar que, de forma explícita ou implícita, marcam a sua presença nas políticas e nas práticas avaliativas¹⁰. Neste âmbito, procurar conhecer as políticas e as práticas de avaliação em contexto escolar implica compreender os objectivos subjacentes às mesmas, tal como refere Licínio Lima:

“O estudo das concepções organizacionais de escola mais influentes nas políticas e nas práticas de avaliação educacional permite não apenas articular analiticamente as modalidades e as tecnologias de avaliação com as ‘lógicas de acção’ organizacional, mas também esclarecer que quadros de racionalidade, que valores, que objectivos e interesses são perseguidos, pelas políticas educativas, também em função dos níveis de análise ensaiados pelo investigador, dos diferentes lugares, da diversidade dos actores e dos processos envolvidos” (L. Lima, 2002a, p. 17).

É no quadro acima referido que a acção tanto remete para as perspectivas *analíticas/interpretativas* como para as *normativistas/pragmáticas* (cf. L. Lima, 1998,

⁸ “O plano da acção organizacional [...] focaliza sobretudo outro tipo de estruturas e de regras menos visíveis. Em relação a estas estruturas [...] que preferimos designar por *ocultas* (ou cripto-estruturas), pode afirmar-se que o seu estudo está dependente de um tipo de *focalização interpretativa*. [...] São ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais, nem sempre se encontram descritas em documentos e são, por isso, de mais fácil acesso para os não-membros” (L. Lima, 1998, p. 166 [sublinhado do autor]).

⁹ Por outro lado, Licínio Lima, tendo presente o estudo dos fenómenos organizacionais, considera indispensável uma focalização diversificada, propondo três níveis de focalizações: “uma *focalização normativa* (estrutura e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não formais e informais) e uma *focalização descritiva* (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas)” (L. Lima, 1998, p. 169 [sublinhado do autor]).

¹⁰ Para um estudo mais aprofundado das diferentes imagens organizacionais, ver, a título de exemplo, a obra de Gareth Morgan. Referindo-se às metáforas, a autora escreve: “[as] metáforas são frequentemente vistas apenas como um artifício para embelezar o discurso, mas seu significado é muito maior do que isto. Usar uma metáfora implica *um modo de pensar e uma forma de ver* que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral” (Morgan, 1996, p. 16 [sublinhado do autor]). Contudo, outros autores analisaram também a temática em referência, dos quais destacamos Licínio Lima e Jorge Costa por centrarem os seus trabalhos, embora em perspectivas diferentes, exclusivamente nas organizações escolares. Licínio Lima, tal como o próprio refere, deixa-se influenciar pelos modelos racional, político, de sistema social e anárquico, propostos por Per-Erik Ellström, embora acabe por privilegiar os modelos racional e anárquico para o estudo da organização escolar, acabando por se referir àquilo que denomina de “modo de funcionamento díptico da escola como organização”. De acordo com a tipologia apresentada, tanto os modelos organizacionais “aplicados/aplicáveis” ao estudo da escola, como as imagens a eles associadas, enquadram-se numa das duas faces do modelo díptico, aproximando-se, mais ou menos, do “modelo racional-burocrático” ou do “modelo anárquico” (cf. L. Lima, 1998, pp. 64-85 e pp. 154 -170). A este propósito, o autor escreve: “a *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos *modo de funcionamento díptico* da escola como organização” (L. Lima, 1998, p. 163 [sublinhado do autor]). Jorge Costa refere-se à escola como “uma organização com várias imagens”, ao mesmo tempo que admite: “não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola” (J. Costa, 1998, pp. 7-8). Por outro lado, Abel Rocha, com base nas teorias da organização propostas por Scott (1981), desenvolve o conceito de escola enquanto organização e analisa (numa perspectiva similar à apresentada por Costa) diferentes imagens que a escola assume enquanto organização (cf. Rocha, 1999, pp. 17-29). Todavia, José Canavaro (2000), noutra perspectiva, aborda as organizações com base nas teorias: *Positivista* (concebe a organização como uma máquina e como um instrumento de domínio e controlo social); *Biológico-Sistémica* (a organização é concebida como um ser vivo) e *Construtivista* (a organização é concebida como um sistema de processamento de informação, no qual a referência às abordagens cultural e política são uma constante).

pp. 584-590; 2001, pp. 93-111 e 2002a, pp.17-27)¹¹.

Independentemente da importância atribuída a cada um dos modelos, reconhece-se que os *modelos organizacionais normativistas/pragmáticos* são os que, numa lógica *gerencialista* (de gestão da escola) e *produtivista* (associada à ideia de eficácia e de eficiência), mais interferem nas políticas públicas de educação. Este modelo, como menciona Licínio Lima:

“[...] produz um certo tipo de conhecimento sobre as escolas, estabelece nexos de causalidade, esclarece aquilo que é considerado relevante avaliar bem como os instrumentos a adoptar, aponta o caminho das inovações a seguir e das mudanças a operar, como parte de um programa de modernização das organizações escolares” (L. Lima, 2002a, p. 18)¹².

Reconhecemos, portanto, que tanto os modelos *normativistas/pragmáticos* como os modelos *analíticos/intepretativos* estão associados, ainda que do ponto de vista teórico, às políticas de avaliação das escolas e à sua operacionalização, sendo, por vezes, difícil distinguir cada uma das influências.

Da mesma forma, tendo como referência os modelos salientados, podemos encontrar várias concepções organizacionais de escola, independentemente de nos centrarmos sobre o discurso de carácter político-normativo ou sobre práticas de avaliação implementadas, resultando assim a possibilidade de existirem contradições entre as diferentes concepções organizacionais de escola subjacentes a uma determinada política ou prática de avaliação das escolas (Libório, 2004, p. 39).

¹¹ Os *modelos organizacionais analíticos/intepretativos*, por um lado, enquanto modelos teóricos essencialmente vocacionados para a análise, não se constituem como mecanismos que determinem acções, modos de actuar, e soluções concretas de organização e de administração. Pelo contrário, propõem quadros de referência, perspectivas e conceitos que permitem estudar as diferentes realidades organizacionais escolares (cf. L. Lima, 2001, p. 98). Por outro lado, permitem não só enumerar de forma crítica diferentes concepções, imagens ou metáforas organizacionais, implícitas ou explícitas nos discursos e nas práticas de avaliação educacional, mas também perceber de que forma os modelos influenciam ou legitimam construções teóricas mais próximas dos *modelos organizacionais normativistas/pragmáticos* (cf. L. Lima, 2002a, p. 18).

¹² Contudo, também os modelos organizacionais *analíticos/intepretativos* não são neutros ao reproduzirem as realidades organizacionais que estudam. Este modelos, consubstanciando-se em princípios específicos, focalizam e privilegiam aspectos específicos das realidades analisadas, mas nunca a realidade tal e qual ela se apresenta. A ausência de neutralidade nos dois modelos em análise é perfeitamente perceptível; ambos os modelos reflectem opções próprias. Nos modelos *normativistas/pragmáticos*, as opções são de carácter político e normativo – neste modelo, “as dimensões normativas [...] são predominantes, encontram-se explícitas e são apresentadas como princípios de acção” (L. Lima 2001, p. 100) – e nos modelos *analíticos/intepretativos* as opções são de carácter teórico e empírico. A confirmar esta tese, o mesmo autor enfatiza: “[...] enquanto práticas analíticas e discursivas, tal como enquanto práticas avaliativas e, igualmente, representações textuais, ambas são passíveis de produzir ‘representações múltiplas’, elementos de construção social da realidade, amplificando ou reduzindo certas vozes, silenciando certos discursos [...]” (L. Lima, 2002a, p. 19).

2. Avaliação Institucional Escolar

Independentemente da centralidade atribuída à temática da avaliação institucional escolar e às razões que lhe conferem sustentabilidade, num quadro em que se legitimam as políticas educativas centralmente definidas e se procura o sentido da avaliação nas organizações educativas, não podemos ignorar que a avaliação tem sido utilizada como *mecanismo de regulação* e, ao mesmo tempo, como *mecanismo de desregulação* e, ainda, como *mecanismo de controlo social e educativo* (cf. A. Afonso, 1998a, p. 76 e p. 31 e 1994). Da mesma forma, entendemos necessário ter presente que o conceito (leia-se conceitos) de avaliação institucional é plurissignificativo, no sentido em que tem sido objecto de interpretações diversas, em diferentes domínios científicos. Como refere Azevedo, estes conceitos “enunciam-se de lugares muito diferentes, orientam-se para finalidades muito diversas e percorrem caminhos metodológicos também muito variados” (Azevedo, 2002a, p.7). Aliás, esta diversidade de acepções é explicada por outro autor ao referir que a avaliação “não é [...] uma disciplina mas sim um objecto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares [...]” (A. Afonso, 1998a, p. 28). Na linha deste mesmo autor, entendemos não ser possível compreender e fundamentar a pertinência da avaliação institucional escolar sem a enquadrarmos no conceito mais amplo de avaliação educacional, ou seja, ao conceito de avaliação educacional estão associadas a avaliação institucional das escolas; a avaliação profissional dos docentes; a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos e a avaliação das políticas educativas.

As diferentes dimensões da avaliação educacional elencadas por Almerindo Afonso, ao perspectivarem-se num quadro político-pedagógico e organizacional de avaliação, revelam diferenças significativas no que diz respeito às metodologias¹³, aos conteúdos, aos elementos envolvidos, aos momentos escolhidos, às funções¹⁴ e à

¹³ A metodologia é muito mais do que uma amálgama de opções técnicas, capazes de serem discutidas à margem de um debate sobre os objectivos sociais, as utilizações e as consequências da avaliação. “Se considerarmos a avaliação como uma actividade política, então a metodologia da avaliação encontra-se balizada por considerações políticas. Neste sentido, a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projectos e as intenções educacionais” (Simons, 1993, p. 159). Referindo-se à metodologia, Marinús Lima escreve: “a metodologia consistirá na análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos. Situa-se aqui as questões relacionadas com a estratégia de pesquisa a adoptar em referência e adequação a certos objectos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através do uso das técnicas” (M. Lima, 1995, pp. 11 -12 [sublinhado do autor]).

¹⁴ A este propósito, Almerindo Afonso, depois de identificar as funções da avaliação, conclui: “as funções da avaliação têm que ser [...] compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas” (A. Afonso, 1998a, p. 32).

importância que lhes é atribuída.

Não ignorando as diferenças subjacentes a cada uma das dimensões da avaliação educacional, reconhecemos, ainda, que a centralidade atribuída a este conceito de avaliação educacional não implica, contudo, que outras abordagens propostas por outros autores sejam ignoradas. Pelo contrário, estas são perspectivadas como complementares para uma análise mais abrangente do conceito¹⁵.

A nossa opção, ao privilegiarmos estas dimensões da avaliação, prende-se, sem, no entanto, termos a pretensão de abarcar cada uma das dimensões na sua totalidade, com o facto de a organização em análise ser perspectivada na sua complexidade e de um modo holístico¹⁶, procurando-se, assim, contribuir para a (re)definição dos sentido(s) da mesma.

Tendo como referência o campo teórico da avaliação educacional, no que especificamente se refere à avaliação institucional, encontrámos um conjunto de terminologias que, em nosso entender, pelas suas diferenças e similitudes, promovem o debate entre investigadores e profissionais de educação. Neste sentido, convocando diferentes autores e perspectivas, procuramos dar conta das especificidades (semelhanças e diferenças) que referimos.

Contudo, para que os conceitos de avaliação institucional sejam mais facilmente enquadrados e compreendidos no domínio da avaliação educacional, assumimos,

¹⁵ Perspectiva idêntica apresenta Margarida Fernandes. Segundo a autora, a avaliação na área da educação tornou-se nos últimos anos muito mais abrangente, “passando a abranger todo o universo escolar: além dos alunos, de que tradicionalmente já se ocupava, passou a dizer respeito ao desempenho dos professores, à eficácia do ensino, às instituições, ao currículo e ao próprio sistema educativo” (M. Fernandes, 1998, pp. 7-8). No mesmo sentido, Ramon Perez Juste & Lucio Martinez Aragon, escrevem: “estamos propondo a necessidade de alargar a avaliação, para além do aluno, aos professores, aos programas, ao próprio material, às aulas e, porque não, à escola como unidade, na medida em que a sua vida unitária pode ser um elemento reforçante – multiplicador ou inibidor – dos comportamentos atitudes e desejos optimizadores de cada um dos seus elementos” (Perez Juste & Martinez Aragon, 1992, p. 43). Por outro lado, na perspectiva de Pedro Rodrigues, avaliação educacional contempla outros domínios, a saber: “alunos; professores; ensino; métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimentos e instituições de ensino; projectos; programas, planos de estudos e currículos; reformas educativas e inovação de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação” (P. Rodrigues, 1993, p. 18). Pelo contrário, referenciando a temática da avaliação educacional, no contexto brasileiro, Heraldo Vianna, apresenta uma perspectiva diferente, em nosso entender extremamente redutora, ao afirmar: “a avaliação educacional [...] baseia-se, fundamentalmente, no rendimento escolar, apesar de haver em muitos casos colecta simultânea de dados sócio-económicos de variáveis ligadas ao ensino, ao professor e à escola” (Vianna, 2002, pp. 63). A pluralidade de concepções de avaliação educacional apresentadas emerge, para Maria do Carmo Clímaco, da pressão exercida sobre as escolas no sentido de prestarem contas e de se tornarem credíveis publicamente; do estatuto de autonomia que as mesmas têm vindo a reclamar e que algumas têm conseguido; da reforma curricular e dos programas de avaliação de professores (Clímaco, 1992). Por sua vez, Albano Estrela & António Nóvoa (1993) acrescentam que as mesmas resultam, por um lado, da crise que se vive nos sistemas educativos e, por outro lado, da vaga de reformas ocorridas na década de oitenta (*década das reformas*) e de noventa (*década da avaliação*) que conferem à avaliação institucional escolar um papel preponderante na regulação interna e no controlo externo dos processos de mudança. Compreende-se desta forma que a designação de avaliação educacional seja ampla e que inclua diferentes modalidades de avaliação que estão disponíveis no campo da educação e que cada uma delas só possa ser compreendida quando contextualizada no seu conjunto e na complexa organização que é a escola.

¹⁶ Para além do enfoque holístico, Ramon Perez Juste & Lucio Martinez Aragon lembram que a avaliação das organizações educativas pode ainda ser efectuada com base no *enfoque parcial* que, ao contrário da perspectiva anterior, permite uma análise mais pormenorizada do aspecto ou elemento a avaliar e, ainda, no *enfoque misto* que, no entender destes autores, deve ser o privilegiado (cf. Perez Juste & Martinez Aragon, 1992, pp. 62-65 [sublinhado do autor]).

primeiro, que a escola é: “uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais” (A. Afonso, 2001, p. 26). Nesta conceptualização de escola, pressupõe-se, na perspectiva de Licínio Lima (1998, p. 581 e 2001, p. 93), por um lado, que a escola é um *locus de reprodução* e, simultaneamente, um *locus de produção* de políticas, orientações e regras; por outro lado, que, no contexto escolar, o acto de avaliar tem sempre subjacente, implícita ou explicitamente, uma concepção organizacional de escola que reflecte um determinado quadro de racionalidade.

Em segundo lugar, partimos do princípio de que a avaliação não se constitui como um acto neutro, ou seja, a avaliação coloca-se como uma questão eminentemente política, como uma amálgama de valores políticos, técnico-científicos, atitudinais, éticos e pedagógicos ou, como lembra Dias Sobrinho, “a avaliação [...] toma partidos, reafirma os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as dimensões da vida académica e institucional” (Dias Sobrinho, 1995, p. 68). Por estas razões, a avaliação educacional, em geral, e a avaliação institucional, em particular, não podem ser reduzidas à tecnologia dos procedimentos e dos instrumentos, mas devem ser concebidas como “uma *démarche* eminentemente subjectiva, construída a partir de valores de referência que devem ser expressamente assumidos” (N. Afonso, 2002a, p. 101).

Por último, reconhecemos que grande parte dos dispositivos técnicos de avaliação institucional escolar se fundamentam em investigações sobre a eficácia das mesmas e se desenvolvem num contexto de cooperação internacional entre serviços de inspecção da educação, ainda que assumida, tal como nos refere Rodrigues: trata-se de “um processo essencialmente académico e crítico, desenvolvido num clima de respeitabilidade técnica e política articulado pelo reconhecimento de uma identidade institucional” (G. Rodrigues, 2000, p. 8).

Paralelamente, constatámos que a *necessidade* da avaliação institucional escolar não assentou sempre nas mesmas motivações. Por exemplo, no Brasil, na década de oitenta, discutia-se ainda a necessidade da avaliação institucional. Nesta época, a avaliação institucional era entendida como a avaliação efectuada às instituições do Ensino Superior público e a sua necessidade era justificada, por parte dos académicos, pelo *cumprimento do princípio da transparência* que funcionava como um mecanismo de prestação de contas à sociedade e como uma forma das instituições públicas se

justificarem como instituições socialmente necessárias, sobrevivendo, assim, às permanentes ameaças de privatização. Na década de noventa, a importância e necessidade deste tipo de avaliação são indiscutíveis e estão associadas às questões da autonomia e da qualidade académica e científica, cuja discussão recai agora sobre a necessidade de reunir consensos quanto aos princípios, às estratégias e aos processos de avaliação institucional (cf. Balzan & Dias Sobrinho, 1995, pp. 7-8).

A confirmação do recente emergir da avaliação institucional é também corroborada por Felip (1993), ao afirmar que, em Espanha, a avaliação institucional emerge nos finais da década de oitenta. Contudo, é evidente que, ainda que de forma latente, o conceito, contrariamente ao que registamos em relação ao Brasil, se aplica a qualquer instituição educativa.

Em Portugal, tendo como referência o que acontece noutros países e a posição assumida por Almerindo Afonso de que são os “[...] sectores politicamente mais conservadores e alguns sectores mais tecnocráticos ligados à educação que têm vindo a defender a implementação de formas de avaliação externa às escolas [...]” (A. Afonso, 1994, p. 12), a avaliação institucional escolar assenta em três pilares essenciais: o pilar das *intenções político-normativas*, que proclamam a descentralização, a participação da comunidade educativa e a atribuição, ainda que do ponto de vista teórico, de maior autonomia às escolas (Rocha, 1999; Bruggen, 2001 e Azevedo, 2002a); o pilar das *investigações científicas* (em ciências da educação), que enfatiza a importância das variáveis contextuais e organizacionais da acção educativa na construção da mudança (os seus defensores alertam para a necessidade de uma pedagogia centrada na escola e particularmente nos processos de inovação e construção da mudança¹⁷ - Rocha, 1999 e Azevedo, 2002a); e, por último, o pilar da *opinião pública*, que assenta no comportamento de cidadãos cada vez mais exigentes com o desempenho das escolas, com o objectivo de obterem novas ou diferentes respostas à oferta educativa (Rocha, 1999; Bruggen, 2001 e Azevedo, 2002a).

São estas as principais dimensões que conferem à avaliação das escolas uma centralidade pioneira no nosso sistema educativo. No âmbito das mesmas, a dimensão político-normativa parece apostar numa dinâmica em que o estabelecimento de ensino assume o estatuto de unidade-base do sistema educativo, enquanto que o quadro de autonomia proclamado explica a necessidade das escolas desenvolverem mecanismos

¹⁷ A mudança é aqui entendida, na perspectiva de Ron Glatter, como “um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afectar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (Glatter, 1992, p. 145).

rigorosos de avaliação e aclara a ideia de que, de acordo com Boaventura Santos (1994, p.187), “a avaliação é um correlato natural da autonomia”. No domínio das investigações, a avaliação afigura-se como um corpo teórico que se promove enquanto processo prático, no qual os investigadores centram a sua acção em questões que se prendem com a definição das funções públicas e sociais da mesma, mas também com as formas políticas que movimentam as acções e os processos. Mais do que um instrumento de medida de actividades de indivíduos isolados ou de processos deslocados dos seus contextos específicos, a avaliação institucional, numa perspectiva de compreensão e construção de totalidades integradas e constituída como cultura da instituição, “requer a postura dinâmica de conhecer, produzir e cimentar as relações, de construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais” (Dias Sobrinho, 1995, p. 64). Relativamente à opinião pública, a pressão exercida pelos cidadãos, em geral, e pelos beneficiários mais directos (os encarregados de educação), em particular, justifica-se pelo papel que as escolas assumem enquanto instituições sociais imprescindíveis e pela crescente valorização destas instituições por parte da sociedade. Esta perspectiva pode ser ainda enriquecida com o contributo de Clímaco que, reconhecendo a importância e as dimensões apresentadas, acrescenta outros domínios que contribuem para fundamentar a relevância da avaliação educacional (cf. Clímaco, 1992, pp. 13-18).

Tendo em atenção os pressupostos apresentados pelos autores que referenciamos, relativamente ao emergir da avaliação institucional, verificamos, por um lado, não existir consenso entre os mesmos e, por outro lado, que é possível constatar que a preocupação com as questões da avaliação institucional escolar é recente (finais da década de oitenta) e que cada vez são mais abrangentes as razões apresentadas para justificar a importância e a necessidade da mesma. São princípios como os apresentados que estão na origem das diferentes concepções de avaliação institucional que agora propomos.

Assim, Felip define avaliação institucional como:

“O processo que permite o aperfeiçoamento do objecto avaliado, [o] acordo prévio entre o avaliador e a audiência, dos critérios e das funções a desempenhar’. Os elementos a considerar são: o objecto, a audiência, a equipa avaliada, as características do processo, o desenho metodológico, as funções e os critérios” (Felip, 1993, p. 46).

Este conceito de avaliação institucional remete-nos, na esteira de Santos Guerra (2002a, 2002b), para uma vertente de avaliação externa com carácter de *proposta* na

qual prevalece a negociação entre os diferentes intervenientes. No entanto, o mesmo autor alerta para a necessidade de se criar o ambiente e as condições necessárias (profissionais e materiais) para que cada instituição, de acordo com a sua realidade, seja capaz de assegurar uma avaliação adequada.

Numa perspectiva em que a escola, independentemente da sua forma jurídica, assume um carácter público e social, a avaliação impõe-se como uma necessidade, sendo percebida como uma acção organizada que pressupõe a participação assumida de todos os actores em todas as dimensões da instituição, a participação da comunidade académica e científica externa e a representação de outros sectores da sociedade. Dias Sobrinho, referindo-se ao contexto universitário, mas aplicável a qualquer outra organização escolar, escreve:

“A avaliação institucional interfere em todas as instâncias e dimensões de uma universidade. Envolve em acções intersubjectivas os docentes, os estudantes e os servidores, indaga sobre a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, examina os acertos e os erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. É, portanto, uma empreitada que a todos concerne e que produz efeitos em toda a estrutura social da universidade” (Dias Sobrinho, 1995, pp. 71-72)¹⁸.

A compreensão da avaliação institucional enquanto processo de avaliação que envolve as vertentes de avaliação interna e externa e que se realiza de forma sistemática (Belloni *et al*, 1995)¹⁹, que se prolonga no tempo e que implica a disponibilização de condições (Balzan, 1995)²⁰ e em que as conclusões se constituem como pontos de partida para a reformulação e melhoria da acção avaliativa e da acção pedagógica (Dias

¹⁸ Para uma análise mais pormenorizada desta temática, ver, por exemplo, José Dias Sobrinho que, tendo como referência a experiência vivida na Faculdade de Educação – Unicamp, no período de 1991 a 1993, enumera os postulados: “totalidade, integração, processo, pedagogia, orientação formativa, qualidade e ênfase qualitativa, flexibilidade, credibilidade, comparabilidade, institucionalidade e permanência” como imprescindíveis à realização da avaliação institucional associada à universidade (cf. Dias Sobrinho, 1995, pp. 53-86). Também Isaura Belloni regista a experiência avaliativa realizada na Universidade de Brasília e, numa dimensão prospectiva, concilia a avaliação interna com a avaliação externa, deixando claro que os princípios que defende são os apresentados por Ristoff (cf. Belloni *et al*, 1995, pp. 87-113). Ao autor referido por Isaura Belloni estão associados os seguintes princípios: “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade” (Dilvo Ristoff, 1995, pp. 40-51). São os princípios enunciados que, no essencial, constituem o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB), criado em 1993 e implementado, de seguida, a nível nacional, nas instituições de ensino superior.

¹⁹ Neste sentido, Isaura Belloni refere: “a avaliação sistemática pode ser um instrumento que *estimule o aproveitamento da qualidade das actividades* e, ainda, *contribua para que seja sistematicamente verificado o atendimento dos objectivos e finalidades da instituição*. Nesse sentido, a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de acções, que permite o autoconhecimento institucional, a correcção e o aperfeiçoamento das acções institucionais” (Belloni *et al*, 1995, p. 89 [sublinhado do autor]).

²⁰ A este propósito, Newton Balzan considera que “a avaliação institucional é trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem a sua coordenação e que, obrigatoriamente, implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento” (Balzan, 1995, p. 115).

Sobrinho, 1995)²¹, permite, ainda que numa dimensão prospectiva, concebê-la como passível de:

“[...] desenvolver, portanto, uma nova cultura, fundada na ética da aceitação da diversidade e da polissemia, da busca do saber articulado e da compreensão global, enfim, de uma pedagogia da integração que não seja mera negação de conflitos” (Dias Sobrinho, 1995, p. 63).

Por sua vez, Rocha considera que a avaliação das escolas-organizações se baseia em princípios de eficiência e de eficácia, mas também em critérios de legitimação/justificação. Ainda segundo o autor, assumindo-se a escola como empresa, burocracia e democracia, a avaliação aí efectuada tende a ser identificada como avaliação de desempenho dos seus membros; uma avaliação de controlo da eficiência e da eficácia (cf. Rocha, 1999, pp. 29-30).

No tocante à perspectiva de legitimação/justificação, de acordo com o autor, baseada na teoria sistémica das organizações, a avaliação alicerça-se numa dinâmica de controlo da eficiência e da eficácia, mas com a ênfase a incidir na eficácia, na medida em que o que é avaliado é a adequação da estrutura da organização às exigências do meio, acrescentando:

“Nesta conceptualização da avaliação da escola não se pretende tanto saber se ela funciona bem em relação a um modelo pré-definido mas se os resultados da acção educativa respondem adequadamente às necessidades sociais de educação” (Rocha, 1999, p. 31).

Por outro lado, numa dinâmica em que a avaliação *parte da iniciativa da escola*, Santos Guerra aborda a temática da avaliação institucional escolar, salientando a importância de contextualizar a organização que se avalia, de privilegiar os processos e não apenas os resultados, de procurar, em condições de liberdade, envolver todos os participantes, não atribuindo a ninguém uma posição privilegiada, de defender a pluralidade de métodos e, ainda, a necessidade de fazer prevalecer a ideia da avaliação ao serviço de valores sociais e educativos com vista à melhoria da qualidade do serviço prestado pelas instituições escolares (cf. Santos Guerra, 2002a, pp. 13-15).

Neste sentido, compreende-se que:

“Avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes monotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática

²¹ Neste contexto, José Dias Sobrinho adverte: “o momento final do processo de avaliação institucional pode ser chamado de reavaliação. É um momento de síntese, que retoma criticamente os principais aspectos do processo vivido, que identifica as divergências e convergências relativas à auto-avaliação e à avaliação externa e consolida as principais metas a serem cumpridas pela universidade” (Dias Sobrinho, 1995, p. 83).

tecnologia ... Por outro lado é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Santos Guerra, 2002a, p. 11).

Para Terrasêca, a avaliação institucional, definida a partir de dimensões teórico-metodológicas, é entendida como:

“A avaliação que se realiza segundo uma perspectiva quer interna quer externa, frequentemente externa-interna, considerando as relações de poder que se jogam no interior de uma instituição, as suas normas e estratégias de resistência e transgressão, ou seja, considerando a (ins)estabilidade provisória proporcionada pela dialéctica instituído-instituinte. A avaliação institucional é, então, a que se realiza tendo em conta a instituição na sua dinâmica, globalidade e complexidade” (Terrasêca, 2002, p. 119).

E, continuando a referir-se à avaliação institucional, Terrasêca acrescenta:

“Realiza-se segundo uma racionalidade implicacional, comunicacional e instituinte, isto é, supondo um percurso de mudança em que as alterações se produzem, não em função do geral e da comparabilidade, mas em função de um destacar das singularidades” (Terrasêca, 2002, p. 127).

Nesta perspectiva de avaliação institucional o que é enfatizado pela autora é o facto do processo avaliativo apreender a instituição de um modo holístico, escapando a uma visão analítica e fragmentada. Este tipo de avaliação prevê os sistemas de relações existentes na instituição, procurando estabelecer pontes ou redes ao associar, entre si, os seus diferentes constituintes, tornando-os mais visíveis e possibilitando a criação de comunicações fluidas, tanto no seu interior como em trocas com o exterior (cf. Terrasêca, 2002, p. 120).

Por outro lado, a avaliação institucional pressupõe também o enquadramento numa dimensão de *meta-avaliação* (M. Santos, 1993, pp.161-186; Santos Guerra, 2002a, pp. 30-31, 2002b, p. 284) ou de *reavaliação* (Dias Sobrinho, 1995), mecanismos que consistem em reflectir sobre a avaliação efectuada enquanto processo e enquanto produto. Este processo obriga a definir critérios de análise sobre o rigor do método utilizado e a enquadrá-los nos contextos da origem da iniciativa e da competência técnica e científica da equipa avaliadora. “É imprescindível analisar como se produziu o processo de avaliação, não só para garantir o seu valor mas também para aprender e orientar as acções futuras” (Santos Guerra, 2002b, p. 284).

O contexto apresentado remete, ainda que de forma latente, para a importância da ética da avaliação das instituições escolares perspectivada na avaliação enquanto conceito e na actividade do avaliador. Compreende-se esta ideia se concebermos a

avaliação como uma actividade essencialmente prática (na qual se insere a dimensão ética) e não apenas académica ou técnica.

Admitindo não ser fácil definir ética, uma vez que a mesma diz respeito a princípios e a normas morais que regem as actividades humanas e que, conseqüentemente, se constitui como um conceito subjectivo, reconhece-se que os problemas éticos estão presentes em muitos momentos da avaliação, podendo condicionar o resultado da mesma. A este propósito, Miguel Santos identifica: o *cepticismo*; o *aborrecimento*; a *ansiedade*; a *depressão*; os *conflitos*; o *fracasso*; a *paragem*; o *cansaço* e a *implicação* como principais problemas que, do ponto de vista pessoal, o avaliador pode ter que enfrentar (cf. M. Santos, 1993, pp. 187-191). Corroborando esta teoria, Santos Guerra escreve: “é infinita a gama de atitudes que o avaliador pode viver em interacção com as que vivem os avaliados..., relativamente à avaliação ou pela mesma dinâmica da escola” (Santos Guerra, 2002b, p. 286).

Assim, a falta de sintonia entre as diferentes concepções de avaliação institucional é notável e evidencia-se mais ainda quando, na perspectiva de Perrenoud (2000), a avaliação institucional, enquanto imposição da direcção da instituição, “emana da aliança dos dirigentes e de peritos [internos ou externos] que têm e se sentem no direito de falar em nome do grupo” (in Terrasêca, 2002, p. 119).

Com base nas perspectivas apresentadas, não visualizamos uma base comum suficientemente coesa para podermos considerar a definição de avaliação institucional como um conceito que reúne consenso entre os diferentes autores. Esta diversidade de perspectivas divergentes e a complexidade que caracteriza o campo da avaliação em geral são também referenciadas por Almerindo Afonso na medida em que a investigação por si desenvolvida, no sentido de encontrar na literatura justificação para o entendimento da avaliação como objecto de estudo sociológico, se deparou com “obstáculos bastantes difíceis de transpor dada a confusa e incipiente sistematização de algumas dimensões essenciais da teoria da avaliação [...]” (A. Afonso, 1998a, p. 45).

No entanto, assumimos que: a avaliação institucional interfere em todas as dimensões da instituição; tem como objectivo a qualidade (não apenas como diagnóstico, mas também como processo de melhoria); constitui-se como um mecanismo de aferição da forma como se desenvolvem as acções, permitindo o autoconhecimento institucional, a correcção e o aperfeiçoamento das acções a implementar e deve articular a auto-avaliação com a avaliação externa, os factores

qualitativos com os quantitativos e os processos e os resultados. Compreende-se, assim, como uma avaliação institucional formativa, qualitativa e prospectiva.

Na perspectiva de avaliação educacional que temos vindo a enfatizar, e, no domínio da mesma, da avaliação institucional escolar, procuramos, de seguida, centrar a nossa análise na avaliação efectuada às organizações educativas por entidades externas à escola/organização.

2. 1. Avaliação institucional escolar: avaliação externa

Para Clímaco, a avaliação constitui-se “como processo organizativo da informação relevante para o conhecimento de como a escola funciona enquanto sistema político, social, simbólico e educativo” (Clímaco, 2002, p. 64). Esta concepção de avaliação assume, claramente, a função de controlo e prestação de contas (cf. Marchesi, 2002, p. 34) e remete-nos para a modalidade de avaliação externa na perspectiva de Rosales (1992), Miguel Santos (1993), Requena (1995) Rabanal Gutiérrez (2002), Marchesi (2002), Santos Guerra (2002a, 2002b), Alaiz, Góis & Gonçalves, (2003), tendo como referentes os agentes avaliadores externos.

No sentido atribuído pelos autores, esta modalidade de avaliação é caracterizada pelo facto de ser realizada por agentes externos às instituições educativas, e, na tipologia de avaliação proposta por Santos Guerra (2002a, 2002b), é entendida, ainda, como *avaliação de iniciativa externa de carácter imposto*²².

Santos Guerra remete-nos para a importância da origem da iniciativa e para as implicações da mesma no funcionamento das organizações educativas. Sempre que a avaliação tem carácter de imposição coloca-nos perante um modelo de avaliação que está associado à prestação de contas e que, como tal, apresenta reduzidas possibilidades de transformação, isto porque não implica os protagonistas, cria resistências e faz com que se espere que as mudanças partam de agentes exteriores. Facilmente se compreende que esta forma de avaliar não pode ser encarada como uma iniciativa proporcionadora de mudança, como um exercício de participação ou como uma actividade de

²² Miguel Santos Guerra, tendo como referência a origem da iniciativa no processo de avaliação, considera as seguintes modalidades: i) a avaliação de iniciativa externa de carácter imposto, partindo a iniciativa da administração central e associada aos modelos de prestação de contas; ii) a avaliação de iniciativa externa de carácter proposto em que a entidade externa sugere a avaliação; iii) a avaliação de iniciativa interna sem facilitadores externos (a escola é responsável por todo o processo); iv) a avaliação de iniciativa interna com facilitadores externos (combina a iniciativa da própria escola com a existência de avaliadores externos) (cf. Santos Guerra, 2002a, pp. 15-18 e 2002b, pp. 274-277).

aprendizagem. A avaliação que é imposta à escola é vista pelos avaliados como uma actividade de controlo que desencadeia, por parte dos mesmos, mecanismos de defesa que conduzem a uma imagem distorcida da realidade observada (Santos Guerra, 2002a, p. 16).

A avaliação externa com carácter de imposição parte da administração central e cumpre claramente as funções de controlo e de prestação de contas, de regulação do sistema educativo e, conseqüentemente, de legitimação das políticas educativas. Esta modalidade de avaliação é ainda caracterizada por não envolver a comunidade educativa no processo de avaliação, o que, de acordo com Requena, põe em causa a validade da avaliação, como se depreende das suas palavras:

“Os actores que integram as instituições educativas podem considerar o avaliador como uma pessoa representante da hierarquia em relação ao qual tendem a proteger-se. Os riscos de fomentar atitudes de defesa estão ligados a este tipo de avaliação, podendo originar uma imagem distorcida da realidade da instituição educativa” (Requena, 1995. p. 43).

Contudo, Santos Guerra reconhece também que quando o processo de avaliação, ainda que realizado por especialistas, emerge do poder central, a avaliação permitirá aos patrocinadores oficiais apoiarem-se no poder tecnológico e, se for do seu interesse, ignorar os resultados dos processos de avaliação ou então apoiar-se neles nas situações em que pretendem tomar uma decisão que lhes convenha (Santos Guerra, 2003, p.165).

Por outro lado, numa focalização em que as equipas especializadas em avaliação surgem como um produto que a escola pode adquirir ou solicitar, Requena faz referência à *avaliação externa de iniciativa interna*. No entanto, a autora salienta que a escola pode escolher a equipa avaliadora, mas alerta para as conseqüências que daí podem advir quanto à fiabilidade dos resultados. Isto porque a escola pode escolher as equipas de acordo ou não com a filosofia educativa que enforma o modo de actuar da organização educativa, pode ocultar dados relevantes para a análise da mesma e pode ainda não divulgar os resultados da avaliação se estes não forem ao encontro dos seus desejos (Requena, 1995, p. 44)²³.

Na avaliação externa com carácter de proposta, a iniciativa parte de entidades diversas, implica uma negociação participada e os resultados prevêm-se mais eficazes. Para o autor, tão ou mais importante do que o ponto de vista do avaliador é a natureza

²³ Antonio Requena enfatiza a origem da iniciativa e problemas inerentes a cada uma das modalidades de avaliação, a saber: i) avaliação externa de iniciativa externa, assegurada pela autoridade educativa; ii) a avaliação externa de iniciativa interna, quando a necessidade de avaliar parte da própria escola; iii) a avaliação interna de iniciativa interna ou externa (cf. Requena, 1995, pp. 43-48).

da decisão de realizar a avaliação (cf. Santos Guerra, 2002a, pp. 16-17).

Com uma perspectiva diferente de avaliação externa, destacamos António Nóvoa que se refere à mesma, por um lado, enquanto mecanismo de produção *de conhecimento* no sentido de “[...] produzir conhecimento novo a partir de um olhar exterior”, processo em que a origem da iniciativa não faz qualquer sentido; e, por outro lado, como *prática institucional*, ou seja, “avaliação conduzida pela administração central ou regional, no âmbito de acções de inspecção ou de controlo, provocadas pelos mais variados motivos, com a intenção de proceder à identificação das práticas institucionais e das eventuais mudanças a introduzir” (Nóvoa, 1992a, p. 39).

Independentemente dos pressupostos apresentados, a avaliação externa²⁴ ou hetero-avaliação, para usar a terminologia de Hadji (1994), constitui-se como algo de interesse para o indivíduo quando este se apropria do juízo emitido e no caso do mesmo ter sentido para si (Hadji, 1994; Santos Guerra 2002a e 2002b). Caso contrário, esta modalidade de avaliação constitui-se como um conjunto de dinâmicas instituídas unilateralmente e de modo impositivo (normalmente por representantes do poder central) à maioria dos actores, impossibilitando a participação dos mesmos no processo de avaliação.

Compreende-se assim Almerindo Afonso ao realçar a necessidade de esclarecer se os processos avaliativos externos se constituem para os diferentes actores educativos como mecanismos naturais e únicos ou, pelo contrário, se estes mesmos actores procuram um reajustamento baseado em processos de auto-avaliação que protejam as organizações educativas “de uma instrumentalização abusiva da sua autonomia, e lhes permitam contrabalançar os eventuais efeitos negativos das formas de avaliação externa” (A. Afonso, 2001, p. 25). Por outro lado, este mesmo autor refere que nem todas as formas de avaliação externa das instituições escolares (emergentes da administração central ou de entidades directamente por ela tuteladas) se revestem de actividade inspectiva, as quais não deixam, ainda que implicitamente, de se constituir como mecanismos de controlo e de prestação de contas. Enquadram-se neste

²⁴ Os processos de avaliação externa das escolas incluem actividades desenvolvidas por organismos públicos com funções específicas nessa área e/ou por entidades independentes e especializadas em avaliação. Em Portugal, a avaliação externa das escolas, no plano da administração central, é assegurada pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), pelo Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE) e pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP). No plano das entidades independentes especializadas, só muito recentemente (em 2000) surgem as primeiras iniciativas: o programa de Avaliação das Escolas Secundárias (AVES) e o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM). Contudo, é de salientar que diferentes modelos de avaliação apareceram, sobretudo em alguns países, como mecanismos que coexistem e constituem o sistema nacional de avaliação externa, como por exemplo, em Espanha. Contrariamente, noutros países, assistimos a processos de avaliação externa das escolas assegurados apenas por organismos independentes ou exclusivamente por entidades dependentes da administração central, como acontecia no sistema educativo português.

mecanismo avaliativo os exames nacionais²⁵ que procuram “cumprir duas funções básicas complementares: servir de instrumento para reforçar o controlo central por parte do Estado relativamente ao que se ensina (e como se ensina) nas escolas públicas e, simultaneamente, promover expressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos [...], induzindo um efeito de hierarquização e de emulação através da publicitação e ampla divulgação dos resultados escolares dos alunos que os frequentam” (A. Afonso, 2001, p. 23).

Os defensores da avaliação externa, associada à actividade inspectiva e, consequentemente, a uma forma de controlo e de prestação de contas da instituição escolar (mas também como mecanismo de controlo social), acreditam que, desta forma, a administração central pode aperceber-se dos problemas existentes e adoptar as medidas que entenda necessárias para a resolução dos mesmos, por um lado, e que as escolas, ao prestarem contas do seu trabalho, satisfazem as necessidades de informação tanto da comunidade educativa como da sociedade em geral. Esta tese corrobora as ideias neoliberais de *mercado em educação* (Ball, 2000 e Dale, 2000) e consolida a premissa de que é necessário assegurar aos pais a livre escolha da escola para os seus filhos²⁶.

2. 2. Avaliação institucional escolar: avaliação interna

O termo *avaliação interna* aparece na literatura, com frequência, associado à avaliação que é feita pelos próprios intervenientes na instituição em avaliação ou por entidades exteriores à instituição em análise, mas que actuam a pedido da mesma (Felip, 1993; Requena, 1995; Lafond 1999; Santos Guerra, 2003, entre outros)²⁷, sendo, de uma

²⁵ A temática dos exames nacionais aparece novamente reforçada, ainda que contestada por pais e professores, no XV e, numa política de continuidade, no XVI Governos Constitucionais.

²⁶ A ideologia de mercado, no domínio da educação, associa-se à livre escolha individual, ou seja, ao poder dos pais decidirem o tipo de educação e de escola que pretendem para os seus filhos. Na óptica da livre escolha apresentada, coloca-se a questão da exposição da educação a princípios de competitividade, da diminuição do controlo governamental e do reconhecimento do direito dos pais interferirem nas decisões educativas. “Os pais, como consumidores, seriam, no plano político, as novas entidades perante as quais as escolas prestariam contas directamente, sem interferência do governo, do ministério da educação ou de outras entidades, detendo, consequentemente, um verdadeiro poder” (Carlos Estêvão, 1998a, pp. 67- 68).

²⁷ Álvaro Marchesi, na tipologia que propõe (“avaliação interna” e “avaliação externa”), considera que: “a avaliação externa [...] é a realizada por pessoas e equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa, quer por ordem da administração educativa responsável” (Marchesi, 2002, p. 35).

maneira geral, entendido como sinónimo de auto-avaliação²⁸. Contudo, Meuret (2002, p. 39) distingue avaliação interna de auto-avaliação, considerando auto-avaliação a avaliação que é “concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso [...]”. Esta perspectiva de auto-avaliação, de acordo com a tipologia de Santos Guerra (2002a; 2002b), consubstancia-se no enfoque da avaliação de *iniciativa interna sem facilitadores externos*²⁹.

Meuret deixa claro que o que sustenta o entendimento da avaliação interna como auto-avaliação provém da entidade que toma a decisão sobre os processos de avaliação, como se depreende da nota do autor, que passamos a transcrever:

“A origem dos dados utilizados para a avaliação não importa para a definição. Uma auto-avaliação pode muito bem utilizar, entre outros, dados recebidos de escalões administrativos superiores. Inversamente, o facto de os actores de uma escola participarem na avaliação, serem interrogados, integrarem grupos de trabalho não é suficiente para fazer desse processo uma auto-avaliação. A definição aqui apresentada repousa sobre dois critérios políticos: quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação e quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola” (Meuret, 2002, p. 39).

Por sua vez, Casanova convoca outras *nuances* para o debate da temática da avaliação interna, centrando-se nas pessoas que, em cada caso, realizam a avaliação. De acordo com esta categorização, refere que estamos perante um processo de *auto-avaliação* sempre que os mecanismos de avaliação interna envolvam uma parte dos actores educativos e a avaliação incida sobre o trabalho por eles realizado; de *coavaliação* quando os diferentes grupos da organização escolar avaliam o mesmo aspecto e o resultado da avaliação emerge do contributo de cada grupo e, ainda, quando os grupos se avaliam mutuamente; e de *hetero-avaliação* sempre que uma categoria de actores internos avalia outra categoria de actores também internos, como, por exemplo, a avaliação que os professores fazem dos alunos (cf. Casanova, 1992, pp. 44-48 e 1997, pp. 85-89).

Por sua vez, Palma, ao analisar, também, a modalidade de avaliação interna, salienta que nem todas as formas de avaliação interna se traduzem em processos de auto-avaliação, no sentido em que a avaliação interna “pressupõe que a avaliação se

²⁸ Jaap Scheerens apresenta uma perspectiva diferente de conceber a auto-avaliação, propondo também uma abordagem diferente dos tipos de autoavaliação das escolas (cf. Scheerens, 2004, pp. 102- 109). Por outro lado, para uma perspectiva comparada do modo de fazer auto-avaliação das escolas em diferentes países, ver Abel Rocha (1999, pp. 95-122). A este propósito, e como uma das muitas conclusões apresentadas, o autor assinala “a importância da criação de um clima de escola favorável à auto-avaliação, do envolvimento dos seus membros, e, em especial, dos seus líderes” (Rocha, 1999, p. 121).

²⁹ Charles Hadji, na *perspectiva do lugar do avaliador*, introduz um novo dado para reflexão, ao afirmar que a “auto-avaliação é também uma hetero-avaliação, na medida em que o sujeito que avalia introduz uma distância entre o ‘eu’ que aprecia e o ‘eu próprio’ que é apreciado”; o mesmo sujeito constitui-se, simultaneamente, como avaliador e avaliado (Hadji, 1994, p. 53).

centre sobre os próprios actores que desenvolvem o referido processo ou sobre a organização de que fazem parte” (Palma, 2001, p. 36). Este autor propõe o conceito de *hetero-avaliação*, à semelhança de Casanova (1992, p. 48), para as situações de avaliação em que um grupo interno de actores avalia outro grupo interno de actores, referindo-se assim a situações pontuais de avaliação, e o conceito de *auto-avaliação* quando o processo de avaliação interna envolve a generalidade dos elementos da comunidade educativa (cf. Palma, 2001, p. 36).

Na perspectiva de Rocha, auto-avaliação ou avaliação interna é o “conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da acção educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino” (Rocha, 1999, p.13).

A auto-avaliação, por um lado, é “entendida como um mecanismo a partir do qual a instituição entra num processo de reflexão e auto-análise, se converte num processo educativo da própria instituição e dos seus membros” (Rodríguez Rodríguez & Calatayuda Becerra, 2001, p. 83) e, por outro lado, a auto-avaliação reflecte, em última instância, as ideologias subjacentes:

“A avaliação que uma instituição realiza a si mesma reflecte o que a instituição considera importante, aquele ou aqueles que controlam os processos e quem toma decisões acerca das finalidades, dos métodos, dos sistemas de organização ou outros aspectos” (Gairín Sallán, 2002, p. 120).

Retomando a perspectiva de auto-avaliação e a tipologia de Santos Guerra (2002a e 2002b), no enfoque de *avaliação de iniciativa interna com facilitadores externos*, a organização educativa, sempre que o entender, solicitará a colaboração de entidades externas (nomeadamente a comunidade académica), no sentido das mesmas emitirem uma opinião mais rigorosa e fundamentada da unidade em análise. Esta modalidade de avaliação tem a sua génese na própria comunidade educativa, sendo encarada como desejada, assumida e benéfica, tornando-se ainda mais frutífera para a melhoria da qualidade educativa (cf. Santos Guerra, 2002a, pp. 17-18 e 2002b, p. 277).

Abordamos agora uma perspectiva em que os actores educativos, no sistema educativo português, formalizam os processos de auto-avaliação, os quais aparecem sustentados num enquadramento legal que os remete, desde logo, para processos impostos e, obviamente, obrigatórios³⁰.

³⁰ Neste sentido, José Palma (2001, p. 39) e Dinis Meuret (2002, p. 46) alertam para o que se passa, por exemplo, em Inglaterra, onde as escolas são induzidas, pelos próprios serviços de inspecção, a desenvolverem processos de auto-avaliação

Como refere Requena, a avaliação efectuada pelos actores da própria instituição não significa necessariamente que a iniciativa tenha partido da instituição. A iniciativa pode ser promovida tanto por entidades internas como por entidades externas à instituição educativa (cf. Requena, 1995, p. 78).

A referência, ainda que do ponto de vista teórico, à auto-avaliação das escolas do ensino básico e secundário é recente. Encontramos as primeiras referências no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que inclui nas competências da Assembleia “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” (Diário da República, n.º 102, I Série A, artigo 10.º, ponto 1, alínea *i*) e, posteriormente, na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que regulamenta o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, determinando: “a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes [...]” (Diário da República, n.º 294, I Série A, capítulo II, artigo 6.º)³¹.

O carácter de obrigatoriedade da realização da auto-avaliação, presente nos diplomas legais que referimos, leva Libório a referir:

“Relativamente aos processos de auto-avaliação impostos receamos que se venham a traduzir em processos ritualizados, rotineiros, cujo principal objectivo seja a prestação de contas traduzida num relatório final, para enviar para os órgãos e entidades a quem compete dele tomarem conhecimento. [...]. Este tipo de auto-avaliação poderá traduzir-se apenas em mudanças ritualizadas e não em mudanças conducentes à melhoria da escola, pois, neste caso, as organizações escolares são impelidas à conformidade com as regras impostas pela administração central, resultando a sua legitimidade, sobretudo, dessa conformidade” (Libório, 2004, pp. 106 - 107).

Por causa, talvez, do carácter de imposição dos processos de auto-avaliação e dos constrangimentos associados aos mesmos, assistimos à ausência de uma cultura de auto-avaliação que leva Almerindo Afonso (2001, p. 25) a salientar que “não há em Portugal qualquer tradição de auto-avaliação das escolas do ensino básico e secundário que possa servir de referência aos actores educativos que se mostrem interessados em constituí-la quer antídoto à avaliação externa, quer como forma de resistência, quer, ainda, como forma de avaliação complementar ou compensatória”.

com base em indicadores e critérios semelhantes aos usados nos processos de avaliação externa e logo idênticos para todos os estabelecimentos de ensino, podendo-se entender este processo como uma forma das escolas se prepararem para as inspecções a que venham a ser sujeitas. Este princípio é também partilhado por Maria José Rau, Secretária de Estado da Administração Educativa, do XIV Governo Constitucional, ao afirmar que uma escola autónoma é capaz de proceder à sua auto-avaliação desde que para tal lhe seja fornecido “*um bom instrumento de trabalho*” (M.ª Canário & Ramos, 2001, p. 33).

³¹ Ainda que os processos de auto-avaliação aqui indicados não se enquadrem nos propostos por Antonia Casanova (1992, p. 47) e José Palma (2001, p. 36), constituir-se-ia matéria de interesse investigativo relevante perceber, três anos depois da publicação da Lei em referência, de que forma a mesma foi entendida quer pelos órgãos de gestão, quer pelos diferentes actores educativos; de que forma a Lei está a ser aplicada e que *mais-valias* trouxe para os estabelecimentos de ensino.

2. 3. Avaliação em parceria

Referindo-se à modalidade de avaliação que consideram mais adequada à avaliação das organizações educativas, Santos Guerra (1995, p. 103) propõe o que designa de via “em espiral” ; Requena (1995, p. 81) usa a expressão “avaliação mista” ou “coavaliação”³² e Libório (2004) refere-se à “terceira via”, que nós entendemos designar por “avaliação em parceria”, no sentido em que se articula actores educativos internos com actores externos detentores de um saber especializado específico.

Queremos com o *conceito* “avaliação em parceria” salientar, na perspectiva que temos vindo a defender, a importância da necessidade da avaliação ser sentida pela comunidade educativa (o que pressupõe o envolvimento dos actores educativos nos processos de avaliação) e o facto da comunidade educativa poder convocar outros actores/parceiros educativos (da comunidade académica e/ou de estruturas da administração central e, ainda, outras entidades públicas ou privadas que entenda pertinentes para a avaliação a efectuar), tratando-se apenas de combinar as modalidades de avaliação interna com as de avaliação externa, excluindo da última modalidade a avaliação com carácter de imposição.

Esta concepção de avaliação, como refere Santos Guerra (1995, pp. 103-104; 2002a, p. 17 e 2002b, p. 277), combina o interesse e o envolvimento da escola com a competência dos avaliadores e a sua independência e imparcialidade por não estarem directamente implicados na acção. Esta ideia é retomada recentemente quando o autor apela a uma *avaliação de iniciativa interna com facilitadores externos* (Santos Guerra, 2002a, p. 17 e 2002b, p. 277). A propósito desta modalidade de avaliação e do papel específico dos facilitadores, Santos Guerra afirma o seguinte:

“Se a iniciativa for da própria comunidade e se, para a levar a cabo, se puder contar com facilitadores externos (chamemos-lhe avaliadores, se quisermos) existem muitas garantias de levar o processo a bom termo.

Aos avaliadores externos cabe a tarefa [...] de facilitar aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e mais rigoroso do que o feito, apenas, a partir da sua perspectiva interna” (Santos Guerra, 2002a, p. 17).

Justificando a necessidade da avaliação em parceria, Casanova destaca:

“Organizar e executar uma acção e, simultaneamente, ser avaliador da mesma, é algo certamente

³² Antonio Requena usa o termo “co-avaliação” no sentido em que combina os processos de avaliação interna e externa. Este conceito, e com o mesmo sentido, é utilizado também por Miguel Santos Guerra (2003, p. 165). Este conceito de co-avaliação não pode ser confundido com o proposto por Antonia Casanova (1992, p. 48 e 1997, p. 87), já anteriormente identificado.

complexo. Por isso sempre convém contar com pontos de vista externos, que avaliem a direcção e a avaliação da qualidade educativa de forma a conseguir os melhores resultados. Assim, a minha opinião sobre a escolha entre a avaliação interna ou externa é que devem aplicar-se ambas, porque se tornam complementares: a primeira favorece a avaliação formativa, ao disponibilizar dados permanentes sobre o funcionamento da escola, e a segunda garante que essa informação é correcta” (Casanova, 1992, p. 47).

Reconhecendo o valor da avaliação em parceria, Santos Guerra alerta para os perigos que podem advir dos processos de avaliação, que o próprio designou de *avaliação de iniciativa interna sem facilitadores externos*, ou seja, da avaliação que é realizada por intervenientes internos, enfatizando a ideia de que este processo pode conduzir à falta de objectividade, como se depreende das palavras que transcrevemos³³:

“Face aos interesses em jogo, à prática de teorias pré-concebidas, aos papéis institucionais em acção... corre-se o risco duma avaliação menos objectiva, ainda que mais fundamentada no uso dos códigos de interpretação. Os participantes conhecem muito bem o contexto e as suas regras de jogo, mas pode faltar-lhes a perspectiva desapaixonada de quem não está pessoalmente comprometido na acção” (Santos Guerra, 2002a, p. 17).

As desvantagens da auto-avaliação são também reconhecidas por Marchesi ao assumir que:

“A avaliação interna tem maior dificuldade de focar todos os problemas que afectam o funcionamento das escolas, uma vez que são os próprios professores a ter de os suscitar e analisar. Também pode tornar-se difícil a existência de uma suficiente objectividade na avaliação dos dados obtidos [...]” (Marchesi, 2002, p. 35).

Perspectiva idêntica é apresentada por Requena quando alerta para o perigo da auto-avaliação se transformar em *avaliação-justificação*, situação que resulta da ausência de distanciamento emocional e do compromisso dos actores envolvidos no processo que em nada contribui para uma avaliação rigorosa da instituição educativa (cf. Requena, 1995, p. 79).

É em função do que acabámos de referir que compreendemos a necessidade das modalidades de avaliação das instituições escolares caminharem no sentido de promoverem uma avaliação interna com o apoio e colaboração de facilitadores externos, de forma a promover a mudança e a melhoria das escolas.

2. 3. 1. Em torno dos conceitos de avaliação externa e de avaliação interna

³³ Álvaro Marchesi, ao salientar que as vantagens da avaliação interna são significativas, justifica a modalidade ao destacar que: “há um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionem o presente, e da relação entre os diversos dados obtidos” (Marchesi, 2002, p. 35).

As distinções terminológicas propostas pelos autores referenciados, relativamente aos conceitos de avaliação externa e de avaliação interna, distanciam-se da concepção de Barbier (1990) na medida em que, segundo este autor, um e outro tipo de avaliação se define mais em função de questões metodológicas do que a partir do posicionamento e da perspectiva do avaliador. Para o autor, na perspectiva de avaliação de uma acção de formação, a avaliação interna caracteriza-se pela sua realização em função de objectivos fixados no interior da acção, enquanto que a avaliação externa se caracteriza pela fixação de objectivos que justificam a realização da acção e a sua pertinência social, económica e/ou profissional.

No entanto, para Garín Sallán (2002), as modalidades de avaliação externa e de avaliação interna estão associadas ao tipo de gestão das organizações educativas. Aos sistemas educativos centralizados está associada a avaliação externa, como forma de controlo e de cumprimento das normas, tendo a avaliação interna pouco significado. Pelo contrário, o desenvolvimento de organizações educativas autónomas implica um reduzir de sentido da avaliação externa e o aumento da avaliação interna como recurso.

Por sua vez, Figari analisa a avaliação dos estabelecimentos de ensino, por um lado, em termos de *conhecimentos de processos e dos factores de evolução* e, por outro lado, na concepção de estabelecimento de ensino como *local de conexão e não de acumulação* de protocolos de avaliação, sustentando toda esta acção num quadro de *referencialização*, entendendo-se referencialização como “o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto (ou a uma situação) preciso e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações” (Figari, 1993, p. 151). Procurando definir o conceito de referente, inerente a qualquer processo de avaliação, Figari (1993; 1996) considera a existência de um sistema externo ou interno, em termos de conhecimentos, de normas, de objectivos, de progressão escolar, profissional ou cultural, em relação ao qual a avaliação se constrói, independentemente da forma como possa ser designada.

2. 4. Funções da auto-avaliação

Clímaco (1992, pp.88-89), tendo como referência McLeod (1985), identifica

duas funções nos processos de auto-avaliação das instituições escolares, as quais, em nosso entender, permanecem, ainda que teoricamente, interligadas. Clímaco destaca:

- *Função de orientação*, na medida em que permite comparar cada um dos estabelecimentos com base em referentes académicos e nacionais, de forma a orientar a evolução da escola, o que, em nosso entender, pode ser interpretado como uma forma de controlo e de prestação de contas, no sentido em que “o controlo tem por objecto verificar o grau de conformidade entre os fenómenos que ocorrem numa dada situação e um modelo preexistente de referência” (Hadji, 1994, p. 71);

- *Função de gestão educativa* sempre que conduz à reflexão para a capacidade de utilização dos recursos³⁴.

Tendo em atenção a função de gestão educativa proposta por Clímaco (1992), Simons complementa a perspectiva ao afirmar que:

“É necessário muito apoio e formação auxiliar para determinar e manter a auto-avaliação das escolas como um processo [...]. Existem capacidades técnicas a adquirir, capacidades sociais a desenvolver e capacidades de análise e apresentação a aperfeiçoar” (Simons, 1993, p. 167).

Só assim a auto-avaliação permite clarificar a compreensão do que se pretende fazer; manter e incrementar a moral e a união dos membros da organização; disponibilizar informação sobre aspectos da instituição; facilitar os níveis de coordenação; desenvolver o diálogo e a participação; promover o intercâmbio e as experiências e possibilitar o desenvolvimento profissional (Garín Sallán, 2002, p. 123)³⁵.

A auto-avaliação é percebida como um mecanismo capaz de melhorar a acção, de permitir aos actores melhorarem as suas *performances* e, conseqüentemente, beneficiarem dela, adoptando uma postura mais participativa.

Nesta perspectiva, variadíssimos autores (Casanova, 1992; Simons, 1993; Felip, 1993; Hadji, 1994; Balzan, 1995; Dias Sobrinho, 1995; Rocha, 1999; Bruggen, 2001; Azevedo, 2002a; Santos Guerra 2002a, 2002b e Marchesi, 2002) acreditam que os processos internos de avaliação são indispensáveis para a melhoria do funcionamento das escolas e da qualidade educativa. Isto porque os programas de avaliação se

³⁴ Para aceder a diferentes tipologias de auto-avaliação nas instituições escolares, cf. M.ª do Carmo Clímaco, (1992, pp. 92-107).

³⁵ O mesmo autor enumera um conjunto de condições indispensáveis para a realização da auto-avaliação, constituindo-se a *autonomia institucional* como uma das condições essenciais para a efectivação da mesma; isto porque se a auto-avaliação tem como finalidade promover o desenvolvimento, então só faz sentido quando os intervenientes podem interferir na realidade; caso contrário assume um papel tecnocrático e administrativo (cf. Garín Sallán, 2002, pp. 123-126).

alicerçam numa iniciativa que parte essencialmente da escola (das suas necessidades e interesses; das suas especificidades) e contam com o envolvimento dos professores³⁶ e da comunidade educativa³⁷, podendo ainda recorrer a avaliadores externos que facilitam “aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e mais rigoroso do que o feito, apenas, a partir da sua perspectiva interna”(Marchesi, 2002, p. 17). Neste contexto, “a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas” (Simons, 1993, p. 163).

Os processos de desenvolvimento a que Simons faz referência pressupõem uma tese essencialmente democrática, baseada nos valores fundamentais da comunidade e nas relações de responsabilidades mútuas. Presume-se assim que todo o processo de avaliação seja sustentado na justiça e na moderação e que o respeito pelas pessoas se constitua como um valor de referência. Isto porque a condução e disseminação da avaliação pressupõem que se articule concomitantemente as vertentes política, académica e administrativa, que se assuma a avaliação como um meio para atingir um fim e não como um fim em si mesma e que, por outro lado, a avaliação seja encarada como uma parte integrante da organização escolar, tornando-se assim portadora de uma teoria da mudança do trabalho escolar como um todo (cf. Simons, 1993 p. 164). A este processo está associada uma filosofia de autonomia que procura diminuir o número de regras centralizadas ou orientações de forma a dar a cada escola uma maior capacidade para a tomada de decisões.

No entanto, Barroso, adverte: “o reforço da autonomia das escolas não pode ser visto como ‘um problema de gestão das escolas’, mas sim, como um problema global da administração do Estado sobre o sistema educativo no seu conjunto [...]” (Barroso, 1998a, p. 54).

2. 5. Avaliação interna: um caminho a seguir

³⁶ A este propósito, na obra “As escolas e a Qualidade” pode ler-se: “a auto-avaliação do estabelecimento escolar é definida como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a sua escola a fim de melhorar a qualidade do ensino” (OCDE, 1992, p. 164).

³⁷ Luis Felip, na obra “Autoevaluación Modular de Centros Educativos”, defende o que designa por modelo de auto-avaliação, no sentido das instituições promoverem a sua auto-transformação e se adaptarem às novas exigências sociais, económicas e legislativas, sustentando que é “o próprio centro escolar (ou instituição) a constituir-se como avaliador do seu funcionamento e rendimento através das distintas equipas, estruturas, órgãos e conselhos” (Felip, 1993, pp. 18-19).

Se considerarmos que um dos objectivos da avaliação das organizações educativas é “obter informação relevante e justa, de modo a compreender o funcionamento das escolas e orientar os seus processos de mudança” (Marchesi, 2002, p. 37)³⁸, e se entendermos a mudança como “um conjunto de alterações deliberadas e planificadas que poderão afectar significativamente os padrões e as relações de trabalho estabelecidos, bem como os autoconceitos dos indivíduos e dos grupos” (Glatter, 1992, p. 145), parece-nos evidente que a avaliação em parceria será a modalidade a privilegiar, na medida em que o caminho a seguir para alcançar a tão desejada qualidade educativa passa, em nosso entender, pela *avaliação interna com facultadores externos*.

Esta abordagem coloca-nos, *a priori*, a possibilidade da escola recorrer a outras entidades (nomeadamente do meio académico) para colaborar nos processos de avaliação, competindo ao avaliador externo a tarefa de proporcionar um juízo de valor mais fundamentado e rigoroso do que o que é elaborado, apenas, a partir de uma perspectiva interna (cf. Santos Guerra, 2002b, p. 277).

Tendo em atenção a finalidade e as vantagens da avaliação nas organizações educativas, não se compreende que não sejam as próprias escolas que, de forma espontânea, desencadeiem mecanismos de auto-avaliação³⁹ alicerçados numa dinâmica de intervenção capaz de garantir a mudança necessária. Pelo que nos é dado observar, verificamos que a maioria das iniciativas de avaliação levadas a cabo nas nossas escolas resultam de decisões/imposições externas (Miguel Santos, 1993; Santos Guerra, 2002a); são dinâmicas de *hetero-avaliação* (Casanova, 1992, 43; 1997, p. 89) que envolvem apenas uma parte da comunidade educativa (essencialmente professores), não existindo qualquer *feedback* para os interlocutores (entidades a quem compete tomar conhecimento do relatório/Professores). A confirmá-lo, o *Relatório: o estado da arte da avaliação educacional* acrescenta:

“ [A] avaliação educacional [...] embora seja desenvolvida por um apreciável número de entidades, apresenta-se com lacunas consideráveis na divulgação/difusão dos resultados, dificultando posterior apropriação pelos diversos interessados” (ME, 1999, p. 5).

Fazer com que a comunidade educativa e, particularmente, os professores sintam

³⁸ Contudo, de acordo com Ramon Perez Juste & Lúcio Martínez Aragon, os objectivos da avaliação das escolas vão para além do *controlo* e da *melhoria da qualidade educativa*. Os autores reconhecem o último objectivo como a principal finalidade da avaliação das escolas, mas não ignoram *a informação; o diagnóstico; a identificação de variáveis de eficácia* e, ainda *a validação dos modelos explicativos* (cf. Perez Juste & Martínez Aragon, 1992, pp. 88-90).

³⁹ A este propósito, ver o trabalho “Auto-avaliação com base no modelo de Excelência da EFQM”, apresentado por P. M. Saraiva; N. Bргуete & J. Orey, 2002, pp. 81-96.

a necessidade da avaliação das escolas e disponham de conhecimentos técnico-científicos, assim como dos recursos⁴⁰ (humanos, materiais e financeiros) necessários para assegurarem a mesma, será, portanto, uma prioridade, isto porque:

“A avaliação é um factor imprescindível na orientação das mudanças nas escolas, mas há que ter em conta ao mesmo tempo, outras condições directamente ligadas à superação das dificuldades detectadas: a situação dos professores, os sistemas de inspecção e a assessoria, e os recursos disponíveis” (Marchesi, 2002, pp. 33-34).

Na perspectiva de Simons, para que a avaliação transforme as escolas em comunidades educativas reflexivas e dotadas de autonomia é necessário que haja um empenho total da escola na tarefa, um apoio externo de elementos da comunidade local e um tempo para os professores construïrem lógicas e linguagens comuns sobre a avaliação. Reconhecendo a importância destas particularidades, a autora enfatiza outra dimensão fulcral para a acção avaliativa centrada na mudança: *a necessidade de criar uma cultura de colaboração*. Nesta cultura de colaboração, o processo de auto-avaliação das escolas tem de aparecer incorporado na estrutura da organização e ser apoiado por dinâmicas que incentivem a participação⁴¹ de todos os actores educativos envolvidos, que obriguem a uma decisão colectiva dos resultados e que permitam uma confrontação e uma resolução de conflitos, isto é, que impliquem que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja usado de forma adequada; “as práticas de avaliação devem favorecer a abertura da escola a mudanças na sua própria organização” (Simons, 1993, p. 165).

⁴⁰ Para uma discussão da temática, ver, por exemplo, o trabalho de Rui Canário (1992) que justifica a importância atribuída aos recursos educativos no funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

⁴¹ A este propósito, cf. Licínio Lima (1998, pp. 180-198). Assim, o autor entende a participação a nível escolar por “referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados” (L. Lima, 1998, p. 182). Referindo-se à participação, com destaque para a participação a nível da gestão, Licínio Lima continua: “a participação a nível escolar é uma participação insularizada e, como tal, tendencialmente geradora ou propiciadora de passividade e de não participação. A insularidade da participação verifica-se em diferentes aspectos. Desde logo porque a participação na direcção da escola está praticamente vedada aos actores escolares potencialmente participantes; monopólio de intervenção do poder central, a participação na direcção é substituída pela participação na execução e nas tarefas de gestão corrente. Entre estas, a referida insularidade acaba igualmente por se manifestar, não só em termos das áreas de execução/intervenção, muitas das quais fortemente regulamentadas, mas também em termos das categorias de actores considerados legítimos ou capacitados formalmente para nela intervirem. Ainda aqui a insularidade da participação na gestão manifesta-se não apenas relativamente aos conteúdos da participação, mas também relativamente às diferentes categorias de potenciais participantes internos. E o mesmo sucede quanto às categorias de participantes externos, genericamente impedidos de participar/intervir, quer seja na direcção, quer seja na gestão a nível escolar, à excepção daquele que poderá ser qualificado como o único, e mais poderoso, *participante* externo à escola, o ministério de educação” (L. Lima, 1998, p. 467 [sublinhado do autor]). Por sua vez, João Barroso aborda a temática da participação na perspectiva da *gestão participativa* que “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, 1995a, p. 15) e de uma *cultura de participação* entendida como “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” (Barroso, 1995a, p. 29). Trata-se de uma perspectiva diferente de abordar a participação no contexto escolar, constituindo-se, em nosso entender, como mais um elemento para a análise da temática (cf. Barroso, 1995a, pp. 15-42).

Natércio Afonso, procurando justificar a importância da auto-avaliação nas organizações educativas, apresenta *três motivações* para o desenvolvimento da mesma, a saber:

- a auto-avaliação permite às escolas melhorar o seu desempenho, partindo da identificação de áreas problemáticas e da procura de soluções para os problemas detectados, o que poderá permitir aos actores educativos resolver mais facilmente os problemas com que se deparam resultando daí a satisfação pessoal;

- a auto-avaliação pode constituir-se como um instrumento de *marketing* escolar; a revelação dos resultados junto da comunidade escolar (pais e encarregados de educação, autoridades locais e organismos de tutela) permite dar relevo aos pontos fortes do desempenho organizacional, o que origina credibilidade e, portanto, mais apoios e mais recursos;

- a auto-avaliação permite gerir a pressão desencadeada pela avaliação externa institucional, na medida em que, identificados os pontos fracos, é possível delinear estratégias de desenvolvimento adequadas ou preparar uma argumentação fundamentada em relação às fragilidades detectadas pelos serviços de avaliação externa (cf. N. Afonso, 2000, p. 214).

Avaliar a escola pressupõe atender aos movimentos relacionais do seu quotidiano e não apenas a algumas das suas vertentes previamente definidas. O sentido pedagógico da avaliação não se limita ao resultado final objectivamente quantificável, mas permanece enraizado em mecanismos interdependentes e intersubjectivos que se produzem ininterruptamente em todas as áreas da escola enquanto comunidade educativa.

Para fazer face a tais exigências, os processos avaliativos, centrados na auto-avaliação e/ou na avaliação externa, são promovidos tanto pelos serviços competentes do Ministério da Educação como, ultimamente, por organismos independentes e especializados⁴². No entanto, tendo por referência João Barroso no trabalho “*Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*”, os progressos no domínio da avaliação das escolas não se revelam muito evidentes, senão vejamos:

⁴² Para uma perspectiva de avaliação externa realizada por organismos independentes e especializados em avaliação, ver, a título de exemplo, o Programa Avaliação das Escolas Secundárias – AVES –, assente em duas dinâmicas que, no entender de Joaquim Azevedo, aceleraram os mecanismos capazes de melhorar a qualidade das escolas secundárias portuguesas. Este programa tem “o objectivo de ligar, no terreno de cada escola, a identificação dos factores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social” (Azevedo, 2002b, p. 69). Retomaremos este assunto no capítulo II deste trabalho.

“ [...] Pode dizer-se que, no período em estudo (1935-1960), se está já em presença de um dos dilemas que actualmente atravessa o processo de avaliação dos sistemas de ensino [...], ou seja: a necessidade de compatibilizar *avaliação externa*, enquanto forma de ‘prestação de contas’ da escola à Administração e à comunidade, com a *avaliação interna*, enquanto forma de desenvolver a auto-análise do estabelecimento de ensino e de promover processos endógenos de mudança” (Barroso, 1995b, p. 553 [sublinhado do autor]).

É com base numa cultura de avaliação/auto-avaliação, que se pressupõe assumida por todos os participantes, que reconhecemos aos professores um papel privilegiado nos processos de auto-avaliação e, conseqüentemente, na mudança ao nível dos procedimentos e das práticas pedagógicas. Neste contexto e no âmbito da avaliação educacional, centramos, de seguida, a nossa atenção na avaliação do desempenho dos professores.

Quadro 1 – Avaliação externa, avaliação interna e avaliação institucional

	Tipo de encomenda	Entidade avaliadora	Racionalidade dominante	Instrumentos / /Dispositivos	Finalidades	Efeitos
Avaliação Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendada por entidade tutelar • Imposta hierquicamente • Acordada num processo de contratualização 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista(s) externo(s) – legitimados do ponto de vista técnico e/ou científico e/ou jurídico 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectividade • Controlo • Racionalização dos custos • Prestação de contas 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates (estruturados) • Guiões de observação • Indicadores (pré-definidos) • Inquérito por questionário • Entrevistas • <i>Checklists</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pontos fortes e fracos • Sinalizar iniciativas inovadoras • Apreciar a eficácia da instituição • Detectar problemas • Explicar /compreender a acção e o seu funcionamento • Prestar contas à tutela, à comunidade • Formular recomendações e sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar a organização em relação às medidas políticas • Assumir decisões face à prestação de contas • Legitimar medidas de política educativa • Permitir o exercício do controlo social
Avaliação Interna	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendada por uma entidade tutelar • Resposta à “interpelação” de uma avaliação externa • Decorrente de iniciativa própria (da própria instituição) 	<ul style="list-style-type: none"> • Actor / equipa da instituição • Actor / equipa interna, incorporando elementos externos 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulação • Optimização dos recursos • Estratégica e comunicacional • Implicacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates (podendo ser informais) • Guiões de observação • Indicadores (pré-definidos) • Inquéritos por questionários • Entrevistas • <i>Checklists</i> • Documentos existentes na instituição 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreender a realidade de modo global • Justificar opções • Apreciar o desenvolvimento da acção / instituição • Facilitar a coordenação horizontal e vertical • Permitir a monitorização / melhorar o funcionamento da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de uma cultura de avaliação • Pilotar a acção • Comunicar com parceiros • Responsabilizar a instituição pelo trabalho que desenvolve
Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Construída na deliberação dos actores • Revelando mais um pedido negociado do que de uma encomenda contratualizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipa externa – legitimada do ponto de vista técnico e/ou científico, incorporando elementos internos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido (produção) • Instituinte • Implicacional • Comunicacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos de tipo clínico • Entrevistas compreensivas e de explicitação • Painéis de debate, grupos de discussão... • Questionários permitindo, sobretudo, respostas abertas 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir um melhor auto-conhecimento da instituição • Analisar os sistemas de relações • Recompôr / reforçar a identidade da instituição • Proporcionar aos actores e à instituição a (re)construção de sentido 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar: interiorizar a exterioridade instituída e exteriorizar a interioridade instituinte • Tornar visíveis os sistemas de relações • Proporcionar uma recomposição identitária

(In Terrasêca, 2004, p. 130)

3. Avaliação do Desempenho Docente

O interesse crescente pela definição e implementação de mecanismos explícitos de avaliação de professores conduz a um sistema formal de avaliação (iniciado no final da década de oitenta) alicerçado na necessidade da reforma da educação e do ensino e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade educativa, na eficiência e na prestação de contas (Clímaco, 1992; N. Afonso, 1994). Porém, a importância desta modalidade de avaliação é ainda mais pertinente se pensarmos que os professores são indigitados como os principais responsáveis pelas mudanças qualitativas nas experiências escolares e pelas aprendizagens dos alunos. Tendo em atenção estes princípios e o contexto em que emerge a avaliação do desempenho dos professores, é oportuno lembrar que, como refere Almerindo Afonso, “as referências ao profissionalismo e à profissionalidade docente parecem fazer crer na sua existência real, quando, de facto, não podem ser consideradas etapas socialmente consolidadas, nem dimensões identitárias suficientemente interiorizadas que garantam a sua irreversibilidade [...]” (A. Afonso, 1994, p. 11).

Contudo, Gimeno Sacristán, associando a avaliação dos professores à melhoria das práticas educativas, escreve:

“Ligar a avaliação de professores à melhoria da qualidade reforça os valores conservadores em educação, importa para a educação a perspectiva produtivista das empresas, reforça a racionalidade técnica e não propõe uma verdadeira melhoria do ensino” (Gimeno Sacristán, 1993, p. 25).

Ao mesmo tempo, a avaliação dos professores, recente no sistema educativo português⁴³ (a primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992 através do Decreto Regulamentar n.º 14/92), exerce pressão sobre os mesmos em nome da tão aclamada eficiência e eficácia.

Tendo presente a pressão exercida sobre os professores e as conseqüências da

⁴³ A avaliação de desempenho dos professores tem a sua génese no definido no artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro); no consagrado no Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro) e na legislação específica: Decreto Regulamentar n.º 14/92 e Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio. Conforme o descrito na Lei de Bases do sistema educativo, “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas (artigo 36.º, ponto 2, p. 132). Contudo, a avaliação de desempenho dos professores aparece sempre associada à progressão na carreira. Para Gonçalo Simões, a finalidade enunciada parece ser o principal propósito da mesma: “os propósitos da avaliação relacionam-se com as razões pelas quais se põe em prática um processo de avaliação. Na medida em que explicitam o seu porquê, constituem o fundamento e substância de todo o processo” (Simões, 2000a, p. 162).

mesma nos sistemas de ensino, a OCDE alerta:

“Para responder às expectativas da sociedade, os sistemas de ensino devem encontrar um ponto de equilíbrio entre a preocupação efectiva de prestar contas ao público e a preservação da autonomia criativa das escolas e da competência profissional dos docentes” (OCDE, 1992, p. 208).

Face à imposição destes mecanismos de avaliação do desempenho da função docente, a confiança que a sociedade depositava na capacidade e na competência dos professores para tomarem decisões tende a ser objecto de maior regulamentação. Estas dinâmicas mais do que promoverem o desenvolvimento pessoal e profissional parecem assumir-se como uma forma de prestar contas a um órgão que tem poderes para alterar esse desempenho através de uma sanção ou de uma recompensa. A auto-avaliação também aqui poder-se-á constituir como uma forma de reflexão sobre as práticas docentes⁴⁴, na medida em que os sistemas de auto-avaliação devem reforçar a capacidade dos professores para uma actividade responsável e autónoma. Esta posição é claramente assumida pela OCDE ao afirmar que “a principal razão de ser da avaliação dos docentes é o seu aperfeiçoamento” (OCDE, 1992, p.162). De contrário, a avaliação do desempenho dos professores, independentemente da modalidade adoptada “[...] tenderá a transformar-se num novo factor condicionador das suas opções pedagógicas e profissionais. [...] [É exemplo desta situação] a *avaliação aferida* [...] [que], enquanto modalidade de avaliação externa, tem a dupla vantagem de ser não apenas uma forma de controlo sobre a educação e a actividade docente dos professores, mas também um mecanismo de introdução da lógica da competição e do mercado na esfera do Estado” (A. Afonso, 1994, pp. 10-11 [sublinhado do autor]).

Para Day (1993), os professores para agirem de forma responsável e autónoma necessitam fazê-lo num quadro de orientações, práticas e metodológicas, previamente estipuladas, ao mesmo tempo que entende necessário estabelecer uma distinção clara entre a concessão de uma *liberdade total* aos professores e a prática de uma *autonomia* balizada por estruturas éticas. No contexto português, é possível identificar na avaliação de professores, por um lado, a ideia de que a avaliação contribui para aumentar o profissionalismo docente e, por outro lado, a percepção de que se trata de um encenar de rituais com reduzida influência nas práticas lectivas⁴⁵.

⁴⁴ A este propósito, Carlos Rosales faz referência a programas e técnicas de avaliação de professores utilizados nos Estados Unidos da América que nos dão outra visão da problemática em questão (Rosales, 1992, pp. 66-72).

⁴⁵ De acordo com a legislação vigente, o modelo de avaliação de professores abrange a elaboração de um *documento de reflexão crítica* e a confirmação de conclusão de um determinado número de créditos de formação. Os documentos em causa são

Os diferentes modelos⁴⁶ de avaliação de professores têm subjacentes uma pluralidade de propósitos que passam pela certificação, prestação de contas, selecção, progressão na carreira, retenção, medição, julgamento, desenvolvimento profissional e melhoria da escola (Rosales, 1992; Day, 1993; Hadji, 1995; Simões 2000a, 2000b). Para Day (1993), a avaliação desenvolvida nas escolas procura perceber em que medida os objectivos de responsabilização e de desenvolvimento profissional podem ser concretizados. No entanto, as autoridades educativas sublinham a importância atribuída ao segundo aspecto, através da valorização das dinâmicas de participação e de auto-avaliação. Na mesma linha de pensamento, para Simões (2000a) os diferentes propósitos da avaliação são, regra geral, equacionados em termos de uma dualidade de funções: a função sumativa orientada para a prestação de contas e a progressão na carreira e a função formativa mais orientada para o desenvolvimento profissional.

A avaliação do desempenho dos professores é muitas vezes entendida como algo inventado para controlar os professores, na medida em que é vista como forma de controlo destes, em vez de se colocar ao serviço dos mesmos, ao mesmo tempo que esta modalidade de avaliação parece caminhar no sentido de merecer cada vez maior importância por parte da administração central, que, aclamando a qualidade educativa e os princípios de eficácia e eficiência tão presentes nos mecanismos de mercado, começa a desvendar novas formas de avaliação do desempenho dos professores⁴⁷.

Independentemente da forma como esta modalidade de avaliação possa ser entendida pelos diferentes actores, na prática, de acordo com o estudo realizado por Curado, pode revelar abordagens diferentes: uma *abordagem construtivista*, quando adapta a legislação às circunstâncias da escola, a fim de diferenciar os professores conforme o trabalho desenvolvido (a avaliação é usada para elogiar ou criticar a competência e o empenhamento do professor); uma *abordagem administrativa*, sempre que aplica a política avaliativa definida sem considerar o trabalho desenvolvido pelos docentes; e uma *abordagem cautelosa* que aplica a política sem tecer julgamentos sobre o trabalho dos professores avaliados, desenvolvendo mecanismos para tornar o processo

avaliados por uma comissão de avaliação (cujo número de elementos varia entre três, quatro ou cinco professores, do estabelecimento de ensino do professor avaliado) nomeada pelo *Conselho Pedagógico*. Trata-se de um modelo de avaliação que, na perspectiva de Ana Curado (2001a e 2001b), se enquadra numa *abordagem administrativa*, no sentido em que aplica a política avaliativa definida pela administração central sem ter em consideração o trabalho desenvolvido pelos professores.

⁴⁶ Para uma perspectiva mais abrangente de modelos de avaliação de professores, cf. Simões, 2000b, pp. 31-41.

⁴⁷ Neste sentido, Christopher Day chama a atenção para os poderes concedidos aos órgãos de gestão das escolas, nomeadamente na supervisão da acção docente, situação que pode contribuir para que os professores olhem para a avaliação do seu trabalho como “mais um factor de depreciação pessoal e de declínio do profissionalismo docente” (Day, 1993, p. 98). É nesta perspectiva que o debate sobre a avaliação de professores deve ser analisado e devem ser entendidas as referências à participação, à responsabilização e à formação como base do desenvolvimento profissional.

legalmente correcto (cf. Curado, 2001a, pp. 43-44).

Embora o conceito de avaliação em causa suscite diferentes interpretações, a necessidade de avaliar o desempenho profissional dos professores parece reunir consenso, o que não acontece quando se passa para o domínio das concretizações. A ausência de acordo sobre a melhor forma de a concretizar é notável, assim como não há unanimidade quanto aos propósitos, às funções, aos critérios e aos métodos a ser utilizados. Por sua vez, Hadji, sem reduzir o problema da avaliação dos professores ao acompanhamento do seu desenvolvimento, salienta que a questão sempre presente, ainda que de forma implícita, da qualidade dos professores obriga a reflectir sobre as competências que esses profissionais foram construindo. No domínio destas competências, o autor admite que não é possível avaliar os docentes, uma vez que a função social dos mesmos é ensinar, sem que primeiro se clarifique o que significa ensinar:

“A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários” (Hadji, 1995, p. 32).

Parece assim que o objectivo da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque é difícil de definir. Contudo, um sistema de avaliação de desempenho da actividade docente não pode limitar-se exclusivamente aos indivíduos; é imprescindível *‘pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização’* (Barroso, 1997a, p.70 [sublinhado do autor]).

Assim, a avaliação dos professores só faz sentido quando incluída num sistema integrado de avaliação e de gestão da instituição escolar, em particular, e do sistema educativo, em geral.

4. Avaliação Pedagógica das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos sempre foi considerada o objecto privilegiado da avaliação educacional e os seus propósitos encontram-se bem definidos no *Relatório: o estado da arte da avaliação educacional*, onde se lê:

“A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno do ensino básico” (ME, 1999, p. 11).

Na perspectiva defendida pelo ME, prevalece a avaliação sumativa⁴⁸ (tal como acontece na prática), visivelmente regulatória e assente em modelos quantitativos de análise. Parece-nos que num sistema de avaliação demasiado padronizado como o modelo em causa, a avaliação sumativa assenta em critérios gerais previamente definidos que consistem “num juízo globalizante sobre conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno [...] no final do ano escolar de cada ciclo, [que se] exprime para efeitos de progressão, ou de retenção” (ME, 1999, p 11).

Referindo-se a esta prática de avaliação, Álvarez Méndez acrescenta: “avaliar só no fim, seja por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para assegurar a aprendizagem contínua e oportuna” (Álvarez Méndez, 2002, p. 18). A tese apresentada pelo Ministério da Educação ignora a perspectiva formativa⁴⁹ de avaliação, que para Hadji proporciona “a um sujeito a adaptação futura das suas acções relativamente ao seu objectivo, graças ao contributo da informação em retroacção” (Hadji, 1995, p. 28), e as perspectivas emancipatórias de Simons, que “considera a educação como a emancipação dos indivíduos através do autoconhecimento” (Simons, 1992, pp. 159-160), e de Almerindo Afonso, que aposta na avaliação como factor de formação, como mecanismo capaz de promover o “desenvolvimento pessoal e colectivo, ou seja, [como instrumento que] deve estar prioritariamente ao serviço de projectos de natureza mais emancipatória do que regulatória” (A. Afonso, 2003, pp. 43-44)⁵⁰. Ignora, ainda, na

⁴⁸ Para uma perspectiva mais ampla das questões da avaliação sumativa, ver, por exemplo, Charles Hadji (1994, pp. 64-66); Ana Pais & Manuela Monteiro (2002, pp. 49-51).

⁴⁹ Para uma discussão mais aprofundada do conceito, ver, a título de exemplo, Philippe Perrenoud (1993); Luiza Cortesão (1993); Roland Abrecht (1994); Almerindo Janela Afonso (1998a, pp. 58-60); Ana Pais & Manuela Monteiro (2002, pp. 45-48).

⁵⁰ Numa perspectiva também emancipadora, centrada não especificamente nos processos de avaliação, mas nos mecanismos de educação em geral, Luiza Cortesão, tendo como referência as seis dimensões da estrutura social propostas na análise de Boaventura Sousa Santos, transpõe as mesmas para o campo da educação, colocando-as ao serviço da emancipação dos alunos, processo que consubstancia aquilo que Paulo Freire (2000 e 2002) denominou de *educação libertadora*. A autora

perspectiva de Pacheco (1995), a ideia de que a avaliação dos alunos só se concretizará quando for assegurada uma avaliação qualitativa do currículo (planos curriculares, programas, materiais, actividades didácticas, escolas e professores) e um verdadeiro debate sobre a relação de parceria entre a escola e comunidade.

Referindo-se à necessidade da avaliação formativa explicitar os critérios de avaliação adoptados, Almerindo Afonso refere:

“A explicitação ou clarificação dos critérios da avaliação formativa é, no entanto, fundamental, sob pena de esta modalidade de avaliação funcionar como *pedagogia invisível* em prejuízo, sobretudo, dos alunos das classes mais vulneráveis. [...] [mesmo reconhecendo] serem os alunos dos grupos sociais mais favorecidos que, comparativamente, retirem maiores vantagens das inovações pedagógicas e, portanto, também, da avaliação formativa” (A. Afonso, 1998a, pp. 58-59 [sublinhado do autor]).

Da mesma forma, não podemos esquecer, seja qual for a modalidade ou a função da avaliação, aquilo que Zabalza (1995) denomina de *condições básicas de uma boa avaliação* e que contemplam: informatividade; validade; retroalimentação ou *feedback* e qualidade técnica. A avaliação deve servir para informar o mais possível, razão pela qual deve ser analítica; deve medir aquilo que se propõe medir; deve servir de base à tomada de decisões, permitindo reajustar, se necessário, todo o processo, e revelar qualidade a todos os níveis, possível apenas quando exercida por profissionais.

Porém, caminhar no sentido de conseguir uma avaliação formativa pressupõe mudar a escola de forma a tornar esta modalidade de avaliação possível. Falar de avaliação formativa é uma utopia (Perrenoud, 1993), se não existir nenhum espaço de manobra para os professores, na medida em que as condições de trabalho, o elevado número de alunos nas turmas, os programas demasiado extensos, os horários extremamente rígidos ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade inevitável.

A compreensão de uma abordagem tão complexa como a das organizações educativas não pode circunscrever-se apenas à análise dos resultados alcançados pelos alunos. Mais do que isso, a avaliação educacional procura a compreensão das relações e das estruturas como mecanismos públicos e sociais. É precisamente este carácter público e social, presente em qualquer instituição escolar, que impõe a necessidade da avaliação institucional.

O tipo de avaliação em destaque, independentemente das formas que possa

apresenta a educação emancipadora baseada nas seguintes características: *a prática social; as instituições; a dinâmica de desenvolvimento; a partilha de saberes; a negociação dos direitos humanos; e a investigação-acção* (cf. Cortesão, 2001, pp. 277-300 [sublinhado do autor]).

adoptar e das dimensões que possa abranger, deve ser entendida como um processo sistemático, e não como um conjunto de procedimentos, que implica uma série de decisões metodológicas, cuja qualidade depende da adequação da mesma aos objectivos propostos.

A avaliação institucional escolar deve constituir-se como um sistema de produção permanente de conhecimentos sobre o modo de funcionamento da escola no seu todo, deve promover juízos de valor sobre as diferentes funções da escola e indicar mecanismos susceptíveis de desenvolverem a sua qualidade, para além de promover a reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, reflexão essa que deve envolver o maior número possível de agentes educativos e de elementos da comunidade educativa externa, como forma de promover a melhoria da qualidade educativa e o desenvolvimento organizacional.

Alicerçado nestes pressupostos desenvolvemos, no ponto seguinte, os conceitos de avaliação e de qualidade das escolas numa perspectiva de promoção do desenvolvimento organizacional.

5. Desenvolvimento Organizacional: Avaliação e Qualidade Educativa

O debate sobre a avaliação e a qualidade do ensino e da educação não é recente. No entanto, a complexidade que o sistema de ensino adquiriu e os efeitos que o mesmo desencadeia a nível social, tornou mais notável o debate e a ideia de que a qualidade educativa emerge como um corolário da avaliação educacional com a finalidade de promover o desenvolvimento organizacional, colocando-se no centro da agenda educativa e constituindo-se numa das prioridades das políticas educativas da generalidade dos países e, particularmente, dos da União Europeia⁵¹.

Os conceitos de avaliação e de qualidade⁵², tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista social e político, não podem ser concebidos como conceitos unidimensionais, não existindo uma definição simples e unívoca de avaliação, nem uma definição única de qualidade, na medida em que é impossível determinar com exactidão os indicadores necessários para tal. A diversidade de dimensões que permanecem subjacentes a cada um dos conceitos, alicerçados nos paradigmas que os sustentam, confere-lhes um estatuto pluridimensional.

Procuramos, neste ponto, focalizar o nosso estudo no âmbito dos conceitos referidos, convocando para tal os paradigmas que os enformam e as perspectivas de diferentes autores, no sentido de, com base nos mesmos, percebermos o conceito da qualidade do desempenho das escolas e dos programas de avaliação das mesmas, nomeadamente o Programa de Avaliação Integrada das Escolas que abordamos no capítulo II, tendo sempre presente que os conceitos em questão se fundamentam num quadro de políticas educativas.

⁵¹ Numa outra perspectiva, Almerindo Afonso traz para o debate da qualidade educativa o papel das instâncias supra-nacionais e, consequentemente, as condicionantes que influenciam os sistemas educativos nacionais, encontrando expressão na definição das políticas educativas e avaliativas. De acordo com este autor, as políticas da 'nova direita' elegem a educação pública como o principal alvo da sua crítica. Assim, para os (neo)liberais, a educação pública está desajustada da realidade na medida em que não prepara os alunos para as supostas necessidades do mercado de trabalho; daí acusarem a escola pública de não funcionar. Para os (neo)conservadores, os baixos resultados escolares são explicados pelos programas e métodos de ensino usados, atribuindo a perda da qualidade da educação escolar pública ao suposto mau uso da autonomia profissional dos professores e às pedagogias não directivas. É neste contexto que se retomam as avaliações externas (assunto a desenvolver no capítulo II) como mecanismo de 'controlo da qualidade' das escolas e dos professores (cf. A. Afonso, 2002c, pp. 241-242).

⁵² Para Valter Lemos, o "conceito de qualidade é um conceito eminentemente político e tem muito pouco a ver com a abordagem científica ou a abordagem técnica dos problemas" (Lemos, 2002, p. 89). Numa perspectiva de políticas educativas, Carlos Estêvão acrescenta: "em nome da qualidade e da qualidade total, as decisões sobre políticas educativas podem não salvaguardar os direitos do mundo cívico, com consequências negativas designadamente ao nível da justiça social e da capacidade de mobilização colectiva dos menos capazes na defesa dos seus direitos" (Estêvão, 1998b, pp. 54-55).

5. 1. Avaliação educacional

O conceito de avaliação, de uma maneira geral, está presente em todos os domínios de actividade, de forma manifesta ou latente; faz parte do empreendimento humano e tem vindo a aperfeiçoar-se, a diferenciar-se, a formalizar-se, a tecnicizar-se, a profissionalizar-se (Clímaco, 1992; P. Rodrigues, 1993), pressupostos que levam Figari a afirmar: “as práticas, os métodos e a linguagem tornam-se, efectivamente, cada vez mais especializadas” (Figari, 1996, p. 35). Neste sentido, frequentemente analisamos e julgamos a nossa actuação, a daqueles que nos rodeiam e as situações nas quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, associa-se por vezes a uma apreciação sobre a adequação, eficácia e eficiência de acções e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não. Porém, não é este tipo de avaliação que pretendemos focalizar e que difere das acções de avaliação aplicadas no cenário educacional, onde a evolução do conceito, dos métodos e das práticas mais se tem feito sentir.

A propósito da evolução do conceito de avaliação, Alaiz, Góis & Gonçalves referem-se a quatro momentos que caracterizaram a evolução do mesmo, designando-os de “quatro gerações de avaliação”, resumindo-se cada uma delas ao seguinte:

- na primeira geração, enfatiza-se a medição, entendendo-se os conceitos de avaliar e de medir como sinónimos;

- na segunda geração, a centralidade atribuída à medição dá lugar à avaliação centrada nos objectivos; a finalidade da avaliação traduz-se na descrição de pontos fortes e fracos do que é avaliado;

- na terceira geração, o acto de avaliar tem como finalidade emitir um juízo acerca do mérito ou valor de um objecto;

- na quarta geração, enquadrada no paradigma construtivista, procura-se o consenso sobre o objecto da avaliação (cf. Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003, pp.10-11).

Para Casanova, o processo de evolução a que o conceito de avaliação em educação tem sido sujeito surge dentro do paradigma quantitativo de análise, o qual ainda hoje o acompanha, como se pode depreender das suas afirmações:

“Este é o contexto em que surge a avaliação científica em educação, dentro de um paradigma essencialmente quantitativo e de mentalidade tecnocrática e pelo qual se encontra condicionado até agora” (Casanova, 1997, p. 19).

Por sua vez, Rosales, partindo duma perspectiva cronológica (centrada no século XX), refere que as investigações sobre avaliação revelam uma forte vinculação a paradigmas científicos diferentes. Neste sentido, destaca:

- até aos anos sessenta, a avaliação permanece associada a investigações essencialmente qualitativas, enformadas por um paradigma positivista;
- nos anos setenta, associada ainda a investigações quantitativas, a avaliação aparece vinculada ao movimento de responsabilidade social ou de ‘Accountability’;
- a partir dos anos setenta, assiste-se ao desenvolvimento de novos paradigmas de investigação, os quais contribuem para a renovação conceptual e metodológica da avaliação (cf. Rosales, 1992, p. 19)⁵³.

Independente do paradigma a que o conceito de avaliação permaneça associado e dos mecanismos que consubstanciaram a sua evolução, no contexto educacional a avaliação que faz sentido é aquela que pode ser e é utilizada pelos produtores da mesma para melhorar a actuação do sistema de acção do qual fazem parte. Esta forma de conceber a avaliação implica, na perspectiva de Guerra (2002), que a mesma seja *accionada de baixo para cima*, isto é, que tenha a sua origem no professor e na sua área curricular e, depois então, alargada à escola e à comunidade local; que garanta que os objectivos locais de êxito educativo tenham em atenção as condicionantes e os recursos específicos de um determinado ambiente educativo, social e económico; e, ainda, que seja *reflexiva*, no sentido de que, apoiando-se numa base institucional real e legitimada, produza resultados promotores de mudança.

Corroboramos a tese proposta por Guerra (2002), mas entendemos indispensável registar outras conceptualizações de avaliação, propostas por outros autores, no sentido de clarificar a plurivocidade do conceito.

Num enfoque fortemente direccionado para a avaliação educacional, Clímaco afirma:

“A avaliação é uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão e abrange dimensões descritivas, valorativas ou de julgamento da adequabilidade ou de correcção de procedimentos, bem como explicativas das situações complexas, como aquelas que caracterizam as actividades educacionais” (Clímaco, 1998, p. 12).

Na abordagem aqui proposta, a avaliação desempenha uma função de regulação do processo e da tomada de decisões, tanto ao nível do planeamento como da própria

⁵³ Carlos Rosales apresenta um conjunto de investigações sobre avaliação, realizadas nas últimas décadas, as quais permitem verificar que o interesse dos investigadores se centrou em determinadas dimensões (cf. Rosales, 1992, pp. 20 -30).

acção, na medida em que fornece dados relativos aos graus de eficácia e de consecução dos objectivos delineados.

Assim, no sentido em que pressupõe a produção de informações específicas que permitem clarificar e facilitar a tomada de decisões, a avaliação:

“É uma acção organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição, e seu processo interno, de pares da comunidade académica e científica externa e de representantes de sectores organizados da sociedade (Dias Sobrinho, 1995, p. 64).

Este autor, numa perspectiva democrática, encara a avaliação como um processo global e integrador, alicerçado numa dinâmica de participação de todos os intervenientes no processo, colocando-se, assim, ao serviço dos protagonistas da mesma. Dias Sobrinho apresenta uma concepção de avaliação que ultrapassa a dimensão de controlo, de sanção e de prestação de contas, colocando-se ao serviço da elaboração de juízos de valor e da tomada de decisões, em função da melhoria da qualidade educativa. Estamos, assim, perante uma avaliação que, na perspectiva de Azevedo (2003), tem como finalidade conhecer, prevenir e dar a conhecer efeitos e resultados até então desconhecidos.

Ainda no contexto da produção de informações específicas, mas numa vertente particularmente direccionada para a avaliação das aprendizagens, a avaliação é entendida como:

“Processo de regulação dos sistemas de aprendizagem que consiste em recolher e em interpretar a informação com vista a tomarem-se decisões para o seu melhoramento” (Figari, 1996, p. 117).

“O acto pelo qual se formula um juízo de ‘valor’ incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto ente duas séries de dados que são postos em relação” (Hadji, 1994, p. 31).

“A componente curricular cuja função é oferecer informação sobre o conjunto do sistema: tanto no que se refere à natureza e aplicação prática de cada componente curricular, em si mesma considerada, como no que se refere ao funcionamento conjunto e à interacção de todas as componentes” (Zabalza, 1995, p. 16).

No âmbito educativo, a avaliação deve ser encarada como uma actividade de aprendizagem, no sentido em que se assume que através dela adquirimos conhecimentos, razão pela qual se afirma que se aprende com a avaliação e a partir da avaliação e que esta se coloca ao serviço do conhecimento e da aprendizagem e, especialmente, ao serviço dos interesses formativos que deve servir. Nesta perspectiva de avaliação cada um deve assumir e exigir a responsabilidade ao desempenhar o seu

papel.

Numa focalização de avaliação da qualidade educativa, Luckesi refere:

“Entendemos [a] *avaliação* como um *juízo de qualidade* sobre *dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*. É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o acto de avaliar cumpra o seu papel” (Luckesi, 1996, p. 69 [sublinhado do autor])⁵⁴.

Por último, numa tese prospectiva de avaliação, que antevê a ênfase atribuída à avaliação, Licínio Lima escreve a este propósito:

“[...] à avaliação virá a ser conferido o estatuto de *fiel da balança*, de *sêlo de garantia* ou de *certificado de qualidade* da educação escolar, procurando-se desta forma repôr a confiança social no sistema [...]” (L. Lima, 1995, p. 56 [sublinhado do autor]).

As diferentes focalizações e definições de avaliação aqui apresentadas posicionam-se ao longo de um *continuum* no qual coexistem vários modelos, teorias ou imagens organizacionais de escola que consubstanciam tanto o discurso como as práticas de avaliação. Por um lado, num modelo de pendor qualitativo e interpretativo, a avaliação reflecte preocupações de carácter mais global, isto é, a nível da recolha, da análise e da divulgação da informação – uma avaliação caracterizada pela recolha de informação útil à tomada de decisões. Por outro lado, num modelo de tipo racional-burocrático, de cariz positivista, fala-se de avaliação como uma actividade através da qual, e em função de distintos critérios, se emite um juízo de valor sobre uma situação, um objecto ou um indivíduo – um processo centrado essencialmente nos resultados em confrontação com os objectivos delineados previamente. Contudo, apesar das *nuanças* com que cada autor reveste o conceito de avaliação, é comum às diferentes abordagens apresentadas a centralidade que o conceito de qualidade educativa, explícita ou implicitamente, assume enquanto finalidade última de qualquer intenção avaliativa.

Neste contexto, assiste-se hoje a uma constante preocupação dos diferentes países relativamente à qualidade do ensino, assim como a um conjunto de circunstâncias que permitem explicar a importância atribuída à mesma, ainda que as preocupações se traduzam de diferentes formas nas políticas e nas práticas educativas de cada país (cf. OCDE, 1992, p. 19).

⁵⁴ As variáveis a que o autor faz referência podem ser assim definidas: i) *juízo de qualidade*, quando o juízo incide sobre a qualidade do objecto ou *juízo de existência*, quando o juízo se faz pelos dados empíricos da realidade; ii) *dados relevantes da realidade* – a qualidade do objecto é determinada em função das características que o mesmo apresenta – e iii) *tomada de decisão*, que, com base nas duas primeiras variáveis, resulta de três possibilidades: a) continuar a situação; b) introduzir modificações para que o objecto ou situação se modifique para melhor; e c) suprimir a situação ou objecto (cf. Cipriano Luckesi, 1996, pp. 69-71).

5. 2. Qualidade educativa

Tendo por base o estatuto social que a avaliação ganhou nas duas últimas décadas e a importância que os diferentes países e organizações atribuem às questões da qualidade educativa, procurámos centralizar a abordagem no sentido de perceber até que ponto a avaliação interfere nessa melhoria da qualidade educativa e, conseqüentemente, no desenvolvimento organizacional, na medida em que é genericamente aceite que o desenvolvimento organizacional está associado às ideias de melhoria e de inovação, as quais se traduzem em qualidade das organizações escolares. A avaliar pelo referido no *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, publicado pela UNESCO, tais preocupações permanecerão nos próximos anos, na medida em que:

“Cada vez mais apreensivos com a qualidade do ensino escolar, muitos países fizeram dos resultados ou aquisições da aprendizagem a sua principal preocupação. É provável que a avaliação dos resultados dos alunos venha a ser um assunto amplamente discutido e debatido no âmbito da educação no decurso dos anos 90” (UNESCO, 1991, 82).

Por outro lado, para a OCDE a qualidade educativa terá “adquirido no presente tanta importância por causa do crescente desencanto que o ensino suscita e das críticas de que ele é objecto” (OCDE, 1992, p. 46). De acordo com a mesma fonte, a preocupação pela temática da qualidade resulta de uma melhor compreensão da natureza activa e interactiva do processo educativo, o que tornou muito contestável a utilização da terminologia dos recursos, dos resultados e dos materiais. Assim, assistimos a uma tese que defende que se deve conceder mais importância aos resultados do que aos meios e a uma segunda perspectiva que advoga não fazer sentido a separação entre meios e resultados, na medida em que dependem de um conjunto complexo de métodos que não se pode negligenciar.

Por sua vez, Silva explica a centralidade atribuída à qualidade educativa alicerçado em duas razões. A primeira relaciona-se com a democratização do ensino ocorrida após a revolução de Abril, que desencadeou mudanças drásticas no âmbito de todo o sistema educativo (investimento aos níveis da rede escolar, da formação de professores, das políticas de integração de adolescentes com NEE...). A segunda razão está associada à ligação que se estabelece entre o sistema educativo e a sociedade envolvente. Perante sociedades cada vez mais exigentes, o Estado e os agentes privados investem cada vez mais em educação, o que lhes permite exigir “uma avaliação cuidada da eficiência no seu uso e da eficácia ou impacto social dos bens produzidos” (Silva,

2002, p.189).

Independentemente das razões encontradas, quer pela UNESCO e a OCDE, quer pelos diversos autores, para justificarem a importância atribuída à qualidade educativa, Teresa Ambrósio, enquanto Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), certifica o aumento da importância conferida à temática ao afirmar que:

“Nos dias de hoje, as políticas educativas, nos mais diversos níveis e áreas, confrontam-se com a exigência de melhoria da qualidade o que constitui uma das linhas fundamentais das estratégias e programas de educação a nível nacional e internacional, nomeadamente europeu” (Ambrósio, 2002a, p. 269).

Da mesma forma, julgamos pertinente clarificar o conceito de qualidade educativa e identificar os critérios de qualidade que lhe são atribuídos. Quanto ao conceito de qualidade educativa, reconhecemos tratar-se de um conceito em que coexistem interesses divergentes e mesmo antagónicos, envolvendo dimensões éticas, sociais, políticas, culturais e psicológicas, tratando-se, assim, de um conceito pluridimensional. No entanto, Natércio Afonso, reconhecendo as diferentes dimensões que o conceito envolve e a importância do carácter público e político do mesmo, acrescenta: “é justamente a partir da definição do interesse público que se constrói o conceito de qualidade na prestação dos serviços públicos e nomeadamente na educação” (N. Afonso, 2002a, p. 101). Com base neste pressuposto, Natércio Afonso, referenciando Sergiovanni *et al* (1987), aponta a *equidade*, a *eficiência* e a *liberdade* como valores tradicionalmente aceites e subjacentes às políticas educativas (N. Afonso, 2002a, p. 101). Por outro lado, Gaziel *et al* (2000, p. 69) apontam como critérios para a definição do conceito de qualidade em educação a *eficácia*, a *produtividade*, a *excelência* e a *justiça social*. A notável contradição nos critérios⁵⁵ apresentados pelos autores formaliza o pressuposto de que há várias definições de qualidade educativa, essencialmente quando se privilegia um critério em prejuízo dos restantes. Esta ideia torna-se perfeitamente clara quando Natércio Afonso, tendo em atenção os critérios que apontou, escreve:

“Na realidade, existe uma tensão permanente entre estes quatro valores, no sentido em que a uma acentuação excessiva de um deles implica necessariamente o menosprezo pelos restantes. Por exemplo, a sobrevalorização da liberdade (total controlo local sobre a escola, escolha livre da escola pelos pais, etc.) pode ter efeitos nocivos em termos de equidade. Por outro lado, uma

⁵⁵ Referindo-se à contradição dos critérios indicados para definir a qualidade, Natércio Afonso escreve o seguinte: “os valores fundamentais das sociedades democráticas europeias ou de tradição europeia são intrinsecamente contraditórios, no sentido em que só parcialmente podem ser compatibilizados. Valores como a liberdade e a igualdade, a solidariedade e a competitividade, a criatividade e a conformidade, a eficácia e a eficiência, quando prosseguidos de uma forma extremada entram necessariamente em contradição e tendem a enfraquecer-se mutuamente” (N. Afonso, 2002b, p. 53).

excessiva preocupação com a equidade pode pôr em causa a eficácia do sistema. Um acento tónico exagerado na eficiência pode ter efeitos nocivos em termos de equidade, etc. (N. Afonso, 2002a, p. 101).

Na perspectiva que temos vindo a defender de que o conceito de qualidade é pluridimensional e que o mesmo não pode ser dissociado das políticas educativas que, em parte, o sustentam, Marçal Grilo, na qualidade de Ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, em entrevista ao *Ensino Magazine* (Outubro de 1998), à questão “Como define qualidade de educação?” responde da seguinte forma: “a qualidade de uma instituição mede-se hoje pela capacidade que ela tem para fazer uma mais valia entre o estudante que entra e o estudante que sai” (Marçal Grilo, 1998, p. 194). A resposta caracteriza-se pela centralidade atribuída ao *valor acrescentado* e à concepção de escola eficaz⁵⁶. Neste sentido, e a propósito da definição do processo de avaliação da qualidade das organizações educativas, Seijas Díaz propõe, à semelhança do defendido, entre outros, por Casanova (1997), Hadji (1994) e Santos Guerra (2002a, 2002b), uma avaliação interna, processo este que requer, como defendem Dias Sobrinho (1995) e Belloni *et al* (1995), a participação activa de toda a comunidade educativa⁵⁷.

Por outro lado, Seijas Díaz procura clarificar o conceito em análise, atribuindo-lhe três significados que entendemos complementarem-se, na medida em que: o primeiro significado atribuído ao termo está associado ao conceito de eficácia e, conseqüentemente, à obtenção dos resultados desejados; uma segunda dimensão refere-se ao que se aprende no sistema escolar e à sua importância para o indivíduo e a sociedade; um terceiro significado aborda os processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa (cf. Seijas Díaz, 2003, pp. 7-8)⁵⁸.

Compreende-se assim Colom Cañellas ao considerar que:

⁵⁶ Para uma abordagem mais abrangente da *conceptualização da eficácia da escola em diferentes contextos* e estudos sobre a eficácia da educação, cf. Jaap Scheerens, 2004, pp. 13-72. Por outro lado, no sentido de tornar o sistema educativo mais eficaz, Philippe Perrenoud elege, de entre outros, dez princípios que considera indispensáveis para que as reformas educativas possam surtir efeitos e os sistemas educativos beneficiem das mesmas, produzindo mudanças a nível da melhoria da qualidade educativa. Numa perspectiva mais abrangente, o autor considera que “importa aderir ao princípio da educabilidade de todos”, na medida em que será esse o caminho a seguir para alcançar um sistema educativo mais eficaz (cf. Perrenoud, 2003, pp. 103-126). Referindo-se também a estudos sobre escolas eficazes e a diferentes aspectos comuns a todos eles (embora difíceis de aplicar na prática), Luis Felip destaca os seguintes aspectos: *uma motivação geral para alcançar os objectivos concretos; esforço de cooperação e inovação; bom aproveitamento do tempo de ensino; bom relacionamento com os pais dos alunos e apoio das autoridades responsáveis pela educação* (cf. Felip, 1993, p. 11).

⁵⁷ Para uma perspectiva crítica de qualidade, que se opõe às apresentadas neste trabalho, ver, por exemplo, Abílio Amiguiño (2002, pp. 225-228).

⁵⁸ No sentido de aferir a qualidade educativa nas instituições escolares, Amparo Seijas Díaz (2003) propõe três modelos que, em nosso entender, se entrecruzam e complementam na medida em que colocam a ênfase nos resultados, nos processos que a instituição desenvolve para se transformar e nos aspectos organizacionais. Assim, os modelos propostos são: *os modelos centrados nos resultados; os modelos centrados na melhoria escolar e os modelos centrados nos aspectos escolares*.

“A qualidade em educação, mais do que um conceito rigoroso deve ser um meio de orientação que mostre os níveis de melhoria alcançados ao nível institucional-escolar [...] de tal forma que, numa primeira fase, o conceito de qualidade se entenda na relação da melhoria da qualidade da instituição e da melhoria da gestão” (Colom Cañellas, 2001, p. 34).

Gaziel *et al* enumeram três concepções de qualidade que se entrecruzam de forma a definir qualidade, a saber: a qualidade centrada nos processos; a qualidade centrada nos resultados da organização e a qualidade centrada no cliente e no contexto (cf. Gaziel *et al*, 2000, p. 67). Subjacente a cada uma das concepções de qualidade referidas, permanece um modelo organizacional. Os modelos organizacionais que privilegiam o carácter qualitativo, interpretativo e simbólico enformam as duas primeiras concepções de qualidade, enquanto os modelos organizacionais racional e burocrático, nos quais a gestão por objectivos é fundamental, enformam a concepção de qualidade centrada no cliente e no contexto.

Estes autores apontam ainda para duas perspectivas filosóficas que, em educação, podem influenciar o conceito de qualidade: a *perspectiva igualitarista* e a *perspectiva individualista*. Assim, a perspectiva igualitarista enfatiza aspectos como a equidade e a justiça social, enquanto que a perspectiva individualista enfatiza o individualismo e a competitividade, declinando as responsabilidades para os actores educativos (cf. Gaziel *et al*, 2000, pp. 68-69).

A semântica que o conceito de qualidade⁵⁹ apresenta é compreensível à luz dos valores resultantes de sistemas éticos e culturais, políticos e filosóficos, assim como tem um sentido diferente conforme os observadores ou os grupos de interesses. É com base em tais pressupostos que Dias Sobrinho refere: “a noção de qualidade é uma construção social, variável conforme os interesses dos grupos organizados [...]. [E, ainda,] é variável no tempo, no espaço e sobretudo nas diversas organizações intersubjectivas” (Dias Sobrinho, 1995, p. 60). Assim, quando se fala da qualidade e particularmente da qualidade do desempenho de uma escola temos que atender às subjectividades inerentes à sua definição, o que por vezes conduz a conceitos diferentes.

É neste sentido que Natércio Afonso admite que os conceitos de qualidade e de desenvolvimento organizacional “ultrapassam em muito as dimensões meramente técnicas, remetendo para valores intrinsecamente contraditórios ou de difícil conciliação

⁵⁹ Referindo-se à necessidade de um modelo de avaliação inovador para assegurar a promoção da qualidade educativa, Ana Veiga Simão propõe o desenvolvimento de: “ i) uma cultura de reflexão/avaliação, quer ao nível institucional, quer pessoal; ii) uma ênfase no conhecimento estratégico, ou seja, na aprendizagem auto-regulada, velando pela sua qualidade; iii) uma credibilização da escola, nomeadamente pelos seus actores; iv) uma visibilidade e transparência dos resultados das diversas avaliações que permita a auto-regulação das escolas; v) um aprofundamento da ligação autonomia/avaliação; vi) a construção de um projecto de formação para os diversos agentes educativos, entre outros” (Veiga Simão, 2002, pp. 216-217).

[...]. Considerando a coexistência destes valores contraditórios na definição e condução das políticas educativas e na administração de educação, a noção de desenvolvimento organizacional ganha necessariamente uma dimensão pluralista e fluida. Há vários desenvolvimentos organizacionais possíveis, em função dos valores que são mais destacados, em cada momento, em cada instância organizacional, e em função das lógicas de acção dos actores” (N. Afonso, 2002b, p. 54).

Relativamente aos indicadores ou critérios de qualidade, a bibliografia disponível e consultada revela a existência de diferentes perspectivas (Clímaco, 1992; Felip, 1993; Gaziel 2000; N. Afonso 2002a, 2002b; Sá-Chaves, 2002; Seijas Díaz, 2003, Scheerens, 2003, entre outros)⁶⁰. No entanto, optámos por privilegiar o enfoque proposto pela OCDE (1992) que apresenta indicadores caracterizadores das práticas das “boas escolas”, das escolas de qualidade, às quais Nóvoa (1992a) recorre para caracterizar uma “escola eficaz”. Assim, a OCDE destaca dez características que não procuram apenas a obtenção de resultados desejáveis (bons resultados escolares), mas abarcam as diferentes dimensões da organização escolar. As características a que o texto se refere são as seguintes:

- clima *favorável*⁶¹, associado à aquisição de conhecimentos e existência de normas e finalidades claramente definidas e aceites por toda a organização educativa;
- *direcção dinâmica*, que pressupõe a inexistência de contradições entre os princípios de direcção e de colegialidade;
- *equipas docentes coesas*, no sentido da colaboração e participação de outros actores educativos na planificação e na tomada de decisões e de um trabalho colegial baseado num espírito de experimentação e avaliação;
- *estabilidade do pessoal*, que cria um clima de segurança, o que não acontece

⁶⁰ Neste sentido, Idália Sá-Chaves escreve: “os indicadores de qualidade poderão, então, passar pela clara identificação dos novos públicos educacionais, da suas culturas, valores e necessidades e por uma maior e mais diversificada oferta educacional que se traduz em, também novas, formas de reorganização curricular que possam enquadrar aquelas matrizes diferenciadoras numa perspectiva de cada vez maior inclusão sem perda de identidade” (Sá-Chaves, 2002, p. 111). No mesmo sentido, Luís Felip enumera um conjunto de indicadores que considera contribuir para a melhoria da qualidade educativa, destacando: *os programas*, tendo em atenção os interesses dos alunos, as suas características e motivação, não pondo nunca em causa a igualdade de oportunidades; *a avaliação e o controlo* (não é suficiente identificar o que o aluno não compreende, mas perceber porque não compreende para poder responder a essa necessidade); *os docentes*, embora nem sempre seja determinado o que se espera de um bom professor, mas também não se dispõe nem de recursos, nem de estímulos adequados para efectivamente compensar os melhores; *a organização do ensino* e os recursos disponíveis, que são também indicadores que interferem na melhoria da qualidade educativa; e os *recursos económicos* (cf. Felipe, 1993, pp. 10-11). No mesmo sentido, Amparo Seijas Díaz propõe um conjunto de indicadores, objectos de análise na avaliação das instituições educativas e que servirão de base para medir a qualidade das mesmas (cf. Seijas Díaz, 2003, pp. 39-49). Maria do Carmo Clímaco apresenta outra perspectiva de indicadores, na qual os indicadores de desempenho apresentados se constituem como um modelo de auto-avaliação institucional com a finalidade de apoiar a gestão e a tomada de decisões (cf. Clímaco, 1992, pp. 105-113). Por sua vez, Jaap Scheerens privilegia a função dos indicadores, destacando aqueles que entende mais relevantes para o processo educativo (cf. Scheerens, 2004, pp. 98-101).

⁶¹ A este propósito, Luc Brunet propõe uma análise de diferentes tipos de clima e o efeito dos mesmos na organização e na eficácia da escola (cf. Brunet, 1992, pp. 123-140).

quando as mudanças do pessoal são demasiado frequentes;

- *formação permanente ligada às necessidades do estabelecimento de ensino*, que pressupõe que todo o pessoal deve ter oportunidade de frequentar, a intervalos regulares, formação contínua no interior das escolas e acções de formação no exterior da mesma;

- *programa de estudos cuidadosamente elaborado e coordenado*, no sentido de cada aluno adquirir os conhecimentos teóricos e práticos adequados;

- *elevado nível de participação dos pais*, reconhecendo-se a importância da participação dos pais na vida da escola, sendo que a sua participação é ainda mais legitimada quando organizados em associações;

- *o reconhecimento dos valores da escola e a adesão aos mesmos mais do que a valores individuais*, o que enfatiza a ideia de que os valores da escola devem ser partilhados pelos actores educativos;

- *uma boa gestão do tempo escolar*, associada à ideia de que as diferentes matérias a ensinar e as sequências de aprendizagens devem ser harmonizadas de forma a evitar toda a repetição inútil;

- *apoio à autoridade escolar*, associada à ideia de que a escola pode dispor, por parte da autoridade que a tutela, do apoio necessário de que necessita (cf. OCDE, 1992, pp.197-201).

Em função das características apresentadas, é hoje reconhecido o facto das organizações terem o seu próprio clima e a importância do mesmo na determinação do bem-estar dos seus membros e, conseqüentemente, dos resultados das mesmas. A organização escolar não é alheia a este fenómeno, sendo cada vez mais associado o clima escolar ao factor de qualidade de uma escola.

Da mesma forma, a instabilidade, independentemente do nível em que se verifique, é sempre um factor de mal-estar e que em nada favorece as organizações. No que se relaciona com a organização escolar, a estabilidade do corpo docente é pouco frequente, constituindo-se este facto como um inibidor do espírito de equipa; ao mesmo tempo, a assiduidade e a dedicação são também afectadas, especialmente quando os professores ficam afastados das suas famílias. No mesmo sentido, a formação contínua dos recursos humanos de uma organização é indispensável para assegurar os processos de mudança com a qualidade que os mesmos exigem. Contudo, nem sempre as acções de formação propostas respondem às necessidades sentidas pela escola, ainda que se admita que a qualidade de uma escola possa variar de modo proporcional à quantidade e

à qualidade das acções frequentadas pelos seus professores.

Por outro lado, é também reconhecido que a participação dos pais na escola e o acompanhamento da vida escolar do seu educando são percebidos como indicadores do nível de expectativas criado pelos mesmos em relação à escola e ao sucesso académico dos seus filhos.

Procuramos, agora, enquadrar o conceito de qualidade educativa noutros enfoques privilegiados por diferentes autores.

Assim, de acordo com o pensamento de Veiga Simão (2002), a procura da qualidade das escolas passa pela análise dos resultados das avaliações efectuadas, as quais se constituem como meio de apoio à reflexão das escolas sobre a sua própria acção, admitindo mesmo que a avaliação é indispensável à promoção da qualidade.

Da mesma forma, Perez Juste & Martinez Aragon (1992), ao referirem-se à qualidade, enfatizam duas posições que, de certa forma, se complementam. Por um lado, privilegiam o enfoque *absoluto* de qualidade baseado em critérios de *totalidade* – no sentido em que a qualidade da educação abrange todas as dimensões do ser humano – e de *integridade*, na medida em que respeita diferentes tipos de educação (moral, ética, física e intelectual) e se constitui como um projecto integrado. Por outro lado, defendem uma perspectiva de carácter *relativo* que centra as suas atenções nas relações existentes entre os diferentes elementos do contexto, o processo e o produto educativo (cf. Perez Juste & Matinez Aragon, 1992, pp.19-26)⁶².

Neste sentido, Natércio Afonso, acrescenta:

“A execução da avaliação é uma questão técnica, mas a produção de informação sobre a qualidade é uma questão política: os cidadãos têm o direito de conhecer os juízos de avaliação formulados, e de ter garantias quanto à qualidade técnica e à idoneidade com que são formulados” (N. Afonso, 2002a, p. 103).

Para Natércio Afonso (2002a), numa lógica de gerencialismo empresarial, compete a cada escola, de acordo com os seus objectivos, os seus recursos e os seus interesses, definir e implementar o seu próprio plano de desenvolvimento e não se limitar a executar a prestação do serviço conforme o prescrito pelo Estado, como acontece numa lógica meramente burocrática. As escolas determinam as suas metas,

⁶² A propósito das variáveis do contexto, Pierre Bourdieu escreve: “nada nos deve fazer esquecer com efeito que a ‘inteligência’ ou a vontade de triunfar nos estudos representam apenas uma forma particular de capital que, na maioria dos casos, se vai juntar à posse do capital económico e do correspondente capital de poder e de relações sociais; não esqueçamos também que os detentores do capital económico têm mais possibilidades de que os pobres de virem a possuir também o capital cultural e, em qualquer caso, de poderem dispensá-lo, pois o título escolar é uma moeda fraca, que só tem verdadeiro valor dentro das fronteiras do mercado escolar” (Bourdieu, 1982, pp. 344-345).

atendendo apenas às linhas gerais definidas pelas autoridades governamentais.

A esta lógica gerencialista está associada a criação, por parte das escolas, de estruturas de decisão que, alicerçadas na participação dos diferentes actores, pretendem instituir dispositivos de controlo social dos profissionais e de prestação de contas. Este dispositivo pressupõe o desenvolvimento de acções de auditoria e de avaliação do desempenho, o que conjectura responsabilizar publicamente as escolas, ou seja, levá-las a prestar contas da actividade desenvolvida (cf. N. Afonso, 2002a, pp. 95-104). Neste sentido, Estêvão admite que o discurso da qualidade pode, em nome de valores gerencialistas, ocultar outros valores que têm a ver com a cidadania e com os direitos democráticos (cf. Estêvão, 1998b, pp. 51-61).

Por sua vez, tendo por base mecanismos de avaliação externa, Almerindo Afonso alerta para a necessidade de se atender ao facto de que:

“A adopção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável face, sobretudo, aos progressos científicos e epistemológicos que vinham conduzindo a avaliação para perspectivas anti-positivistas mais complexas e plurais” (A. Afonso, 2001, p. 24).

Numa perspectiva sistémica, Rui Canário (1996) e Barroso (1997a) defendem uma abordagem aos estabelecimentos de ensino como unidades onde o actor e o sistema não podem ser dissociados. Esta conformidade é preconizada por António Nóvoa da seguinte forma:

“As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos” (Nóvoa, 1992b, p. 28).

Tendo por base diferentes estudos, Nóvoa esboça o retrato de uma escola eficaz que, sem ter uma intenção prescritiva, pode, no entender do mesmo, servir de apoio à regulação das organizações escolares e à compreensão do seu modo de funcionamento. Os itens a que o autor se refere são os apresentados pela OCDE (1992), dos quais já demos conta anteriormente.

Numa dinâmica de avaliação alicerçada em mecanismos de auto-avaliação em que a origem da iniciativa emerge da própria instituição (Simons, 1993; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2002a, 2002b), Simons enfatiza:

“O processo de auto-avaliação das escolas, no qual os professores e os alunos desempenhem um papel central, é o caminho mais estimulante para a melhoria do ensino e da qualidade da

educação” (Simons, 1993, pp. 168).

Esta tese corrobora os pressupostos de que a avaliação não é um fim em si mesma e de que só faz sentido quando for capaz de mudar, inovar e melhorar os processos e os resultados educativos, envolvendo os profissionais e tornando-os, na perspectiva de Alves (2002), *co-produtores do conhecimento*. Isto porque “não é porque se avalia que se garante, que se ganha a qualidade, mas tão só quando se vai até ao fim do ciclo e se reinventam as mudanças a partir da observação do real” (Valente, 2002, p.142).

A qualidade deve emergir de uma dinâmica integradora das diversas estruturas internas das instituições e nas relações que se estabelecem entre estas e a sociedade. A qualidade deve ser compreendida nos dinamismos das acções educativas que procuram a concretização de um conjunto de propostas e compromissos que se organizam no interior das instituições de formas mais ou menos coerentes.

Neste sentido, Bruggen refere:

“Se quisermos avaliar qualidade de uma escola, temos de considerar não apenas os resultados, mas também o ensino, a gestão da sala de aula, as medidas tomadas relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a gestão escolar e a liderança, etc. – aspectos diversos da qualidade, mas todos com igual importância” (Bruggen, 2001, p. 7).

A relação entre os conceitos de avaliação e de qualidade é uma relação muito próxima, sendo que (do ponto de vista da avaliação educacional) uma não poderá ocorrer sem a outra. Só do ponto de vista teórico faz sentido apresentar de forma independente algo que apenas em unidade tem sentido e significado. Assim, avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir. Pelo contrário, a avaliação, deste ponto de vista, está associada às actividades de qualificar, corrigir, certificar, examinar, mas não se confunde com elas. De acordo com Álvarez Méndez (2002), estas actividades de avaliação partilham o mesmo campo semântico, mas diferenciam-se pelos métodos e recursos que utilizam e as finalidades a que se propõem. Em educação, este processo de avaliação não faz sentido sem a participação do sujeito avaliado, o que deixa implícita a presença do sujeito avaliador.

Consideramos, assim, ser indispensável desenvolver um modelo de avaliação que se adequa à complexidade da realidade e se estabeleça capaz de implementar uma dinâmica de mudança, inovação e melhoria em cada uma das instituições, baseada numa avaliação pluralista, participativa e integradora. É através de processos de avaliação

como os que acabámos de referir que se caminha no sentido da qualidade nas organizações escolares e, conseqüentemente, para o desenvolvimento organizacional, sendo o conceito entendido, na perspectiva de Libório (2004, p. 113), como “[...] um processo de desenvolvimento de uma organização escolar que implica mudança, inovação e melhoria”.

Tendo como referente o contexto apresentado, no qual abordámos as organizações educativas na perspectiva de diferentes autores e, no âmbito das mesmas, a avaliação educacional nas diferentes dimensões e, ainda, o desenvolvimento organizacional perspectivado em torno dos conceitos de avaliação e qualidade, no capítulo seguinte, abordamos a avaliação das escolas numa perspectiva legal e normativa, a evolução das funções da Inspeção-Geral da Educação, também do ponto de vista da legislação para o efeito produzida, e alguns programas de avaliação promovidos ou não pelo Ministério da Educação, programas que têm em comum a melhoria da acção educativa.

CAPÍTULO II

Avaliação das Escolas: Enquadramentos Normativos, Modelos e Experiências

Neste capítulo enquadrámos, do ponto de vista normativo e legal, a escola como organização e como objecto de avaliação e, neste processo, o papel conferido à Inspeção-Geral da Educação, enquanto organismo central do Ministério da Educação responsável pelo *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*. Neste âmbito, procurámos contextualizar a avaliação das escolas a partir de 1974 e, concretamente, em termos de legislação produzida, a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, por entendermos tratar-se do primeiro documento normativo, publicado no regime democrático, com a intenção de avaliar a escola. Apresentamos, ainda, alguns modelos de avaliação externa das escolas, promovidos tanto por entidades públicas, como por entidades privadas. Nesta análise, embora nos mereça particular destaque, por razões directamente relacionadas com o nosso trabalho empírico, o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, implementado pela IGE, não relegaremos para segundo plano outros modelos de avaliação que, na década de noventa, se foram implementando, quer pela Administração Central, quer por entidades independentes e especializadas como, por exemplo, o programa AVES, na medida em que os modelos apresentados têm como objectivo comum a melhoria da qualidade educativa.

1. A Avaliação das Escolas e as Funções da IGE

1. 1. Avaliação das escolas: enquadramento legal e normativo

A avaliação das escolas, enquanto unidades organizacionais susceptíveis de, do ponto de vista legal, procederem à sua avaliação, tendo como referência os diplomas legais produzidos para o efeito, remete-nos para um passado muito recente (1989). Todavia, por razões que se prendem com a relevância do teor dos normativos na construção de um quadro de referências, enquadrámos a temática em três períodos: 1.º período (1974-1988); 2.º período de (1989-1995) e o 3.º período (1995-2004).

A sobreposição do ano de 1995 nos 2.º e 3.º períodos prende-se com o facto de o ano em destaque coincidir com o final da governação sustentada pelo partido Social Democrata e o início da governação sustentada pelo partido Socialista que, pelo menos do ponto de vista teórico, deu início a um novo ciclo em termos de políticas educativas.

1. 1. 1. 1.º período (1974 -1988)

No período em análise, o Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, que cria a Inspeção-Geral de Ensino (IGE), é, na jovem democracia, o primeiro documento com intenções *avaliativas*, ainda que a avaliação, como demos conta no ponto 2.1., do primeiro capítulo, esteja associada à verificação da conformidade normativa e tenha como finalidade conhecer, na perspectiva de Clímaco (2002), o modo como a escola, enquanto sistema político e social, funciona. Neste diploma legal, a IGE, enquanto serviço central do Ministério da Educação, é concebida como “[...] um serviço de *contrôle* pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema do ensino não superior [...]” (artigo 2.º [sublinhado no documento]), traduzindo-se num mecanismo de avaliação externa das escolas com os inconvenientes que referimos no primeiro capítulo, que em nada contribuem para a melhoria da acção educativa¹.

Ainda que neste documento a intenção pudesse ser a de avaliar e melhorar a escola, o certo é que a mesma ainda não era entendida como uma unidade organizacional, isto é, o que se pretendia avaliar era o que a escola fazia, concebendo-se

¹ Atendendo à estrutura deste capítulo, desenvolveremos de forma mais pormenorizada as funções da IGE no ponto 1.2.

a mesma como “o último elo da cadeia hierárquica” (Libório, 2004, p. 215).

Com a publicação Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)², a avaliação das escolas continua a ser perspectivada de forma idêntica à do documento anterior, no que directamente se relaciona com a avaliação da escola como unidade organizacional, ainda que, na mesma Lei, se afirme que o sistema educativo se organiza de forma a:

“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3.º, alínea g).

Assim, ainda que, de acordo como o que acabámos de citar, se apele à descentralização das estruturas de acção educativa, o certo é que a LBSE continua a conceber a avaliação, como se depreende do texto que a seguir citamos, tendo como referente o sistema e as escolas enquanto entidades que o integram, ou seja:

“O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (artigo 49.º, ponto 1).

A avaliação, exercida pela Administração Central de acordo com padrões predefinidos, centra-se no *sistema educativo* (artigo 49º, ponto 1 e artigo 52º, ponto 1) e nas *actividades educativas* (artigo 52.º, ponto 1), mas não na escola-organização.

1. 1. 2. 2.º período (1989-1995)

Em 1989, três anos após a publicação da LBSE, é que é produzida legislação que confere à escola competências no âmbito da sua avaliação. Neste sentido, é publicado, pelo Governo do PSD, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que institui o novo regime jurídico de autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário e constitui-se, como já tivemos oportunidade de mencionar, um marco de referência no funcionamento do sistema educativo em geral, mas com uma importância especial para os ensinos básico e secundário, particularmente no que se refere ao processo de avaliação das escolas. Este normativo, de acordo com o artigo 3.º – *Princípios Orientadores* –, responsabiliza os órgãos das escolas, individuais ou

² Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

colectivos, pelos seus actos e decisões (alínea *e*). Esta responsabilização por parte da escola constitui-se como um dos argumentos que, neste Decreto-Lei, justifica a avaliação das escolas. Assim, é considerado competência da escola:

“Inventariar as carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científica e pedagógico-didáctica” (artigo 14.º, alínea *b*)³;

“Inventariar as suas necessidades quanto ao número e qualificação do pessoal técnico, técnico-profissional, administrativo, operário e auxiliar” (artigo 19.º, alínea *a*);

“Inventariar as carências e os recursos necessários no domínio do apoio sócio-educativo aos alunos [...]” (artigo 20.º, alínea *a*);

“Avaliação do desempenho e do serviço docente [...]” (artigo 14.º, alínea *j*).

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, confere às Direcções Regionais de Educação, no âmbito da avaliação das escolas, competências para:

“Organizar e manter actualizado um banco de dados do pessoal [...] e fornecer todos os dados respeitantes ao mesmo pessoal aos serviços centrais competentes” (artigo 4.º, alínea *b*)⁴;

“Proceder ao levantamento e análise das necessidades regionais em matéria de equipamentos e recursos educativos” (artigo 5.º, alínea *a*).

A propósito das competências atribuídas às Direcções Regionais de Educação e da *diversidade, quantidade e natureza* das informações que os diplomas legais prevêem que sejam recolhidas e enviadas para os serviços centrais do Ministério da Educação, Rocha (1999, p. 126) escreve:

“[...] eles não reflectiram a importância que parecia estar a desenhar-se para a escola enquanto organização específica com dignidade própria. A *escola*, enquanto unidade de avaliação, *foi entendida aqui ainda como realidade periférica de um sistema* e não como organização autónoma que se procura conhecer na sua especificidade interna e contextual e, em função desse conhecimento, desenvolver-se de forma adequada” [sublinhado do autor].

Todavia, os pressupostos revelados na legislação produzida em 1999 mantêm-se nos diplomas legais produzidos em 1990 e 1992, como se verifica no teor dos normativos que a seguir referimos.

Assim, com a publicação do Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º 139-A/90, no âmbito da avaliação do desempenho dos professores, o mesmo confere ao órgão de gestão da escola competência para atribuir aos seus professores a menção qualitativa de Satisfaz (artigo 42.º)⁵. No entanto, as menções de Não Satisfaz⁶ (artigos

³ Esta competência é-lhe também atribuída pelo Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, artigo 30.º, ponto 1.

⁴ A propósito da recolha de dados relativos a todo o pessoal dos estabelecimentos de ensino, é de salientar a importância que, no Decreto-Lei n.º 361/89, é atribuída ao “comportamento”, como se depreende da especificidade: “organizar e manter actualizado o cadastro de todo o pessoal [...]” (artigo 15.º, alínea *e*).

⁵ Esta competência é reconhecida também no Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, artigo 7.º.

43.º e 44.º) e de Mérito Excepcional (artigo 48.º) já são da competência de outras instâncias incluindo, no último caso, a intervenção do Ministro da Educação⁷.

Percebe-se, assim, que a escola tem competência, apenas, para avaliar o que é considerado *normal*.

A Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa, é considerada como “*um marco importante para um novo conceito da escola e da sua avaliação*” (Rocha, 1999, p. 127 [sublinhado do autor]). Este normativo legal traz, para o domínio da avaliação das escolas, a avaliação por parte dos órgãos intermédios da sua estrutura interna e novos objectos de avaliação. Esta *inovação* é bem visível nas competências atribuídas ao Chefe de Departamento Curricular a quem cabe:

“Assegurar a participação do departamento na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola, bem como do plano de actividades e do regulamento interno do estabelecimento” (artigo 5.º, alínea *d*);

Ao Conselho de Turma compete:

“Desenvolver iniciativas no âmbito da área-escola, [...] acompanhamento e avaliação de projectos de carácter interdisciplinar [...];
Elaborar e avaliar o plano anual de actividades da turma em articulação com o previsto no plano anual de actividades da escola” (artigo 8.º, alíneas *b* e *m*).

Todavia, a *inovação* introduzida pela Portaria que acabámos de referir e as expectativas que criou em relação a uma nova dinâmica de avaliação das escolas foram postas em causa pela legislação a seguir produzida, na medida em que não desenvolveu a orientação que a mesma pressupunha.

Neste pressuposto enquadra-se a legislação produzida no âmbito da Formação Contínua de Professores, da definição da Orgânica do Ministério da Educação e da Inspeção-Geral da Educação, no sentido em que não consagram à avaliação das escolas a centralidade que a legislação anterior fazia prever. Contudo, por razões que se prendem com a estrutura deste capítulo, abordamos agora a Formação Contínua de

⁶ A mesma competência é também reconhecida pelo Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, artigo 8.º.

⁷ No âmbito deste normativo, no que diz respeito à avaliação do desempenho dos professores, o *documento de reflexão crítica*, apresentado pelo docente, não se enquadra numa dinâmica de análise global da escola, nem se prevê que o mesmo venha a ser *avaliado* por uma estrutura interna da escola, definida para o efeito, capaz de uma leitura mais objectiva do mesmo. No entanto, ainda que entendido como uma excepção, no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, é reconhecida à escola autonomia para a análise de alguns dos seus documentos, ou seja, é reconhecida competência ao *Conselho de Escola* para “apreciar os relatórios trimestrais de situação” (artigo 8.º, alínea *g*) e ao *Conselho Pedagógico* para “elaborar proposta e emitir parecer nos domínios da gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular; elaborar propostas e emitir parecer nos domínios da orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos, bem como da gestão de apoios educativos” (artigo 32.º, alíneas *g* e *h*).

Professores e Orgânica do Ministério da Educação e, no ponto seguinte, a Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

Assim, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que regulamenta o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua dos Professores do Ensino Básico e Secundário, atribui, não à escola, mas às entidades formadoras, a responsabilidade da avaliação, como se depreende do teor dos artigos que passamos a citar, os quais definem o que são entidades formadoras e quem deve assegurar a avaliação nos processos de formação contínua dos professores.

Neste contexto, são entidades formadoras:

“As instituições de ensino superior de formação de professores [...]; os centros de formação de associações de escolas; os centros de formação de associações de professores [...]” (artigo 15.º ponto 1, alíneas *a*, *b* e *c*).

E, na avaliação dos formandos, considera que:

“As acções de formação contínua devem assegurar a avaliação individual do aproveitamento do formando; a responsabilidade final da avaliação cabe à entidade formadora” (artigo 11.º, pontos 1 e 3).

No Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril, que aprova a Orgânica do Ministério da Educação e os seus departamentos e serviços, a avaliação das escolas é assegurada por diferentes organismos centrais, como se constata na análise às orgânicas dos diferentes serviços⁸, e, ainda, pelas Direcções Regionais de Educação⁹ e pelo Instituto de Inovação Educacional¹⁰.

⁸ Embora o Decreto-Lei n.º 133/93 faça referência a outros departamentos e serviços, por razões que se prendem com o âmbito do trabalho, referimos apenas aqueles que directamente se relacionam com o mesmo. Assim, ao Departamento da Educação Básica, de acordo com o Decreto-Lei n.º 138/93, é atribuída a função de “avaliar o subsistema do ensino básico e propor as medidas que repute necessárias” (artigo 2.º, alínea *l*); ao Departamento de Gestão de Recursos Educativos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/93, é atribuída a competência de “proceder à organização dos concursos relativos ao pessoal docente e não docente e à avaliação dos seus resultados; avaliar os resultados da mobilidade do pessoal docente e não docente” (artigo 2.º alíneas *d* e *e*), competindo aos núcleos de coordenação do mesmo “promover e assegurar os processos de concurso e de mobilidade do pessoal docente e não docente e avaliar os seus resultados; proceder à sistematização e avaliação dos dados relativos às necessidades globais do pessoal docente e não docente, em articulação com as direcções regionais de educação” (artigo 5.º alíneas *b* e *c*) e à Inspeção-Geral da Educação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 140/93, compete, como referiremos no ponto 1.2 deste capítulo, nos diferentes níveis de educação e ensino, “proceder ao controlo da qualidade pedagógica e técnica ao nível do ensino pré-escolar, básico e secundário, bem como ao nível do ensino superior particular e cooperativo; proceder ao controlo da eficiência administrativa e financeira de todos os estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo” (artigo 2.º, ponto 1, alíneas *a* e *b*).

⁹ Compete a estes serviços, enquanto serviços regionais do Ministério da Educação e de acordo com o Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril, “promover o levantamento das necessidades do sector educativo; dinamizar e coordenar a recolha de informações necessárias aos serviços centrais do Ministério, com vista ao acompanhamento da política educativa nacional e à avaliação sistemática dos seus resultados” (artigo 3, alíneas *e* e *f*) e, ainda, na área dos recursos humanos, “organizar e manter actualizado um banco de dados do pessoal docente e não docente dos estabelecimentos de ensino da respectiva região (artigo 4.º, alínea *c*). Aos diferentes serviços que as integram compete: na Direcção de Serviços e Recursos Humanos, à Divisão de Pessoal “recolher os elementos estatísticos do pessoal docente e não docente da respectiva região afecto aos diferentes graus de ensino e organizar e manter actualizado o respectivo cadastro, fornecendo aos serviços centrais competentes os elementos necessários ao tratamento sistemático da informação” (artigo 13.º, ponto 2, alínea *b*); à Divisão de Equipamentos Educativos “proceder ao levantamento e à análise das necessidades em matéria de equipamentos educativos [...]; organizar e manter actualizado um banco de dados regional sobre os equipamentos disponíveis nos estabelecimentos dos vários níveis de ensino

A leitura atenta da legislação produzida na sequência do Decreto-Lei n.º 133/93, que aprova a orgânica dos diferentes serviços do Ministério da Educação, revela, como demonstram os textos que citamos nas notas de rodapé, que os objectos de avaliação escolhidos não são as escolas, mas o sistema educativo, os níveis de ensino ou outras situações que se admite serem comuns a todas as escolas e, logo, poderem ser resolvidas da mesma forma, como se conclui do que passamos a citar:

“[...] os *objectos de avaliação* que são escolhidos não são as escolas mas o *sistema educativo*, os *níveis de ensino*, os *sectores* em que teoricamente se pode ‘dividir’ o processo educativo e *problemas* que, pela sua natureza universal, se admite que tenham resposta também universal” (Rocha, 1999, pp.129-130 [sublinhado do autor]).

Da mesma forma se constata que as Direcções Regionais de Educação permanecem, de acordo com o poder que centralmente lhes é atribuído, como órgãos ao serviço do poder central do Ministério da Educação, competindo-lhes, essencialmente, recolher informações, inventariar necessidades, manter actualizados os bancos de dados relativos ao pessoal e fornecer toda a informação aos serviços centrais.

Quanto às competências atribuídas ao Instituto de Inovação Educacional, contrariamente ao que acontece nos serviços centrais do ME e nas Direcções Regionais de Educação, é notável, particularmente na Direcção de Serviços da Avaliação do Sistema Educativo, uma nova forma de encarar a escola e a avaliação da mesma¹¹.

Neste sentido, compete a esta Direcção:

“Conceber métodos e produzir instrumentos de avaliação do sistema educativo, nomeadamente para efeitos de aferição da qualidade do ensino e da aprendizagem e de comparação com outros sistemas educativos;
Conceber e coordenar dispositivos de monitorização do desempenho das escolas básicas e secundárias (Decreto-Lei n.º 142/93, artigo 11.º, alíneas *a* e *c*).

No âmbito da legislação sobre a avaliação das escolas, foi publicado, ainda em

não superior” (artigo 14.º, ponto 4, alíneas *a* e *d*); na Direcção de Serviços de Assuntos Técnico-Pedagógicos, Acção Social e Desporto Escolar, à Divisão Técnico-Pedagógica, “proceder ao levantamento das formas e factores de insucesso escolar e promover e coordenar medidas que contribuam para a melhoria do rendimento escolar dos alunos; coordenar acções de avaliação escolar dos alunos, designadamente no que respeita a exames, desenvolvidas a nível da respectiva região” (artigo 15, ponto 3, alíneas *b* e *c*); à Divisão de Acção Social e Desporto Escolar “proceder à análise e diagnóstico da situação sócio-económica dos destinatários do apoio social escolar, de forma a possibilitar a determinação de respostas adequadas às carências verificadas” (artigo 15.º, ponto 4, alínea *a*).

¹⁰ Ao Instituto de Inovação Educacional, enquanto serviço tutelado pelo Ministério da Educação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril e com as funções que lhe são atribuídas, compete “conceber e coordenar projectos que visem melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; promover a correspondente avaliação do sistema educativo” (artigo 2.º, alíneas *c* e *d*).

¹¹ Esta perspectiva de encarar a escola e a sua avaliação está também presente no Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho, como é evidente nos excertos que recolhemos: “[...] reconhecimento da necessidade de incentivar a criatividade e a inovação das organizações educativas [...]; [...] crescimento profissional dos professores e das organizações escolares [...]” (ponto 7.2, alínea *a* e ponto 7.3 alínea *a*).

1993, a Portaria n.º 572/93, de 2 de Junho, e, em 1995, o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro. Todavia, por se tratar de documentos directamente relacionados com a IGE, abordá-los-emos no ponto seguinte.

A análise da legislação produzida e mencionada no período e 1974 a 1996, independentemente dos avanços e retrocessos que a mesma manifesta em relação à centralidade atribuída à avaliação escolar, revela, essencialmente, uma forte regulação por parte da Administração Central. Neste contexto, as escolas funcionam sob a tutela de um Estado fortemente centralizador e, como tal, não são as escolas que fornecem às instâncias centrais, colocadas nos lugares cimeiros da hierarquia escolar, os princípios-base do seu modo de funcionamento, mas, pelo contrário, é a administração central que determina os procedimentos a adoptar, verificando a sua aplicação e seguimento. Associada à filosofia subjacente aos princípios emanados por estes organismos está a ideia de que a melhor qualidade dos serviços prestados é assegurada pela mais completa identificação do modo e funcionamento da escola com as normas produzidas pela administração central, num verdadeiro apelo à uniformização de procedimentos perante critérios também eles uniformizados. No entanto, a partir de 1996 novas perspectivas se apresentam, como refere Rocha:

“[...] abre-se claramente um novo ciclo no qual são reconhecidos não só a centralidade da escola no Sistema Educativo mas também a importância da avaliação da escola enquanto organização (Rocha, 1999, p. 137).

1. 1. 3. 3.º período (1995-2004)

É no âmbito dos novos diplomas legais, emergentes de um novo quadro de orientação política da educação aos níveis da administração e da avaliação das escolas e da formação de professores, que assistimos à concepção de escola como elemento central do sistema educativo e à avaliação da escola enquanto organização, como refere Rocha (1999) e como se verifica na análise aos normativos então publicados, os quais passamos a referir¹².

¹² A este propósito, ainda que não se constituísse como diploma legal, no documento “Pacto Educativo para o Futuro”, apresentado na Assembleia da República, a 8 de Maio de 1996, são destacados como objectivos estratégicos os seguintes: “melhorar a imagem pública da Escola e da função educativa; fazer do sistema educativo um sistema de escolas [...]; colocar a escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa a todos os níveis” (ME, 1996, p.12). No mesmo documento, assinalados como *compromissos de acção*, pode ler-se: “melhorar a qualidade do processo educativo [com base no] desenvolvimento de um programa de modernização da administração do sistema educativo nos domínios do ‘planeamento estratégico’, do ‘acompanhamento’, da ‘auditoria’ e ‘consultoria’ às escolas, na avaliação externa e monitorização do funcionamento do sistema e das escolas” (ME, 1996, pp. 17-18).

No Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de Maio, que trata da Avaliação do Pessoal Docente, no preâmbulo pode ler-se:

“A avaliação deverá ser centrada nas actividades da escola; deverá dar relevância às práticas pedagógicas; deverá valorizar o exercício de cargos pedagógicos e demais acções desenvolvidas na escola e na comunidade educativa [...].

A avaliação do desempenho dos docentes deverá ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os seus recursos humanos”¹³

E o artigo 2.º acrescenta:

“A avaliação valorizará as actividades desenvolvidas na escola e na comunidade educativa [...]; A avaliação será conjugada com formação contínua, tendo em vista o enriquecimento e a valorização profissional dos docentes, das escolas e das respectivas comunidades educativas” (alíneas *b* e *c*).

Por outro lado, no Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, há uma preocupação notável em clarificar o que deve ser valorizado na mesma, os objectivos a que se propõe e, ainda, os direitos e deveres dos formandos.

Assim, no preâmbulo do diploma, lê-se o seguinte:

“[...] no que concerne à formação contínua, [deve haver] uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos”.

Compete ainda, de acordo com o artigo 19.º do mesmo documento, aos centros de formação:

“Dar resposta a necessidades de formação identificadas e manifestadas pelos estabelecimentos de educação e ensino associados [...]” (alínea *c*).

De acordo com o artigo 3.º, são também assumidos como objectivos da formação contínua:

“A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção de autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram susceptíveis de gerar dinâmicas formativas” (artigo 3.º, alíneas *d* e *e*).

Salienta-se, ainda, que:

¹³ Esta preocupação permanece presente no preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio.

“O docente, enquanto formando, tem o direito de: escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence [...]” (artigo 33.º alínea a).

“O docente, enquanto formando, tem o dever de: participar nas acções de formação contínua que se integrem em programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas” (artigo 34.º alínea a).

O Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, aprofunda a autonomia dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, através de novas dinâmicas de participação na definição da área educativa, na elaboração de projectos educativos e na organização da estrutura interna da escola¹⁴. A este propósito, o normativo refere:

“A pluralidade destas iniciativas traduz um mesmo intuito de concretizar plenamente a concepção de uma escola inserida na comunidade e centro privilegiado de toda a acção educativa, pelo que o momento presente se revela indicado para a adopção de um outro ordenamento jurídico de autonomia e gestão das escolas [...].

Deste modo, procura-se que o presente despacho permita e estimule a participação e a iniciativa das escolas em domínios como:

O reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário [...];

O desenvolvimento de projectos educativos de escola;

A concretização de opções organizativas que, no plano interno da escola, venham a permitir um melhor funcionamento [...]” (Preâmbulo).

O Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, no âmbito da avaliação do desempenho dos docentes, atribui ao presidente do órgão pedagógico a presidência da *comissão de avaliação* constituída para a atribuição da menção qualitativa de *Bom* (artigo 46.º, ponto 1, alínea a).

Neste documento, a competência da escola no processo de avaliação do desempenho docente vai para além do que é considerado normal, ao atribuir a menção qualitativa de *Satisfaz* (artigo 43.º)¹⁵.

Ainda no âmbito da avaliação do desempenho dos professores, no Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, é especificada a obrigatoriedade do órgão pedagógico constituir uma “comissão especializada” (artigo 9.º, ponto 1) para emitir o parecer sobre o *documento de reflexão crítica* apresentado pelo docente, de modo a que, em função deste, o órgão de gestão se pronuncie (artigos 8.º e 9.º).

¹⁴ É no âmbito da importância atribuída à avaliação das escolas que se enquadra a criação, por publicação do Decreto-Lei n.º 47/97, de 25 de Fevereiro, do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, o qual exercerá as suas competências “[...] em articulação com os restantes serviços do Ministério da Educação, reconhecendo as escolas como as unidades nucleares do sistema educativo [...]” (artigo 2.º, ponto 2) e, por publicação do Decreto-Lei n.º 229/97, de 30 de Agosto, do Gabinete de Avaliação Educacional, ao qual são atribuídas funções de: “[...] planeamento, coordenação, elaboração e controlo dos instrumentos de avaliação sumativa externa [...]” (artigo n.º 1.º, ponto 2).

¹⁵ Constitui-se, da mesma forma, novidade, neste documento, a substituição da menção de *Mérito Excepcional* (Decreto-Lei n.º 139-A/90, artigo 48.º) pelas menções de *Bom* (artigo 45.º) e de *Muito Bom* (artigo 50.º), assim como o recurso das decisões sobre a avaliação extraordinária, assistindo ao docente o direito de recurso para o respectivo Director Regional de Educação para a menção de *Bom* e, para o Ministro da Educação, para a menção de *Muito Bom*.

No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que consagra o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e que concretiza as medidas que vinham sendo enunciadas nos diplomas legais produzidos a partir de 1996, das quais já fomos dando conta neste ponto, perspectiva-se a escola, ainda que teoricamente, como unidade organizacional. Como anteriormente referimos, no normativo em análise, o Estado parece admitir que, em determinadas circunstâncias, as escolas reúnem melhores condições para gerirem os seus recursos em consonância com o projecto educativo¹⁶, atribuindo à escola a função de avaliar aspectos relacionados com a sua organização e funcionamento. Ao mesmo tempo, procura-se conceber a escola como “[...] centro das políticas educativas [...]” e estabelecer-se a “[...] organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos [...]” (Preâmbulo) e reforça-se a centralidade da escola através dos processos de desenvolvimento de autonomia que se caracterizam pela¹⁷:

“Gestão flexível do currículo [...]; gestão de um crédito global de horas [...]; adopção de normas próprias sobre horários, tempos livres, constituição de turmas [...]; estabilização do pessoal docente [...]; intervenção no processo de selecção do pessoal não docente [...]; gestão e execução do orçamento [...]; possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas [...]; aquisição de bens e serviços [...]; associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com serviços locais” (artigo 49.º, ponto 1.º).

No âmbito da orientação educativa, à Assembleia, enquanto “[...] órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola [...]” (artigo 8.º, ponto 1), compete:

“Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução; emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo; apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades; apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” (artigo 10, alíneas *b, d, e e i*).

Ao Conselho Executivo cabe:

¹⁶ O projecto educativo constitui-se como um documento de importância central, na medida em que explicita os princípios, valores, metas e estratégias através das quais a escola se propõe cumprir a sua acção educativa. Como João Formosinho destaca: “o projecto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade. [...] Assim, projecto educativo, comunidade educativa, direcção, participação, autonomia são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitectura conceptual de uma nova concepção de escola” (Formosinho, 1991, p. 5).

¹⁷ Ainda no sentido do Estado reconhecer a importância do local na organização e gestão dos recursos educativos, destacamos, por publicação do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs). Também o Despacho n.º 4848/97, de 30 de Junho, que implementa a organização flexível do currículo, reconhece importância relevante ao estabelecimento de ensino, instituindo que cada estabelecimento de ensino estabeleça os principais problemas ao nível das aprendizagens dos alunos e proponha medidas alternativas à superação dos mesmos, fundamentadas no projecto educativo que apresentam. Esta medidas de política educativa, na perspectiva de José Correia, revelam “[...] uma nova gramática totalizante, susceptível tanto de definir os problemas educativos como forma de configurar as suas soluções [...] [marcadas] pela subordinação da definição política da educação à sua definição organizacional e a substituição da problemática da universalidade pela problemática da utilidade [...]” (Correia, 2000, p. 20).

“Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; distribuir o serviço docente e não docente; designar os directores de turma; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação [...]; proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos” (artigo 17.º, ponto 2, alíneas e, f, g, j e l).

Neste âmbito, é função do presidente do Conselho Executivo:

“Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente” (artigo 18.º, ponto 1, alínea e).

Ao Conselho Pedagógico são reconhecidas, no domínio da formação de professores, competências para:

“Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente [...] e acompanhar a respectiva execução; definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações” (artigo 26.º, alíneas e, f e p).

Ainda que o normativo apresentado configure um quadro de autonomia para as escolas, o certo é que, como afirma Libório (1994, p. 218), estamos perante um *Estado Avaliador* que associa à autonomia das escolas o controlo sobre as mesmas e que orienta a avaliação do desempenho das escolas pelos resultados, num conseqüente apelo à regulação pelo mercado. Deste modo, ainda que o normativo contenha orientações que, do ponto de vista teórico, apontem para a diminuição do carácter centralizador que caracteriza o sistema educativo, o certo é que, ao manter a preocupação com uma regulação previamente definida e aplicável ao sistema em todo o território nacional e ao prever mecanismos de verificação do grau de conformidade do funcionamento dos estabelecimentos de ensino em relação àquilo que se supõe que os mesmos integrem de acordo com as realidade locais, parece-nos contraditória essa apologia à descentralização na medida em que “obriga” ao cumprimento de normas estruturantes na continuação de um sistema homogeneizante e centralmente organizado¹⁸. Porém, a concepção de escola como organização autónoma implica maiores níveis de responsabilização, ainda que associada a esta autonomia estejam novas formas de regulação, que atribuem à avaliação um carácter imprescindível, como se vem a constatar com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas.

¹⁸ A contradição expressa no texto que, por um lado, revela a abertura à autonomia e, por outro lado, institui a vigilância a exercer sobre ela e que parece estar associada, de acordo com José Correia, à “[...] vocação que o Estado hoje se atribui para se desestatizar e, deste modo, dissimular a forte centralidade do seu papel na produção de uma nova ordem cognitiva normalizante, afirmando as virtualidades através de uma intervenção modesta e reguladora” (Correia, 2001, p. 29).

É esta tendência que procuramos demonstrar, através da análise dos normativos publicados posteriormente.

É no contexto apresentado que se enquadra o Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, que aprova a nova Orgânica do Ministério da Educação, na qual as políticas de promoção da qualidade da educação emergem como uma necessidade resultante da autonomia das escolas que tem como finalidade a sua responsabilização e a consequente instrumentalização cuja finalidade é a regulação social. Esta perspectiva avaliativa, identificada como *reforma estrutural*, remete-nos para a institucionalização da avaliação escolar, como se depreende do teor do texto que apresentamos a seguir:

“Refira-se, desde logo, a institucionalização de um sistema de avaliação continuada e global da educação e do ensino não superior, que se suporte numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados. [...] Está-se, assim, perante uma nova cultura de exigência e de responsabilidade, com a adequada tutela jurídica. Só nestes termos as escolas, hoje titulares de uma crescente e desejável autonomia, a que se pretende aliar uma nova autoridade social, podem dar resposta sustentada e competente aos anseios, às aspirações e à confiança que as famílias nelas têm de depositar” (Preâmbulo, ponto 2).

Na nova Orgânica do Ministério da Educação, a avaliação do sistema educativo é assegurada pelo Conselho Coordenador da Administração Educativa (CCAEE)¹⁹, enquanto *órgãos de coordenação* (artigo 4.º), e pelos *serviços centrais* (artigo 5.º), dos quais destacamos o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), a Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE), a Inspecção-Geral da Educação (IGE), o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) e o Gabinete de Gestão Financeira (GGF)²⁰.

Nos órgãos de coordenação e serviços centrais que acabámos de mencionar, identificámos as suas competências na área da avaliação, as quais revelam a tendência avaliativa que referimos anteriormente.

Assim, ao Centro Coordenador da Administração Educativa compete a avaliação no domínio dos recursos humanos, materiais e financeiros, como se verifica pelo texto que transcrevemos:

“Avaliar os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à prossecução das orientações pedagógicas e didácticas de política educativa e de formação vocacional e quanto a apoios e complementos educativos, concebidas pela DGIDC e pela DGFV, nos termos do artigo 14.º e do n.º 6 do artigo 16.º” (Artigo 8.º, ponto 2, alínea c).

¹⁹ No âmbito deste órgão de coordenação, funciona o Conselho de Directores Regionais de Educação (CDRE), o Conselho de Avaliação de Recursos (CAR) e o Conselho de Acção Social Escolar (CASE) (artigo 4.º).

²⁰ Integram ainda os serviços centrais do Ministério da Educação a Secretaria-Geral (SG), a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) (artigo 5.º).

O Gabinete de Avaliação Educacional²¹, no âmbito das funções que vinha desempenhando, continua a assegurar uma função reguladora da avaliação externa das aprendizagens, na medida em que desempenha funções de “[...] planeamento, concepção, coordenação, elaboração, validação, aplicação e controlo dos instrumentos de avaliação externa das aprendizagens” (Artigo 15.º, ponto 1).

A função reguladora que este organismo assume interfere não só a nível do currículo e do próprio sistema educativo, mas também das próprias escolas, no sentido em que o resultados das avaliações externas das aprendizagens (exames nacionais e provas de aferição), são utilizados na avaliação das escolas, originando, no caso dos exames do 12.º ano, a elaboração dos *rankings*. Desta forma, o GAVE, ao conceber e validar os instrumentos de avaliação externa das aprendizagens, estabelece as regras para o apuramento dos resultados e, conseqüentemente, os critérios sobre os quais as escolas podem ser avaliadas, ao mesmo tempo que assegura o controlo sobre o currículo.

À Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação compete:

“Promover e assegurar a gestão das acções de avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente das escolas” (artigo 18.º, ponto 2, alínea l).

À Inspecção-Geral da Educação (serviço que desenvolvemos no ponto seguinte) são atribuídas essencialmente funções de controlo e de auditoria, como revela o teor do ponto 8, do artigo 17.º:

“[...] auditoria e controlo nas vertentes técnica, pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial, em termos de aferição da legalidade, de aferição da eficiência de procedimentos e de eficácia na prossecução dos objectivos e resultados fixados e na economia de utilização de recursos, bem como de aferição da qualidade da prestação do sistema educativo”(artigo 17.º, ponto 8).

Ao Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, enquanto serviço que “[...] desempenha funções de produção e análise estatística, de avaliação, de elaboração de estudos prospectivos e de planeamento estratégico relativamente ao sistema educativo e de concepção, execução e coordenação na área do desenvolvimento organizacional e dos sistemas de informação e comunicação, com o objectivo de apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e de formação vocacional e de assegurar a disponibilidade de informação de gestão do sistema educativo” (artigo

²¹ Criado pelo Decreto-Lei n.º229/97, de 30 de Agosto.

19.º, ponto 1), compete:

“Apoiar, no respectivo enquadramento normativo da avaliação do ensino não superior, o processo de caracterização e avaliação global e continuada do sistema, coordenando as avaliações especializadas, a cargo dos órgãos e serviços centrais e regionais e das entidades aferidas no artigo 7.º, articulando a avaliação externa com a auto-avaliação das escolas e tratando de forma consolidada a análise e os resultados respectivos” (artigo 19.º, ponto 2, alínea f);

“Propor o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das áreas de avaliação do sistema educativo, dos parâmetros de avaliação, das metodologias de avaliação, da interpretação integrada e contextualizada dos respectivos resultados e da identificação de termos de referência para melhores níveis de exigência e responsabilidade no desempenho das várias estruturas do sistema, bem como de boas práticas que se constituam como incentivo de processos de melhoria do funcionamento dessas estruturas e dos resultados do sistema educativo” (artigo 19.º, ponto 2, alínea g);

“Apoiar, em termos técnicos e logísticos, a estrutura orgânica do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” (artigo 19.º, ponto 2, alínea o).

Deste modo, ao GIASE, numa perspectiva meramente centralizadora, cabe a avaliação do sistema educativo, a coordenação das avaliações especializadas, a cargo dos serviços centrais e regionais, e a articulação da avaliação externa e a auto-avaliação das escolas.

Ao Gabinete de Gestão Financeira compete:

“Desenvolver e executar metodologias de avaliação financeira das orientações, acções e programas a cargo dos órgãos e serviços, relatando os resultados da análise das variáveis de interesse para a avaliação, global e sectorial, do sistema educativo” (artigo 20.º, ponto 2, alínea h).

Na sequência das competências que o Decreto-Lei n.º 208/2002, na área da avaliação das escolas, atribui aos diferentes organismos centrais do Ministério da Educação, como se constata pelo apresentado anteriormente, é aprovado, de acordo com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior. Este diploma legal reflecte a importância que, no contexto das políticas educativas, é atribuída à avaliação institucional. Deste modo, a Lei n.º 31/2002, contrariamente ao que acontecia até à data, na medida em que a avaliação das escolas se encontrava em diferentes diplomas legais, constitui-se como o primeiro documento destinado exclusivamente à avaliação do ensino não superior. Este sistema de avaliação, de acordo com os artigos 1.º e 2.º da presente Lei, abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário, incluindo as suas modalidades especiais de educação e a educação extra-escolar, e abarca os sistemas de educação e de ensino da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Por outro lado, como objectivos do sistema de avaliação, numa perspectiva em que se enfatiza a apologia da qualidade, da eficiência e da eficácia, destacamos, por entendermos que os mesmos reafirmam (uma vez que já era evidente no Decreto-Lei n.º 208/2002) o valor instrumental que a avaliação assume nos processos de regulação da escola aos níveis central e local, mas também ao nível social, os seguintes objectivos:

“Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema” (artigo 3.º alínea a);

No entanto, outros objectivos de avaliação, mencionados na Lei 31/2002, merecem a nossa atenção, sobretudo pela especificidade que os caracterizam, nomeadamente o recurso à auto-avaliação.

Assim, numa perspectiva em que os resultados do desempenho das escolas são direccionados não só para a administração como também para a sociedade em geral, o que revela a presença de *perspectivas gerencialistas*, segundo as quais as escolas respondem publicamente pelo serviço prestado, pode ler-se no texto que apresentamos:

“Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação” (artigo 3.º, alínea b).

Ainda neste âmbito e numa lógica de mercado, o mesmo documento destaca a necessidade da avaliação:

“Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas” (artigo 3.º, alínea c).

Continuando a analisar os objectivos da avaliação que a Lei enumera, destacamos, numa perspectiva que apela à participação dos diferentes actores educativos nos processos de avaliação, os seguintes objectivos:

“Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas” (artigo 3.º, alíneas e e g).

Todavia, associado a esta perspectiva de envolvimento dos diferentes intervenientes no processo educativo está um mecanismo de regulação pelo mercado, que se justifica pela necessidade de “garantir a credibilidade do desempenho dos

estabelecimentos de ensino” (artigo 3.º alínea *f*). Neste processo de regulação, o papel dos pais na escolha da escola, tendo como critério a credibilidade da escola, ou seja, o resultado das aprendizagens apresentados pelas mesmas, assume uma importância preponderante. Esta lógica de livre escolha obriga as escolas a conduzirem a sua acção de forma a que os resultados que apresentam lhes assegurem uma boa imagem pública, garantindo-lhes, logicamente, a sua permanência no mercado educacional.

Desta forma, a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, assume claramente a ideia de escola como organização. Neste enquadramento legal, a auto-avaliação (artigo 6.º) constitui-se como uma das modalidades de avaliação a desenvolver em paralelo com a avaliação externa (artigo 8.º), no sentido de “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos” (artigo 3.º, alínea *h*), princípios que se baseiam nos pressupostos dos movimentos das *escolas eficazes*. Por outro lado, num documento que alude claramente à autonomia, compreende-se a importância atribuída à auto-avaliação, na medida em que é a modalidade que melhor serve a escola como organização autónoma. Porém, o carácter de obrigatoriedade que a mesma assume (artigo 6.º) traduz de forma clara o papel do *Estado Avaliador* e uma perspectiva de autonomia decretada que conduzem à coexistência das modalidades de avaliação interna e externa, permitindo ao Estado alimentar a ideia de autonomia e, paradoxalmente, recentralizar o modo de actuação, como se torna evidente na necessidade de certificar o processo de auto-avaliação (artigos 7.º e 8.º, ponto 3, alínea *b*), ainda que os resultados da avaliação se devam repercutir: no modo como a escola organiza o seu funcionamento e, conseqüentemente, no projecto educativo da escola; no plano de desenvolvimento a médio e longo prazos; no programa de actividades; na interacção com a comunidade educativa; nos programas de formação; na organização das actividades lectivas e na gestão dos recursos (artigo 15.º).

É nesta dinâmica normativa e legal da evolução da avaliação do sistema educativo para a avaliação da escola enquanto unidade organizacional co-responsável pela sua avaliação que, no ponto seguinte, abordamos as funções da Inspeção-Geral da Educação.

1. 2. As funções da IGE: enquadramento legal e normativo

É no quadro da massificação do ensino, resultante das políticas educativas adoptadas em Portugal após a revolução de Abril de 1974, que, do ponto de vista do discurso normativo-legal, se enquadra o conceito de *Inspecção*. O aumento abrupto da população escolar, nos primeiros anos do regime democrático, obrigou à “[...] reorganização do ensino, sobretudo em termos qualitativos [...]” (Decreto-Lei n.º 540/79, Preâmbulo) e, conseqüentemente, à criação da *Inspecção*.

Neste âmbito, procurámos situar a IGE enquanto serviço do Ministério da Educação e contextualizar a situação da mesma em termos de autonomia, perspectivada nas funções que lhe são atribuídas, essencialmente, a partir da publicação da Lei Orgânica da Inspecção-Geral da Educação, em 1995. Neste sentido, enquadrámos a temática em dois períodos: de 1979 a 1994 e de 1995 a 2004, ou seja, antes da publicação da Lei Orgânica e depois da publicação da mesma.

1. 2. 1. 1.º período (1979-1994)

Como referimos, o aumento da população escolar nos primeiros anos de democracia aparece como um factor impulsionador da reorganização e definição das estruturas centrais do Ministério da Educação. Com esta reorganização, por um lado, distingue-se claramente “a função de concepção; a função de *contrôle*; a função executiva”(Decreto-Lei n.º 540/79, preâmbulo, artigo 4.º, alíneas *a*, *b*, e *c* [sublinhado no documento])²² e, por outro lado, autonomiza-se a função de controlo²³, atribuindo-a à *Inspecção-Geral de Ensino*. A criação desta estrutura do Ministério da Educação (IGE) é justificada pelo facto de que, como refere o documento, nas direcções-gerais de ensino:

“[...] se permitia a confusão daquelas duas funções [executiva e de controlo]; é certo que nenhuma delas será desempenhada nas condições desejáveis, que aliás se impõem para bem do ensino” (preâmbulo, artigo 6.º).

Neste enquadramento legal, Decreto-Lei n.º 540/79, a Inspecção-Geral de Ensino, organismo dotado de autonomia administrativa, é um “[...] serviço de *contrôle*

²² Este Decreto-Lei, datado de 31 de Dezembro, cria, no Ministério da Educação, a *Inspecção-Geral de Ensino*.

²³ A este propósito, o Decreto-Lei referido destaca: “[...] as direcções-gerais de ensino não podem e não devem exercer outras funções senão as executivas, incluindo embora nestas as de apoio ao ensino consubstancializadas na orientação pedagógica que devem desenvolver. [...] faz-se a separação daquelas funções, criando-se para o efeito a Inspecção-Geral de Ensino, do Ministério da Educação, cuja necessidade há muito se faz sentir, à qual caberão as funções de *contrôle* [...]” (artigos 6.º e 7.º [sublinhado no documento]).

pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema de ensino não superior [...]”²⁴ (artigo 2.º [sublinhado no documento])²⁵; as competências da Inspeção resumem-se, essencialmente, ao controlo, à verificação da conformidade normativa e ao exercício da acção disciplinar, como se depreende do texto que a seguir apresentamos:

“Verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente; exercer a acção disciplinar que se mostrar indispensável ou lhe for determinada” (artigo 2.º, alíneas *a* e *e*).

Ao mesmo tempo, como é salientado no documento, é-lhe também atribuída, no âmbito do controlo sobre a qualidade e a eficiência, a competência de:

“Acompanhar com regularidade o funcionamento dos serviços regionais e dos estabelecimentos de ensino do subsistema, velando pela qualidade e pela eficiência administrativa” (artigo 3.º, alínea *a*).

E, no domínio da avaliação do sistema educativo, são conferidas à IGE competências para:

“Superintender na avaliação de todos os aspectos ligados à gestão dos estabelecimentos de ensino do subsistema [...]” (artigo 3.º, alínea *j*);
Velar pela eficiência da gestão administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino [...] (artigo 13.º, alínea *a*);
Propor a realização de acções de informação e de formação que visem a melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (artigo 12.º, alínea *h*).

No âmbito da organização escolar e pedagógica, à IGE é reconhecida competência para:

“Zelar pela existência de condições de organização escolar e pedagógica, nomeadamente no que respeita à constituição de turmas, organização e horários lectivos e actividades complementares educativas” (artigo 12.º, alínea *d*);

“Verificar e assegurar uma articulação sequencial harmónica entre os diversos graus de ensino, nomeadamente no que se refere às estruturas curriculares, programas, instrumentos didácticos, processos e técnicas pedagógico-didácticas e avaliação” (artigo 3.º, alínea *h*).

Pelo exposto, compreende-se que a IGE foi criada com funções de controlo sobre o sistema e as escolas, na sequência de uma administração burocrática e

²⁴ Nos termos do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 3/87, a função de controlo que cabe à Inspeção-Geral de Ensino é alargada, no domínio administrativo-financeiro, a todo o sistema educativo.

²⁵ José Fonseca, considerando o sistema de ensino como um complexo ‘produtivo’, alerta para a necessidade de se criar um sistema de “controlo e de avaliação” compatível com as exigências de um “sistema completo de gestão” (Fonseca, 1981, p. 135). Assim, o autor rejeita que esse controlo e a avaliação se concretizem a partir de actuações de “índole burocrático-administrativa, mas [devem] antes assentar num amplo processo participativo de todos os sectores interessados, os quais integrarão uma autêntica *massa crítica* envolvente” (Fonseca, 1981, p. 136 [sublinhado do autor]).

centralizadora que, perante a aceleração do processo e expansão da escola de massas, se manifesta incapaz de continuar a assegurar o controlo das escolas. Neste contexto, a avaliação era feita em função daquilo que genericamente era determinado e se considerava que devia ser feito em cada escola, ao mesmo tempo que se admitia que todas as escolas funcionavam da mesma forma e não como unidades organizacionais caracterizadas pela sua especificidade. Assistimos assim a uma avaliação exercida sobre as escolas que tinha como objectivo a verificação da conformidade normativa, garantindo ao poder central o controlo total do sistema.

Com a publicação da Lei 46/86, apesar das competências da *Inspecção Escolar* não reflectirem de forma explícita o disposto no Decreto-Lei n.º 540/79, o certo é que as suas funções não sofrem grandes alterações, mesmo quando na presente Lei se propõe uma focalização diferente, como se verifica pelo teor do artigo 53.º ao referir que: “a inspecção escolar goza de autonomia no exercício da sua actividade e tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”²⁶. Continua a prevalecer a função de controlo.

Neste contexto, e como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a avaliação na LBSE continua a incidir sobre o sistema e não sobre a escola enquanto unidade organizacional, remetendo esta tarefa para “[...] estruturas adequadas que assegurem e apoiem actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas” (artigo 52.º ponto 1).

Deste modo, após a publicação da LBSE, as funções da *Inspecção Escolar*, enquanto serviço central do Ministério da Educação, continuam a limitar-se à verificação da conformidade normativa e do controlo disciplinar, numa intervenção caracterizada pelo cumprimento das normas definidas pela administração central. Este processo de intervenção, levado a cabo pela IGE, reafirma a posição que temos vindo a assumir relativamente ao princípio do não reconhecimento das escolas como unidades organizacionais.

Na perspectiva que temos vindo a adoptar, na qual procuramos clarificar, do ponto de vista normativo e legal, as funções atribuídas à Inspecção-Geral de Ensino no processo de avaliação das escolas, no Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, que aprova a *Orgânica do Ministério da Educação e Cultura*, não se regista qualquer evolução

²⁶ As alterações introduzidas à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, pela Lei n.º 115/97, não produzem, em matéria de inspecção, qualquer alteração.

relativamente à legislação anteriormente produzida, ou seja, “a Inspeção-Geral de Ensino tem como atribuições o controle pedagógico e disciplinar do subsistema de ensino não superior e administrativo-financeiro de todo o sistema educativo” (artigo 15.º, ponto 1).

Na sequência do enquadramento que acabámos de referir, contextualizado ainda pela legislação publicada no que se refere à política de autonomia das escolas, consagrada na Lei n.º 43/89, e pela emergente legislação que introduz uma nova conceptualização da escola como organização, da qual já demos conta no ponto anterior, destaca-se o Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de Agosto, que incorpora as primeiras alterações nas funções atribuídas à agora designada Inspeção-Geral de Educação. Estas alterações estão patentes logo no preâmbulo do normativo, onde se lê:

“[...] a função de controlo da inspeção do sector educativo concebe-se cada vez mais como a verificação do cumprimento da legalidade, o estudo e a análise das necessidades e o apoio técnico e pedagógico às escolas” (Preâmbulo).

Neste quadro legal, a Inspeção-Geral de Educação, para além das tradicionais funções de controlo, passa a ter funções de avaliação. Como se verifica pela análise ao artigo 2.º, à IGE cabe:

“A avaliação, global e qualitativa, dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e de mais legislação complementar” (artigo 2.º, alínea c”).

Neste documento são, ainda, clarificadas as atribuições da IGE nas áreas do controlo pedagógico, do controlo administrativo-financeiro e de acompanhamento e avaliação dos equipamentos educativos, sendo de salientar que o controlo disciplinar não aparece como área específica da intervenção da IGE. A acção disciplinar aparece diluída nas duas áreas de controlo, facto que não será desprovido de sentido, sobretudo se tivermos em atenção que todo o documento apela a um novo modo de actuar da IGE, à valorização do controlo pedagógico e à diminuição da acção disciplinar associada aos modelos clássicos de inspeção.

Posteriormente, em 1993, na sequência do Decreto-Lei n.º133/93, de 26 de Abril, que aprova a Orgânica do Ministério da Educação, é publicado o Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de Abril²⁷, que reconhece a Inspeção Geral de Educação como “[...] um

²⁷ Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

serviço central do Ministério da Educação, dotado de autonomia administrativa, com funções de acompanhamento e fiscalização, nas vertentes pedagógica e técnica, dos ensinos pré-escolar, básico e secundário e superior” (artigo 1.º).

No quadro de actuação da IGE, definido pelo Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de Abril, é enfatizado o papel de fiscalização nas vertentes pedagógica e técnica, não havendo qualquer referência a actividades de avaliação. Assim, à IGE cabe: proceder ao controlo da qualidade pedagógica e técnica ao nível de todo o sistema educativo; ao controlo da eficiência administrativa e financeira e verificar, no âmbito do ensino superior público, o cumprimento dos dispositivos legais aplicáveis ao sistema de propinas e à acção social escolar. Estas competências são também exercidas em relação aos estabelecimentos de ensino portugueses situados no estrangeiro (artigo 2.º, pontos 1 e 2).

Este documento, no artigo 5.º, ponto 1, destaca, também, que as competências da IGE são exercidas por cinco núcleos de coordenação²⁸.

Na sequência do definido no documento que acabámos de referir, a Portaria n.º 572/93, de 2 de Junho, define os objectivos, a estrutura e a composição dos núcleos de coordenação²⁹ da Inspeção-Geral de Educação, incidindo a sua actividade sobre o sistema de ensino e não sobre a escola.

Neste contexto, ao Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica cabe, entre outras competências:

“Promover o controlo da qualidade pedagógica da educação pré-escolar e extra-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública;
Recolher informações e elaborar relatórios sobre a situação dos jardins-de-infância e das escolas do ensino básico e secundário em matéria pedagógica e técnica e propor as medidas adequadas à correcção das anomalias;
Informar sobre as condições pedagógicas das instalações e equipamentos educativos; Recolher informações e elaborar relatórios sobre o resultado do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
Realizar a avaliação global e qualitativa dos estabelecimentos de educação e ensino;
Exercer a acção disciplinar que lhe for determinada, acompanhar e dar parecer sobre o desenvolvimento das acções de natureza disciplinar nas delegações regionais da Inspeção-Geral da Educação (artigo 2.º, alíneas a, c, f, g, h e l).

²⁸ Aos núcleos de coordenação, de acordo com Decreto-Lei n.º 140/93, compete “recolher informações e elaborar relatórios sobre a situação dos estabelecimentos de educação e de ensino em matéria pedagógica e técnica e propor as medidas adequadas à correcção de anomalias; recolher informações e elaborar relatórios sobre os resultados do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tendo em vista o seu acompanhamento a nível nacional” (artigo 6.º, alíneas c e e).

²⁹ A portaria faz ainda referência aos seguintes núcleos de coordenação: Núcleo de Inspeção dos Estabelecimentos da Educação e Ensino Particular e Cooperativo não Superior e das Escolas Profissionais; Núcleo de Inspeção do Ensino Superior e Núcleo de Apoio Técnico-Jurídico. Por razões associadas ao âmbito do trabalho, centramo-nos nos núcleos responsáveis pelas inspeções técnico-pedagógica e administrativa e financeira.

Ao Núcleo de Inspeção Administrativa e Financeira compete:

“Promover o controlo da eficiência da gestão administrativa e financeira dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
Informar sobre as condições de segurança e higiene das instalações e dos equipamentos educativos;
Recolher informações e elaborar relatórios sobre o desempenho do pessoal não-docente;
Promover as auditorias e inspeções financeiras solicitadas”(artigo 3.º, alíneas *a, e, f e g*).

1. 2. 2. 2.º período (1995-2004)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro, que aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação, as funções atribuídas a estes organismos centram-se no controlo e na melhoria em termos de sistema educativo, não reconhecendo centralidade à escola, na medida em que, quando se refere à avaliação das escolas, está subjacente a avaliação do sistema educativo. A este serviço central do Ministério da Educação, que integra no seu modelo de organização “[...] estruturas de concepção, planeamento, coordenação e avaliação das acções inspectivas, bem como de apoio técnico e de coordenação dos inspectores que as efectuem” (Preâmbulo), são reconhecidas “[...] competências de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como de apoio técnico” (artigo 1.º).

De acordo com as competências definidas, à Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da auditoria e do controlo, cabe:

“Avaliar e fiscalizar, na vertente técnico-pedagógica, os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar;
Avaliar e fiscalizar a gestão administrativa, financeira e patrimonial dos estabelecimentos e serviços integrados no sistema educativo (artigo 2.º, ponto 1).

No âmbito da prestação de apoio técnico, compete à IGE:

“Propor ou colaborar na preparação de medidas que visem o aperfeiçoamento e a melhoria do funcionamento do sistema educativo;
Instruir processos disciplinares instaurados por entidades competentes a agentes do sistema educativo;
Representar o Ministério nas estruturas de inspeção das escolas europeias”(artigo 2.º, ponto 2).

Por outro lado, atendendo a que a IGE no exercício das suas competências, de acordo com o artigo 3.º, ponto 1, desenvolve a sua actividade na área da educação básica e do ensino secundário e na área do ensino superior e dos serviços e estruturas

dependentes do Ministério da Educação, cabe à IGE:

“Conceber, planear, coordenar e avaliar a execução de inspecções e auditorias à realização escolar, nos níveis da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em matéria técnico-pedagógica, administrativa e financeira “ (artigo 3.º, ponto 2, alínea *a*).

Cabe ao Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica na Educação Básica (NIEB), ao Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica no Ensino Secundário (NIES) e ao Núcleo de Inspeção Administrativo-Financeira na Educação Básica e no Ensino Secundário (NIAF), nas respectivas áreas de actuação:

“Emitir parecer sobre o resultado do processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do sector público (artigo 9.º, ponto 1, alínea *d*).

Assim, o trabalho da Inspeção, pelo que nos é dado a observar neste documento, parece privilegiar as actividades de conceber, planear, coordenar e avaliar, concedendo menor importância à realização de actividades de auditoria, de controlo e de verificação.

Em 1996, na Lei 18/96, de 20 de Junho, a IGE é concebida como:

“[...] um serviço central do Ministério da Educação dotado de autonomia técnica e administrativa, com competências de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como do apoio técnico às escolas e da salvaguarda dos interesses dos utentes” (artigo 1.º).

Por outro lado, às competências e áreas de actuação definidas no Decreto-Lei n.º 271/95 é acrescentada, pela Lei n.º 18/96, de 20 de Junho, a competência para “apoiar, no âmbito pedagógico e administrativo, os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino” (artigo 2.º, ponto 2, alínea *b*)³⁰, ao mesmo tempo que introduz novas áreas de actuação³¹, como se constata no texto que a seguir apresentamos:

“[...] a IGE desenvolve a sua actividade na área da educação pré-escolar e dos ensinos básico, secundário e profissional e na área do ensino superior e do ensino mediatizado e dos serviços e estruturas dependentes do Ministério da Educação” (artigo 3, ponto 1.º).

Na sequência das alterações das funções atribuídas à IGE, o Decreto-Lei n.º 70/99 introduz, no domínio das competências da IGE, o seguinte:

³⁰ A Lei n.º 18/96, de 20 de Junho, altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 271/95.

³¹ As alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 233/97, de 3 de Setembro, à Lei n.º 18/96, não alteram a natureza, as competências e as áreas de intervenção da IGE.

“Representar o Ministério nas estruturas de gestão e inspecção das escolas europeias e das escolas portuguesas no estrangeiro” (artigo 2.º, alínea *d*).

Assistimos, assim, à redefinição na orientação e intervenção da Inspeção-Geral da Educação que se inicia com publicação do Decreto-Lei n.º 540/79 e culmina com as acções de avaliação externa das escolas, as quais assumem maior visibilidade com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, do qual damos conta no quadro 2. Contudo, a evolução registada, particularmente até 1998, data em que é aprovado o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, não se traduz, como se verifica pelo que anteriormente escrevemos, na alteração do princípio que temos vindo a defender, ou seja, relativamente à concepção de escola como unidade organizacional. As funções atribuídas à IGE continuam a ter como referente o sistema educativo.

Nesta perspectiva, a evolução referida parte da concepção da Inspeção-Geral de Ensino constituída como um serviço auxiliar de outros serviços do ME, a que competia, de acordo com o Decreto-Lei n.º 540/79, artigo 2.º, alíneas *a*, *b* e *c*), verificar e assegurar o cumprimento do disposto na Lei, fornecer a serviços do ME, com responsabilidade de concepção e execução, informações actualizadas sobre o funcionamento do subsistema e fornecer aos órgãos competentes informações sobre anomalias e disfuncionamentos, bem como sugerir medidas adequadas. Neste *continuum*, passámos, em 1995, com a publicação da Lei Orgânica da Inspeção-Geral de Educação, para a Inspeção-Geral da Educação concebida como um serviço central do ME dotado com a autonomia técnica necessária para propor medidas que visam o aperfeiçoamento da melhoria do sistema educativo, bem como do apoio técnico às escolas e a salvaguarda dos interesses dos seus utentes e, ainda, cumprir, de forma credível, a sua função de fiscalização e de avaliação do desempenho do sistema educativo, à qual, como temos vindo a referir, não são alheias as alterações ocorridas a nível do contexto político e, conseqüentemente, do sistema educativo.

Desta forma, a diversidade de funções atribuídas à IGE centra-se: nas funções de “*contrôle e verificação*”, em 1979; nas funções de “*avaliação e fiscalização*”, em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo; nas funções de “*fiscalização e acompanhamento*”, em 1993; de “*auditoria e controlo*”, em 1995.

A evolução das funções da IGE resulta do tipo de competências que lhe têm sido atribuídas, da importância social que é conferida à mesma e, ainda, da incompatibilidade das funções, na medida em que se procura que a intervenção inspectiva seja menos “*controlo-inspecção*” e mais “*avaliação-acompanhamento*”.

Desta evolução, baseada nos normativos legais produzidos, damos conta no quadro 2, no qual incluímos as funções da IGE no âmbito do Programa de Avaliação Integrada das Escolas que abordamos a seguir e que designam, em 2000, no “Relatório Nacional” como acções de “intervenção inspectiva” ou de “avaliação integrada”.

Quadro 2 – Evolução das funções da IGE

Data	Documento	Concepção	Âmbito de actuação	Acção	Níveis de intervenção/competências
1979	• Decreto-Lei n.º 540/79	• Inspeção-Geral de Ensino é um serviço de <i>contrôle</i> pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior	• Ensino não superior	• Controlar	• Pedagógico • Administrativo-financeiro • Disciplinar
				• Verificar • Assegurar	• O cumprimento das disposições legais e das orientações definidas superiormente • O fornecimento de informações actualizadas aos serviços do ME, relativas ao modo de funcionamento dos subsistemas (deficiências e anomalias encontradas), propondo as medidas que considere adequadas à sua rápida superação • A acção disciplinar
1986	• Lei n.º 46/86	• Inspeção Escolar	• Educação pré-escolar, ensinos básico, secundário e superior	• Avaliar • Fiscalizar	• A realização da educação escolar
1991	• Decreto-Lei n.º 304/91	• Inspeção-Geral de Educação é um serviço do Ministério da Educação dotado de autonomia administrativa que dispõe de uma estrutura desconcentrada, em paralelo com as direcções regionais de educação	• Ensino não superior	• Controlar	• Pedagógico • Administrativo-financeiro
				• Avaliar • Acompanhar	• A qualidade pedagógica (da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, incluindo o desporto escolar) • Global e qualitativamente (estabelecimentos de educação e ensino, com base no disposto na LBSE) • A qualidade dos equipamentos educativos • O apoio técnico-pedagógico e informativo aos docentes e aos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino
1993	• Decreto-Lei n.º 140/93	• Inspeção-Geral da Educação é um serviço central do Ministério da Educação, dotada de autonomia administrativa, com funções de acompanhamento e fiscalização nas vertentes pedagógica e técnica, dos ensinos pré-escolar, básico, secundário e superior	• Educação pré-escolar, ensinos básico e secundário e superior, particular e cooperativo e dos estabelecimentos de ensino portugueses no estrangeiro	• Controlar	• Pedagógico • Administrativo-financeiro
				• Fiscalizar • Acompanhar	• A qualidade pedagógica e técnica • A eficiência administrativo-financeira • O cumprimento dos dispositivos legais aplicáveis ao sistema de propinas e acção social (ensino superior)
1995	• Decreto-Lei n.º 271/95	• Inspeção-Geral da Educação é um serviço central do Ministério da Educação com competências de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, bem como de apoio técnico	• Educação básica, ensino secundário, ensino superior e estruturas dependentes do ME	• Controlar	• Pedagógico • Administrativo-financeiro
1999	• Decreto-Lei n.º 70/99	• <i>Idem</i> (Decreto-Lei n.º 271/95)	• <i>Idem</i>	• <i>Idem</i>	• <i>Idem</i> • Representação do Ministério nas estruturas de gestão e inspecção das escolas europeias e das escolas portuguesas no estrangeiro
2000	• Avaliação Integrada Relatório Nacional			• Realizar intervenção Inspectiva • Realizar aval. integ.	• Organização e gestão • Clima e ambiente educativos • Educação, ensino e aprendizagem

Numa perspectiva complementar à apresentada, no quadro 3, tendo como referência o Plano de Actividades da IGE para 1997/1998, no qual se justifica a reorientação verificada na IGE após a publicação da sua Lei Orgânica (Decreto-Lei n.º 271/95), apresentamos a concepção e o papel da IGE e as razões que estiveram na origem da mudança operada. Optámos esta abordagem por se fundamentar num contexto de maior autonomia técnica para a IGE, na relevância social e política que a mesma adquiriu, e, ainda, por encontrarmos neste novo enquadramento de Inspeção-Geral da Educação os pressupostos da avaliação integrada das escolas.

É no contexto do Programa de Avaliação Integrada das Escolas que, no ponto seguinte, enquadrámos a “intervenção inspectiva” levada a cabo pela IGE.

Quadro 3 – A IGE antes e depois da publicação do Decreto-Lei n.º 271/95

Decreto-Lei n.º 271/95		Factores desencadeadores da mudança
Antes	Depois	
<ul style="list-style-type: none"> • “[...] concepção tecnocrática e iluminista da educação, na qual se pressupunha, mais ou menos implicitamente, o conhecimento da ‘maneira correcta’ de ensinar, educar, organizar e dirigir as escolas, a qual deveria ser veiculada verticalmente através de uma estrutura de ‘apoio técnico’ [...]” • “[...] assegurar este ‘apoio técnico’ de carácter orientador, garantindo a conformidade técnica e legal dos procedimentos pedagógicos e administrativos [...]” • “[...] exercício efectivo de um papel punitivo através do desempenho da acção disciplinar sobre os docentes e outros funcionários [...]” • “[...] o sistema educativo [...] é visto como um ‘puzzle’ inerte à mercê das sucessivas iniciativas de reforma global desencadeadas pelos decisores políticos a nível central” • “[...] modo de gerir baseado na mera produção de normas e regulamentos, cuja implementação rigorosa era objecto de controlo por parte da IGE, constituindo-se a sua missão fundamental” 	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] reorientação relativamente à representação tradicional do seu papel institucional [...]” • “[...] perspectiva-se uma política de desregulamentação, com a definição de quadros normativos mais amplos, genéricos e flexíveis, por forma a adequarem-se à diversidade e à evolução das organizações escolares [...]” • “[...] [evidencia] uma nova abordagem ao planeamento e à avaliação prospectiva [...]” • “[...] o sistema educativo é concebido como um ‘sistema da acção concreta’ onde o jogo estratégico é desenvolvido pelos diferentes actores de acordo com os respectivos interesses, onde as novas políticas são baseadas na negociação e na descentralização [...]” • “[...] baseada no pressuposto de que a diversificação e a flexibilidade das estruturas e das políticas são um objectivo fundamental, na medida em que cada escola deve saber encontrar a melhor maneira para pensar o serviço de educação [...]” • “[...] promoção da diferença numa estratégia de ‘benchmarking’, com o objectivo de melhorar a qualidade global do serviço de educação prestado pelas escolas em geral” • “[...] conceptualização diferente das relações entre o Estado e a sociedade civil, com a nova noção de ‘território educativo’, [...] um maior envolvimento das comunidades e das autoridades locais [...]” • “[...] A Inspeção-Geral da Educação [...] um serviço de avaliação organizacional, competindo-lhe avaliar a qualidade do serviço educativo prestado por cada escola [...]” • “[...] a avaliação do desempenho das organizações educativas: escolas, estruturas e serviços. [...] avaliar a qualidade das políticas educativas territorializadas, nomeadamente os seus resultados concretos [...]” • “[...] um conceito diferente de ‘qualidade técnico-pedagógica e administrativa’, na medida em que pressupõe a contextualização daquilo que é o objecto de avaliação” • “[...] os padrões de avaliação devem ser elaborados e utilizados tendo em consideração a situação concreta de cada escola [...] objecto de avaliação” • “[...] nova abordagem à questão da legalidade dos procedimentos, na medida em que o cumprimento das normas e dos regulamentos, embora permanecendo uma questão importante em termos de avaliação do desempenho, tende a deixar de ser a preocupação central do trabalho inspectivo no terreno” • “[...] na actividade inspectiva deve evitar-se a ‘reificação’ do normativo, o qual deve ser abordado como fazendo parte do material do processo de avaliação [...]” • “[...] as normas e regulamentos, produzidos a nível central ou ao nível local, devem ser submetidas à análise inspectiva integrada no processo de avaliação de cada organização educativa concreta, tal como os recursos disponíveis, os procedimentos adoptados e os resultados conseguidos” • “[...] As opções estratégicas adoptadas tiveram em consideração a necessidade de assegurar uma evolução sustentada do perfil da intervenção da IGE, com o objectivo de evitar rupturas perturbadoras do funcionamento do sistema ed. [...]” 	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] profundas transformações que o sistema educativo tem vindo a sofrer ao longo dos anos [...]” • “[...] novo contexto político decorrente de diversos documentos orientadores de política educativa, produzidos pelo governo, nomeadamente o <i>Pacto Educativo para o Futuro</i> [...]” • “[...] alterações significativas na administração do sistema educativo, [resultantes, essencialmente do Pacto Educativo para o Futuro]” • “[...] crescimento explosivo do sistema educativo com o alargamento da ‘escola de massas’ no ensino secundário [...]” • [ausência de] “desenvolvimento de medidas congruentes com tal expansão no plano da estrutura administrativa do referido sistema”

Fonte: IGE (1997a, pp. 7-9)

1. 3. A IGE no PAIE: 1.º Relatório Nacional de Avaliação

Na sequência da evolução das funções atribuídas à IGE, de que demos conta no ponto anterior, assiste-se, em 1997, a uma preocupação evidente em garantir à IGE um estatuto de autonomia técnica suficientemente credibilizada para lhe possibilitar assegurar a “[...] missão de fiscalização e avaliação ‘externa’ do desempenho organizacional do sistema Educativo [...]” (IGE, 1997a, p. 7), ao mesmo tempo que lhe é reconhecida, ainda, a missão fundamental de:

“[...] fiscalizar e avaliar a qualidade da educação proporcionada pelos serviços de educação e pelas escolas, a todos os níveis do sistema educativo, desde os centros de educação pré-escolar até às instituições do ensino superior, passando pelos diversos serviços do Ministério da Educação e quaisquer outras estruturas com intervenção na área da educação dependentes da tutela deste Ministério” (IGE, 1997a, p. 7).

Segundo a própria IGE, a autonomia que lhe é conferida é indispensável para que o trabalho por si realizado, assim como os juízos por si emitidos, sejam credíveis, ou seja, é necessária para assegurar a fiscalização e avaliação da qualidade da educação, mas também para a construção de uma imagem pública credível. Esta preocupação está bem patente no Relatório elaborado por este organismo, após o primeiro ano de aplicação do PAIE, onde se lê: “toda a actividade de avaliação coloca questões muito sérias aos avaliadores e aos avaliados, no centro das quais são inevitáveis as da validade e fiabilidade das descrições e dos juízos de valor. Nesta matéria nada é inquestionável” (IGE, 2001, p. 6).

Na conjuntura apresentada, e num quadro de autonomia que, à data, se regulamentava, emerge, por inerência da redefinição das políticas educativas, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Neste Programa, iniciado no ano lectivo 1999/2000, a Inspeção-Geral da Educação assume um papel preponderante no processo de avaliação das escolas, no sentido em que a sua intervenção se distancia de forma significativa daquela que sempre assumiu, que se limitava à verificação da conformidade legal e normativa e ao controlo da acção disciplinar. Com esta nova modalidade de avaliação das escolas, a IGE procura pôr fim ao modelo tradicional de inspecção, no qual se privilegiava a acção fiscalizadora e impositiva, cujo objectivo principal era o de assegurar a conformidade normativa ou, ainda, em casos menos frequentes, a acção *coerciva*, sempre que estava em causa a acção disciplinar. É esta imagem que a IGE procura “limpar” junto dos actores escolares, com a avaliação

integrada. Este novo modelo de avaliação externa das escolas é implementado num quadro organizacional diferente do anteriormente vivido, na medida em que temos como referencial a Lei Orgânica da IGE e, particularmente, o *Pacto Educativo para o Futuro*, entendido como o “documento” explicativo do Programa do Governo para a Educação. De acordo com este documento, as linhas de acção apresentadas, como já demos conta noutra momento deste trabalho, têm como objectivos:

“Colocar a escola no centro das preocupações e do interesse da população portuguesa a todos os níveis;
[...] montar dispositivos de informação que aumentem a visibilidade do sistema e mobilizem a opinião pública para as questões educativas;
Melhorar a imagem pública da Escola e da função educativa;
Desenvolver os níveis de autonomia das escolas” (ME, 1996, p. 12).

No Programa de Avaliação Integrada das Escolas, a relação entre o papel da IGE e a autonomia das escolas está claramente expressa no documento “Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos”, quando se refere:

“A preocupação com a redefinição do papel político das Inspeções de Educação, decorrente da tendência para uma maior autonomia das escolas e da valorização dos poderes locais, tem dominado os movimentos de reorientação dos serviços inspectivos na Europa e noutros países” (IGE 2002b, p. 9).

A IGE defende que a acção inspectiva considerada no PAIE tende a exercer a regulação do sistema educativo, num processo sistemático cuja finalidade se centra na melhoria dos desempenhos educativos e na prestação de contas, garantindo a qualidade do sistema educativo. No entanto, como se infere da análise ao primeiro “Relatório Nacional” sobre a avaliação integrada (IGE, 2001), a acção inspectiva protagonizada pela IGE revela algumas limitações que resultam do dispositivo metodológico adoptado, do aplicador e, ainda, das inerentes ao acto de avaliar, como revela o quadro 4.

Os limites assumidos pela IGE, no primeiro “Relatório Nacional” centram-se essencialmente naquilo que poderíamos considerar como um défice de capacidades técnicas na aplicação dos dispositivos concebidos. No entanto, são também reconhecidos limites atribuídos ao dispositivo metodológico e aos inerentes à avaliação, os últimos, por razões óbvias, não merecem qualquer comentário, na medida em que não é possível controlar questões desta natureza. Quanto aos restantes, respeitando a ordem que privilegiámos no quadro 4, os limites que o documento atribui àqueles que executam o dispositivo de avaliação são diversificados e vão, para apenas assinalar alguns, desde a falta de capacidades técnicas para as questões da avaliação, para a recolha de dados e para o processamento dos mesmos às dificuldades aos níveis

Quadro 4 – Limitações da acção inspectiva e das avaliações no PAIE

Do dispositivo metodológico	Do aplicador	Inerentes à avaliação
<p>•“[...] o conjunto de escolas intervencionadas não é suficientemente significativo e representativo [...]”</p> <p>•“[...] o tempo e as condições disponíveis[...]”</p>	<p>•“[...] critérios de observação e valoração não foram suficientemente operacionalizados”</p> <p>•“[...] compromissos e negociações não controladas [...]”</p> <p>•“[...] a recolha de informação factual ou de percepção não é suficientemente rigorosa [...]”</p> <p>•“Verificam-se algumas ‘ameaças à validade’ relacionadas com a recolha da informação [...] e com o processamento dos dados [...]”</p> <p>•“[...] difícil controlo da existência de critérios de referência comuns para a avaliação de cada item, dado o grande número de avaliadores envolvidos, a sua diferente formação e nível de familiaridade com a aplicação dos instrumentos[...]”</p> <p>•“[...] nem sempre as partes envolvidas dispunham da capacidade técnica óptima para resolver algumas das questões da avaliação[...]”</p>	<p>•“[...] [a] avaliação coloca questões muito sérias aos avaliadores e avaliados [...]”</p> <p>•“[...] validade e fiabilidade das descrições e dos juízos de valor [...]”</p> <p>•“[...] nesta matéria nada é inquestionável [...]”</p> <p>•“[...] avaliação em ciências sociais é uma actividade problemática [...]”</p> <p>•“[...] todos os métodos e procedimentos inspectivos, quantitativos e qualitativos, podem ser postos em causa e correm o risco de só captarem uma parte da verdade do desempenho do sistema [...]”</p> <p>•“[...] os observados nunca se encontram em situação natural, e procurarão mostrar o que pensam que os inspectores querem ver [...]”</p>

Fonte: IGE (2001, p. 6 e pp. 122-123)

da observação, da negociação e da recolha factual, incluindo o elevado número de avaliadores e a ausência de critérios para a avaliação dos itens. Relativamente aos limites inerentes ao dispositivo metodológico aplicado, estes são exteriores ao mesmo, dizendo respeito ao tempo e ao número de escolas seleccionadas. No factor tempo, o limite só pode ser imputado a quem o estipulou e a quem o usou e ao modo como foi usado. Em relação ao número de escolas intervencionadas não ser representativo, o Relatório não esclarece esse facto. Este documento faz apenas referência à amostra inicialmente prevista, mas não adianta qualquer explicação para o número de escolas intervencionadas.

Reconhecidas as limitações da intervenção inspectiva no PAIE, a preocupação em assegurar a melhoria dos desempenhos educativos e a conseqüente melhoria da educação escolar é claramente assumida pela IGE nos objectivos definidos para o

Programa³². Neste sentido, a IGE ao avaliar a educação realizada pelas escolas centra-se no “[...] sucesso dos alunos e [nas] condições que são criadas para tornar o sucesso possível a todos” (IGE, 2001, p. 17), recorrendo, para tal, às metodologias da *qualidade do sucesso*³³, ao *valor acrescentado ou diferencial de sucesso* (nos 9.º e 12.º anos)³⁴ e ao *percurso escolar de uma geração de alunos*³⁵, análise que, segundo a mesma, lhe permite apresentar uma perspectiva objectiva da educação escolar.

No Programa de Avaliação Integrada das Escolas, a Inspeção-Geral da Educação, no âmbito da importância social que à mesma é atribuída, assume maior visibilidade pública em termos de referência externa e maior autonomia e capacidade de afirmação em termos de referência interna, ainda que esta autonomia implique, como se depreende do mencionado no “Plano de Actividades 1997/1998”, cumprir duas condições, ou seja:

“[...] garantir que o referido interesse público não seja prejudicado pela prevalência de objectivos ou interesses dos diversos agentes, numa perspectiva sectorial, institucional ou corporativa [e, ainda, constituir-se] como factor indispensável da credibilização dos juízos de avaliação produzidos pela IGE no desenvolvimento dos seus projectos de intervenção” (IGE, 1997a, p. 7).

Assistimos, desta forma, a uma mudança de paradigma inspectivo que se caracteriza pelo abandono de medidas de regulação baseadas numa lógica centralizadora e burocrática e pelo desenvolvimento de novas formas de regulação centradas nos resultados como os principais indicadores de desempenho das escolas (Libório, 2004, p. 234). A confirmar este modo de actuação da IGE na avaliação das escolas, é salientado como objectivo, no Plano de Actividades 2002, e numa perspectiva de intervenções regulares, apresentar um diagnóstico periódico do estado das escolas, no sentido de permitir às mesmas reflectir sobre as opções de gestão por si adoptadas, facilitando a identificação de pontos fortes e fracos da sua acção (IGE, 2002f, p. 5). Esta medida agora proposta vem na sequência dos objectivos identificados para o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, no sentido em que este considera fundamental a

³² A este propósito, ver “Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos” ou, ainda, o quadro 5.

³³ A qualidade do sucesso “[...] permite saber como se distribuem os níveis de classificação; as características dos alunos que obtêm classificações no extremo da escala; até que ponto as escolas podem criar maiores níveis de exigência sobre os alunos” (IGE, 2001, p. 17).

³⁴ O valor acrescentado “[...] permite saber até que ponto as escolas respondem ao que é expectável nos resultados dos alunos, tendo em conta o seu nível etário e nível de carência económica, e levando, além disso, ao questionamento acerca dos factores que poderão ter contribuído para os desvios detectados” (IGE, 2001, p. 18).

³⁵ O percurso escolar de uma geração de alunos “[...] constitui uma das formas de olhar a eficácia interna de cada escola, tendo em consideração o número de alunos matriculados no início do ciclo de estudos e o número de alunos diplomados após o termo previsto para o(s) respectivo(s) ciclo(s) de estudos” (IGE, 2001 p. 18). Os indicadores utilizados para a análise deste domínio e que se nos afiguram de vincado carácter economicista são: “eficácia interna ou rendimento interno”; “coeficiente de aumento de custos”; “duração média de cada ano de escolaridade”; “probabilidade de sucesso”; “coeficiente de conclusão segundo a paridade”; “taxa de desperdício global” (IGE, 2001, pp. 32-33).

identificação dos pontos fortes e fracos da escola, assim como a apresentação de recomendações, no sentido das mesmas serem acolhidas pela escola. Neste processo, a IGE, enquanto agente de institucionalização, propõe a “melhor forma de fazer as coisas”, admitindo que a escola as assuma e concretize. A preconização deste princípio enquadra-se no âmbito do “Plano de Acção” que o Programa prevê.

No PAIE, a influência da IGE nos processos de avaliação e regulação não se limita ao tempo que permanece na escola, mas a sua influência é exercida também através dos documentos que divulga. Neste sentido, o “Plano de Actividades 2002”, quando comparado com os planos de actividades anteriores, introduz o “serviço de informação sobre a avaliação de escolas”, o qual apresenta como objectivo “produzir e divulgar informações de referência sobre dimensões do desempenho não contempladas no Programa de Avaliação Integrada das Escolas” (IGE, 2002f, p. 81) e, como instrumento de trabalho, o serviço prevê os “textos de suporte às actividades de auto-avaliação, nomeadamente questionários e análise de dados” (IGE, 2002f, p. 82). Com este procedimento, a IGE reforça os mecanismos de homogeneização das escolas, na medida em que se pressupõe que as escolas assumam as “orientações” apresentadas pela IGE.

No entanto, o trabalho iniciado pela IGE no ano lectivo 1999/2000, no âmbito do PAIE, foi interrompido no final do ano lectivo 2001/2002 pelo Governo de coligação entre os partidos Social Democrata (PSD) e o Centro Democrático Social/Partido Popular (CDS/PP). A “interrupção” abrupta deste modelo de avaliação obrigou à redefinição do papel da IGE no processo de avaliação das escolas e, obviamente, a todos os níveis, na medida em que a reestruturação se alicerça num novo enquadramento político e na emergente Lei Orgânica³⁶, aprovada por publicação do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, do qual já demos conta no ponto 1.1.3, deste capítulo.

³⁶ Neste enquadramento e numa perspectiva reguladora da acção educativa, Paulo Sousa, no discurso de tomada de posse como *novo* Inspector-Geral, propõe como linhas de orientação “[...] as ordens e directrizes do Governo e as leis do País [...]”, defendendo que “[...] a IGE seja um organismo actuante junto do sistema, um organismo que faça sentir a sua presença [...]”, a quem cabe: “verificar o acatamento por todos os agentes do sistema educativo das normas e decisões em vigor, quer elas resultem de orientações políticas e administrativas, quer estejam cristalizadas em regras jurídicas; auditar o sistema educativo, tanto na vertente técnico-pedagógica, como no domínio administrativo e financeiro; apurar responsabilidades individuais ou de serviço [...] detectar incoerências do sistema [...]” (Paulo Sousa, 2002, p. 7). Por sua vez, Conceição Ramos (2003), à data Inspectora-Geral, num enfoque em que reconhece que a IGE, no novo quadro político, é convocada a desempenhar um novo papel e a assumir um novo perfil na “governança” das escolas, reconhece como funções da IGE, de acordo com a Lei Orgânica, as acções de: i) controlo; ii) auditoria; iii) aferição e iv) provedoria. De acordo com a autora, estas modalidades de intervenção inspectiva “[...] garantem à tutela política e ao público em geral a informação e o conhecimento úteis para a tomada de decisão política e para a credibilização social da Educação” (Ramos, 2003, p. 2). No contexto em que apela ao *novo perfil da IGE* e numa alusão clara à concepção de escola como organização, a autora destaca a necessidade de desenvolver novos instrumentos e uma nova racionalidade na relação que estabelece com as escolas, no sentido em que o principal objectivo já não é a qualidade de um resultado que “[...] tradicionalmente e de forma dominante, era centrado na qualidade do ensino e garantido pelo controlo e fiscalização da legalidade, pela via impositiva. [...] ao constituir-se num processo de qualidade do desempenho, a qualidade inspectiva assume uma nova dimensão, que é aferida pela sua capacidade de recentrar esta noção em torno das aprendizagens, das condições de aprendizagem e da vivência da escola em cada comunidade educativa. [...] À Inspeção, pede-se que concilie a norma e a legalidade com a justiça e a equidade” (Ramos, 2003, pp. 1-2).

Tendo presente o que neste ponto foi dito sobre a avaliação das escolas no quadro dos normativos legais produzidos, parece-nos evidente concluir que só muito recentemente a avaliação das escolas como unidades organizacionais mereceu maior destaque na legislação que para o efeito foi produzida. Neste contexto, a avaliação das escolas emerge da necessidade da autonomia das escolas, ao mesmo tempo que serve a regulação pelo Estado, na medida em que a usa para controlar os currículos, o desempenho dos professores e as escolas.

Por outro lado, assistimos, de acordo com o estipulado pela Lei, ao evoluir das funções atribuídas à IGE, tendo como marco de referência a Lei Orgânica (Decreto-Lei n.º 271/95). Da mesma forma, verificamos que o papel da IGE na avaliação das escolas evoluiu de um papel meramente fiscalizador e controlador da conformidade normativa para um papel de “avaliação integrada” ou de “avaliação e acompanhamento”, emergente do novo quadro de autonomia das escolas e dos novos modelos de avaliação institucional escolar. É a partir destes modelos, programas ou projectos de avaliação das escolas, na medida em que, neste contexto específico, os utilizamos como sinónimos, que, no ponto seguinte, abordamos de forma pormenorizada alguns dos modelos implementados em Portugal na década de noventa.

2. Modelos de Avaliação Externa das Escolas

O desenvolvimento dos sistemas educativos e, conseqüentemente, dos mecanismos de avaliação aparece cada vez mais imbricado em dinâmicas políticas, sociais, económicas e culturais, implicando adaptações às novas realidades e mudanças constantes, no sentido de, num paradigma que se diz de qualidade, implementar sistemas de avaliação capazes de adequarem o sistema educativo aos novos modelos de desenvolvimento organizacional escolar. Desta preocupação resulta, como já referimos, o aumento da atenção dispensada à avaliação educacional quer pela administração educativa central, ainda que muitas vezes com focalizações distintas, dependentes de diferentes departamentos do Ministério da Educação (onde se nos afigura não existir uma cultura de participação e, conseqüentemente, uma dificuldade acrescida de gerar mudanças estruturais significativas), quer por organismos especializados independentes da administração educativa que, no nosso país, só a partir da 2.^a metade da década de noventa, do século XX, começam a dar os primeiros passos neste domínio (situação há muito tempo vivida noutros países)³⁷. É neste contexto que pretendemos dar relevo aos modelos de avaliação externa das escolas que têm vindo a ser implementados em Portugal, no âmbito do Ministério da Educação e de entidades especializadas independentes da administração educativa³⁸.

Dependendo da administração central, destacamos: o *Observatório da*

³⁷ Referimos, a título de exemplo, a Espanha que, para além da prática de avaliação assegurada pela Administração Central (da qual destacamos o plano EVA – “*Plan de Evaluación del Centro Escolar*”), tem também, implementado em todo o país, um modelo de avaliação externa e independente, assegurado pelo *Instituto de Evaluación e Asesoramiento Educativo* – IDEA (cf. Azevedo, 2002a). Por outro lado, em Inglaterra, o OFSTED (Office for Standards in Education) deu lugar, em 1992, ao *Gabinete do Inspector Escolar de Sua Magestade*, a Rainha, que assegura a avaliação das escolas no plano nacional. Deste organismo fazem parte inspectores independentes que, centrando-se essencialmente na observação e análise da prática lectiva e das aprendizagens dos alunos, têm como funções assegurar a avaliação das escolas que recebem subsídios do Estado e informar o Secretário de Estado sobre os níveis e qualidade do ensino nas escolas inglesas. Parece-nos que este processo de avaliação externa não se constitui como forma de apoio e desenvolvimento das escolas, mas como forma de pressionar as mesmas para a qualidade e a prestação de contas (cf. Tim Key, 2002). No plano local, o controlo da qualidade é assegurado por inspectores que dependem das Autoridades Educativas Locais, prestando contas ao seu responsável de ensino. Estes inspectores não têm autoridade directa sobre as escolas, exercendo, no entanto, muita influência sobre as mesmas, devido à preponderância dos seus relatórios nos recursos e promoções a que estas estão sujeitas (cf. Rocha, 1999). Na Dinamarca, por exemplo, a avaliação das escolas é realizada a partir de *Círculos de Estudos Auto-definidos*: “a legislação educacional produzida centralmente é intencionalmente genérica e mais ratificadora e legitimadora do que normalizadora das inovações que se vão produzindo nas escolas” (Rocha, 1999, p. 114).

³⁸ Perez Juste & Garcia Ramos (1989), referenciados por Luis Felip, admitem que os diferentes modelos de avaliação das escolas podem ser agrupados nas seguintes categorias: “i) os resultados (outputs-saídas); ii) a relação entradas-saídas; iii) os processos internos da própria organização; iv) os aspectos culturais da organização; v) os aspectos técnicos da organização; vi) a relação organização/factores humanos; vii) os critérios integradores; viii) a capacidade da própria organização para autoorganizar-se” (Felip, 1993, p. 18). Numa perspectiva idêntica, Amparo Seijas Díaz (2003) propõe, baseada em três dimensões que considera associadas a três correntes de modelos teóricos de avaliação das escolas e da sua qualidade educativa, o *enfoque input-output*, o *enfoque da educação como processo* e o *enfoque organizacional*. Por outro lado, Luis Felip acrescenta que qualquer modelo de avaliação deve ter em consideração os seguintes requisitos: *simples* – estudar poucos aspectos; *dinâmico* – de rápida preparação e execução; *participativo* – intervindo nas partes aplicadas; *composto* – um modelo formado por um conjunto de módulos (quantos mais módulos, mais completa será a avaliação); *actual* – despertando um certo *feedback* e *concreto* – que dê resposta às interrogações que se colocam no momento (cf. Felip, 1993, p. 86).

Qualidade da Escola e o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, o qual privilegiamos por se traduzir no objecto de estudo da nossa investigação.

Dos organismos especializados independentes da administração educativa central, destacamos: o *Modelo de Avaliação das Escolas Secundárias* (Programa AVES), da iniciativa da Fundação Manuel Leão e implementado em escolas secundárias e do 3.º ciclo, e o Modelo desenvolvido através de uma parceria estabelecida entre Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. (QUAL) em escolas particulares, implementado com base no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

A pertinência da apresentação neste trabalho dos programas que acabámos de referir (como já anteriormente mencionámos) prende-se com o facto de estes poderem ser percebidos como uma alternativa para o desenvolvimento da melhoria da qualidade das organizações educativas e do PAIE se constituir como objecto de estudo da investigação por nós efectuada. Neste enfoque, os diferentes programas reflectem quer as políticas de avaliação implementadas (associadas ao *Estado Avaliador* e ao aparecimento de novas formas de regulação), quer, ainda, os estudos sobre avaliação educacional, eficácia e melhoria com base em orientações e modelos importados de outros países. Neste sentido, a IGE, referindo-se aos objectivos do PAIE, destaca:

“Estes objectivos serão melhor compreendidos se enquadrados devidamente [...] no âmbito das políticas nacionais e europeias de orientação dos serviços de inspecção e de valorização das actividades de garantia da qualidade educativa, onde se inscreve a avaliação externa” (IGE, 2002b, p. 15).

Procuramos também, na medida em que o conceito de modelo não é um conceito unívoco³⁹, deixar claro em que sentido utilizamos o conceito, como é definido por

³⁹ Da mesma forma, os modelos de avaliação são classificados de formas variadas e em função de critérios muito diferentes. Assim, tendo como referência Requena (1995), destacamos a posição de diversos autores que apresentamos de seguida. Eraut (1972) apresenta uma classificação dos modelos de avaliação baseada nas *fontes de informação*. Assim, o autor define como categorias de modelos dominantes a evidência dos estudantes, dos professores, das turmas, das instituições e dos ‘expertos’. Por outro lado, subdivide cada uma das categorias em modelos de avaliação que designa de tutorial, de opinião docente, de interacção, ambiental, político, custo-benefício e desejável. Mac Donald (1976) constrói a sua classificação de acordo com a natureza das opções políticas do avaliador em relação aos responsáveis da instituição a avaliar. É em função deste critério que o autor classifica as avaliações em *avaliações burocráticas* – constituem um serviço importante para os responsáveis pela avaliação, no sentido em que o avaliador presta um serviço que lhe é solicitado, não se preocupando, assim, com o uso que é dado às conclusões obtidas; *avaliação autocrática* – o avaliador presta um serviço à instituição, validando provisoriamente, face ao exterior, a política dos responsáveis, a troco da aceitação das suas recomendações; e *avaliação democrática* – caracteriza-se pelo serviço prestado a toda a comunidade, mas que não confere qualquer direito especial a quem a estimula ou apoia. Popham (1976) apresenta uma classificação de modelos de avaliação baseada nos avaliadores ‘expertos’, responsáveis ou beneficiários. É com base neste critério que o autor faz referência aos modelos fundados no julgamento de um profissional em avaliação, orientados para a tomada de decisão e para a consecução de objectivos. Gimeno Sacristan & Perez Gomes (1983) optam por uma classificação baseada no paradigma de avaliação utilizado nos processos de avaliação. Desta forma, fazem referência aos paradigmas experimental e qualitativo. No primeiro paradigma incluem modelos de análise de sistemas,

alguns autores e de que forma é por nós percebido.

Assim, concebemos o conceito de modelo no domínio da avaliação para o desenvolvimento organizacional. Nesta perspectiva, na óptica dos autores que escolhemos, Tavares, numa dimensão abrangente, define modelo como “uma descrição cuja construção é explicável e que deve representar com fidelidade o sistema real considerado, tendo em conta os níveis de extensão, pormenor, rigor e precisão pretendidos” (Tavares, 1991, pp. 27-28). Por sua vez, Requena refere: “o modelo de avaliação é a síntese dos conhecimentos que o avaliador emprega para conhecer a realidade a avaliar” (Requena, 1995, p. 56). Por outro lado, Rocha considera-o como “esquemas mentais que concretizam conjuntos determinados de escolhas metodológicas, enquadram a escolha do ‘desenho’ do método de investigação e facilitam a construção desse método” (Rocha, 1999, p. 78). Assim, no contexto deste trabalho, queremos com ele significar: mecanismos de intervenção sustentados em diferentes teorias que procuram conhecer e compreender a realidade de uma organização educativa na multiplicidade de dimensões que a constituem e, ainda, explicar, com base em opções metodológicas específicas e justificadas, o modo de funcionamento dessas organizações de forma a facilitar a tomada de decisões e a consequente melhoria da qualidade educativa.

2. 1. Programas de avaliação das escolas promovidos pelo Ministério da Educação

No âmbito educativo, as mudanças que se procuram introduzir, no sentido de construir e promover a qualidade educativa, centram-se nas escolas e no seu contexto. É alicerçado neste pressuposto que entendemos os modelos de avaliação das escolas, dos quais, pelas razões já mencionadas, seleccionamos, por se caracterizarem como os de maior relevância na década de noventa: o *Observatório da Qualidade da Escola*, o *Projecto Qualidade XXI* e o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*,

de avaliação por objectivos e de apoio à tomada de decisões; no segundo paradigma enfatizam os modelos democráticos e o estudo de caso. Stufflebeam & Shinkfield (1987) privilegiam uma classificação de modelos de avaliação baseada na natureza política da avaliação, distinguindo assim: modelos de *pseudo-avaliação* – caracterizados por processos de avaliação que, mais do que uma avaliação isenta e objectiva da realidade, procuram conduzir todo o processo para conclusões que vão ao encontro dos interesses dos seus promotores; *modelos de quase-avaliação* – que têm por objectivo responder a certas questões de interesses específicos, ignorando aspectos concretos da avaliação; modelos de *verdadeiras avaliações* – caracterizados pelos processos de avaliação que procuram analisar o valor e o mérito do objecto de estudo (Requena, 1995, pp. 55-59).

privilegiando este último por se traduzir no objecto de estudo da nossa investigação⁴⁰.

2. 1. 1. Observatório da Qualidade da Escola

Para a análise do Programa tivemos como suporte o documento “Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo”. Contudo, é enquadrado no âmbito do “Programa Educação Para Todos” (PEPT)⁴¹, criado em 1991⁴², que o Observatório da Qualidade da Escola se insere e, mais concretamente, no “Concurso Nacional de Projectos – A escola é para todos”. No âmbito deste concurso, os promotores do PEPT instituem, como princípio do novo projecto a implementar, a criação de um “Observatório da Qualidade da Escola”⁴³. O desenvolvimento do observatório da qualidade do desempenho das escolas impõe-se “[...] como uma das componentes

⁴⁰ Neste contexto, foi, também, implementado o “Projecto Auditoria Pedagógica”, em 1997, pela IGE, nos subsistemas de ensino não superior. Este Projecto, baseado nos resultados da investigação na área da avaliação e da eficácia das escolas, é considerado por Maria do Carmo Clímaco como um dos mais importantes vectores da actividade da IGE, na medida em que procura materializar a função de apoio ao desenvolvimento da qualidade educativa, incidindo em quatro áreas específicas, a saber: i) o *planeamento educativo*; ii) a *organização escolar*; iii) o *projecto curricular* e iv) os *contextos educativos internos* (Clímaco, 1997, pp. 8-9). Este Programa, para além do trabalho de avaliação externa que comporta, envolve também uma componente de auto-avaliação relativamente a determinadas características do seu desenvolvimento. No mesmo âmbito, enquadra-se o Programa de Monitorização do Desempenho das Escolas, no qual se destacam os seguintes objectivos: “i) contribuir para o aumento da qualidade educativa e da eficácia das escolas; ii) construir um dispositivo de monitorização do desempenho das escolas (Clímaco, 1991, p. 9). Foi implementado nos subsistemas de ensino não superior com excepção dos estabelecimentos de educação pré-escolar. De acordo com Clímaco (1991), este Programa insere-se no âmbito do *Projecto Internacional de Indicadores de Educação* desenvolvido pela OCDE e, ainda, num trabalho de investigação individual sobre processos de capacitação das escolas susceptíveis de promover a auto-avaliação e a tomada de decisão. A coordenação deste programa, em Portugal, é da responsabilidade da IGE. Para uma abordagem mais pormenorizada do Programa, ver a obra “Monotorização das Escolas. Indicadores de Desempenho”. Do mesmo modo se enquadra o Programa Boa Esperança/Boas Práticas, criado pelo Despacho n.º 6366/98, de 17 de Abril, ao propor como finalidade estruturante: “melhorar a qualidade da educação para todos e como estratégia o aprofundamento, o incentivo e a disseminação das boas práticas já existentes no sistema” (Ponto 1.1. do anexo ao despacho referido). O mesmo documento refere, ainda, que a promoção da qualidade passa pela “construção de uma cultura de avaliação assumida por todos os participantes” (ponto 1.4 do anexo ao despacho n.º 6366/98). A coordenação deste Programa foi da responsabilidade da IIE. Numa perspectiva também de incentivos à qualidade educativa, mas implementados em diferentes dinâmicas de associação de escolas, destacamos, promovido pelo ICE, o Projecto de Escolas Isoladas; promovido pelo Parque Nacional da Peneda-Gerês em parceria com a UM, o Projecto Lethes; promovido pelo Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto, o Programa de Educação Intercultural e por Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, o Território Educativo de Intervenção Prioritária.

⁴¹ Neste Programa, de acordo com Márcia Trigo, Coordenadora do PEPT e Presidente da Comissão Interministerial, a principal estratégia consiste fundamentalmente “[...] em favorecer e fortalecer a capacidade das escolas *agir localmente* na promoção de sucesso e na prevenção do abandono escolar, através fundamentalmente do apoio técnico e financeiro a projectos de intervenção educativa centrada na invenção e construção de uma ESCOLA PARA TODOS, onde a *diferença* adquira não apenas estatuto de cidadania, mas também estatuto pedagógico e organizacional, operacionalizados na construção de *itinerários escolares e de formação* diferenciados e diversificados” (Trigo, 1993, p. 3 [sublinhado do autor]).

⁴² Este Programa foi criado em 1991, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto, no sentido de promover e assegurar a escolaridade de 9 anos e o acesso com sucesso a uma escolaridade de 12 anos, tendo como principal finalidade “promover a melhoria da qualidade da educação e do ensino [...]” (ponto 1.3 do anexo à Resolução referida). Este Programa é um programa de âmbito nacional que se enquadra nas “[...] Recomendações da Conferência Mundial sobre EDUCAÇÃO PARA TODOS, realizada em 1990 [...], sobre os auspícios da UNESCO, UNICEF, PQNUD, Banco MUNDIAL e da Conferência de Ministros da Educação da OCDE, realizada em 1990, em Paris” (ME, 1993, p. 6) e que se pretendia desenvolver até ao ano 2000. Por outro lado, o aumento do número de escolas que aderiram ao programa logo nos primeiros anos é significativo como se constata no documento “Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo”, ao referir: “[...] no ano lectivo de 1992/93 contavam-se 50 escolas [...]; no ano de 1993/94 eram já 128 [...]. No ano lectivo de 1994/95 este número subiu para 168” (M.ª do Carmo Clímaco, 1995, p. 3).

⁴³ Este Programa destina-se a escolas dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

obrigatórias das escolas envolvidas nos seus projectos” (Clímaco, 1995, p. 19).

Numa perspectiva em que se aposta em garantir melhor educação e o sucesso educativo dos alunos envolvidos, impõe-se a cada escola auto-avaliar-se, no sentido de promover as mudanças necessárias para que, no âmbito das suas responsabilidades, a educação esteja ao alcance de todos, mas, também, orientada para o sucesso educativo e para experiências motivadoras dos alunos e dos professores. Neste sentido de promoção da igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos, Barroso escreve:

“Na verdade, é possível identificar na orientação que foi dada pela coordenação do PEPT aos seus vários projectos, uma estratégia que visa promover a *igualdade de oportunidades* de acesso e *sucesso* num serviço público educativo de *qualidade*, o que implica a *participação* de todos, no respeito pela *diversidade* individual e cultural dos alunos e suas famílias, através da *inclusão* da escola no meio social *local*, com recurso a *parcerias e projectos de redes*” (Barroso, 1998b, p. 7 [sublinhado do autor]).

É alicerçado nos pressupostos apresentados que enquadrámos o Programa *Observatório da Qualidade da Escola*, privilegiando, como instrumento de análise, o documento – “Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo”.

Assim, o Observatório da Qualidade da Escola insere-se num conjunto de projectos desenvolvidos no âmbito do PEPT que, de acordo com os seus promotores, visam: i) a produção de informação sobre as escolas, no sentido de se conhecer o seu funcionamento, as condições em que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem, assim como conhecer os resultados do esforço investido no desenvolvimento e modernização das instituições escolares; ii) a promoção da qualidade da escola, manifestada na sua capacidade de assegurar o cumprimento do direito universal do ensino de qualidade para todos; iii) o envolvimento das comunidades em torno das suas escolas, numa perspectiva de escolaridade prolongada como processo de formação pessoal e profissional; iv) a introdução de uma *reforma cultural* na gestão das escolas, tornando-a mais transparente e facilitadora de estratégias que permitam às escolas avaliarem os seus resultados, orientadas por princípios de democraticidade e eficácia (cf. Clímaco, 1995, pp. 6-7).

Aos campos de acção apresentados correspondem quatro linhas de política e estratégia educativas, a saber:

- a *promoção da qualidade da escola*, na qual o conceito de ‘qualidade da escola’ aparece associado às políticas de igualdade de oportunidades, à avaliação dos alunos, à formação de professores e à distribuição de recursos, variando ainda com os interesses, o grau de desenvolvimento e as características culturais dos actores

educativos e da comunidade social;

- *a promoção da autonomia das escolas*, no sentido em que a ‘nova cultura de autonomia’ tem como epicentro o aluno nas dimensões do sucesso e das expectativas, orientando-se na convergência de atitudes e na noção de esforço; a nova cultura de autonomia baseia-se em trabalho feito e no princípio da cooperação: nada acontece orientado para um determinado fim por mera coincidência; é necessária a colaboração de todos na procura de soluções adequadas a cada situação;

- *a introdução de uma reforma cultural na gestão*, na óptica em que, do ponto de vista normativo, emergem algumas medidas que tendem a valorizar a autonomia, mas, na prática, continua a existir uma gestão para a conformidade, ou seja, a gestão da organização escolar continua a reflectir uma forte influência das orientações normativistas, o que condiciona as práticas e a adequação à realidade social local;

- *a produção de informação sistemática*, na medida em que pode ser encarada como a estratégia que mais facilmente contribui para regular a qualidade da educação; admite-se, assim, que a informação produzida de forma continuada permite conhecer o modo como a escola funciona, constituindo-se como uma estratégia interna de desenvolvimento (cf. Clímaco, 1995, pp. 8-18).

Deste modo, o Programa baseia-se numa nova cultura de gestão escolar, ou seja, numa forma de conceber a escola como objecto de gestão capaz de “[...] fazer diagnósticos; de planear a escola de modo global e cada um dos seus sectores operacionalmente; de preparar e cuidar da imagem pública da escola com expressão da nova cultura; de cuidar das imagens ‘privadas’ dos que aí trabalham como forma de melhorar as expectativas e preparar o seu desenvolvimento” (Clímaco, 1995, p. 21). É nesta focalização de nova cultura organizacional e, conseqüentemente, de escola como unidade organizacional que se enquadra a responsabilização da mesma pela sua qualidade educativa, como se infere do texto que passamos a citar e que atribui à escola a responsabilidade de:

“ [...] assegurar a criação de algumas condições de base para a construção de uma escola diferente, capaz de contrariar aspectos negativos dos factores sociofamiliares dos alunos e constituir-se como um elemento compensador das desvantagens iniciais da aprendizagem” (Clímaco, 1995, p. 21).

O exposto remete-nos para princípios subjacentes ao movimento das escolas eficazes, o qual se caracteriza pela importância atribuída às escolas na condução dos processos de mudança interna com vista à melhoria da qualidade educativa e que no

programa se procura traduzir na implementação de processos de auto-avaliação.

Por outro lado, o Guião Organizativo, como princípios orientadores do Programa, destaca: i) a escola como unidade básica organizativa do sistema educativo e como ‘local privilegiado da intervenção’ pedagógica e da mudança cultural; ii) a necessidade de atender às especificidades do contexto para que a mudança se opere; iii) a qualidade educativa apenas possível quando a escola reconhece os interesses dos envolvidos e se organiza para os concretizar; iv) o envolvimento de todos os actores educativos no processo de mudança para que o mesmo se concretize com êxito; v) a implementação de uma liderança forte; vi) o envolvimento de todos os actores nas actividades da escola, o que se reflecte no aumento do nível do desempenho académico e nas manifestações de desenvolvimento pessoal; vii) a participação nas actividades de planificação e outras, que conduz ao aumento do auto-conhecimento e interfere no sucesso da mudança (cf. Clímaco, 1995, pp. 24-25).

Assim, para proceder ao controlo da qualidade educativa, a escola desenvolve um sistema de informação. Este sistema de informação alicerça-se num conjunto de indicadores, organizados em quatro dimensões conceptuais que descrevem a escola, conduzindo aos resultados da mesma, a salientar: *o contexto familiar; os recursos educativos; o contexto escolar estimulante e os resultados educativos*.

De acordo com a figura 1, percebe-se facilmente a forma como i) *o contexto familiar* dos alunos, ii) *os recursos educativos* e iii) *o contexto escolar estimulante* determinam iv) *os resultados*, e, paralelamente, os resultados interferem nas outras dimensões. Isto é, é em função dos resultados do desempenho obtidos pela escola que, na óptica da responsabilização das mesmas, que referimos anteriormente, são introduzidas as mudanças ao nível das três primeiras dimensões, num processo de interacção entre todas as dimensões apresentadas.

Paralelamente, o Guião Organizativo descreve de forma pormenorizada cada um dos indicadores contemplados no Programa e propõe um conjunto diversificado de instrumentos de recolha de dados a utilizar, os quais se constituirão como mecanismos de auto-avaliação das escolas.

Modelo de indicadores de desempenho⁴⁴

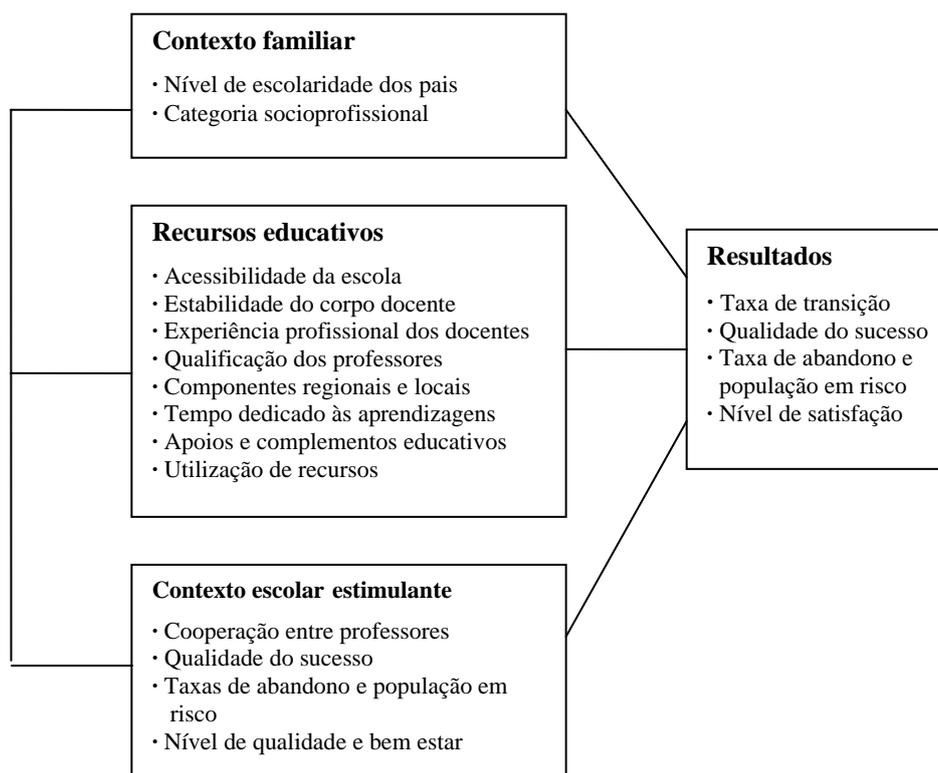


Fig. 1 Fonte: Clímaco, 1995, p.27)

Na sequência dos procedimentos a que o Programa em análise obedece, compete à escola, no final de cada ano de implementação do programa, a elaboração do *Relatório Final*⁴⁵. Este relatório cumpre a função *organizativa* da informação, dado que reúne toda a informação considerada de base sobre o desempenho da escola; a função *comunicativa* da informação, uma vez que selecciona a informação que quer transmitir aos actores educativos com responsabilidades na vida da escola; e, ainda, a função *reflexiva*, que se traduz na análise e interpretação dos dados recolhidos (cf. Clímaco, 1995, p. 34).

O Observatório da Qualidade da Escola, foi implementado em Portugal no início da década de 90, numa altura em que, no quadro normativo e legal, se começava a

⁴⁴ Dos indicadores apresentados, são considerados obrigatórios, para o 1.º ciclo, os seguintes: i) a *acessibilidade da escola*; ii) *os apoios e complementos educativos*; iii) a *cooperação entre professores*; iv) *as taxas de transição*; vi) a *qualidade do sucesso*; para o 2.º e 3.º ciclos, os seguintes: i) *tempo dedicado às aprendizagens curriculares*; ii) a *coesão e nível de participação*; iii) *as taxas de transição*; iv) a *qualidade do sucesso* e v) *as taxas de abandono e população de risco*. Todavia, para além dos indicadores obrigatórios, as escolas podem seleccionar, dos apresentados, 10 indicadores que se adequem à especificidade da escola, de acordo com as prioridades estabelecidas pelo Conselho Escolar ou pelo Conselho Pedagógico (cf. Clímaco, 1995, pp. 28-29). Neste sentido, a possibilidade dos responsáveis da escola adaptarem os indicadores a usar às especificidades da escola e do contexto em que a mesma está inserida pode ser encarada como um mecanismo indutor de autonomia para a escola.

⁴⁵ Também designado como “Carta do Desempenho da Escola” (M.ª do Carmo Clímaco, 1995 p. 34).

conceber a escola como unidade organizacional. No entanto, este Programa, fundamentado numa perspectiva de melhoria da escola e, conseqüentemente, da qualidade educativa, remete-nos para mecanismos de eficácia e eficiência associados ao movimento *da melhoria da escola* e ao movimento *das escolas eficazes*. Neste sentido, o Guião Organizativo, ao propor os princípios orientadores do Programa, refere mesmo que alguns dos princípios orientadores se inspiram “[...] nos estudos das escolas de qualidade, nas teorias de gestão da inovação e nas teorias da qualidade total” (Clímaco, 1995, p, 24). Por outro lado, é notória no documento uma preocupação com a promoção da escola para todos alicerçada numa concepção de igualdade de acesso e de sucesso, aliás um princípio claramente assumido pelo PEPT e no qual a educação se constitui como um bem comum a todos.

2. 1. 2. Programa de Avaliação Integrada das Escolas

O *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, promovido pela Inspeção-Geral da Educação no ano lectivo 1999/2000⁴⁶, encontra-se juridicamente legitimado, quer pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, onde se determina que compete à IGE⁴⁷ “[...] avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar [...]” (artigo 53, da Lei 46/86), quer pelo Decreto-Lei n.º 271/95⁴⁸. É no quadro jurídico-legal identificado que

⁴⁶ O PAIE foi implementado pela primeira vez no ano lectivo 1999/2000. No primeiro ano, de acordo com o documento “Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional/ano lectivo 1999/2000”, foram intervenções, pela IGE, 107 unidades de gestão (27 agrupamentos de escolas e 80 escolas singulares), das quais fazem parte 329 estabelecimentos de ensino público. As escolas intervenções fazem parte do universo de cerca de 11.000. Este processo decorreu entre os meses de Fevereiro e Junho de 2000 e envolveu 160 inspectores (IGE, 2001, pp. i –ii pp. 251-254). No segundo ano, de acordo com o documento “Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional/ano lectivo 2000/2001”, foram intervenções pela IGE 146 unidades de gestão (49 agrupamentos de escolas e 97 escolas singulares). O documento em análise não refere o número de inspectores envolvidos (IGE 2002a, p. 14). Relativamente ao terceiro e último ano de aplicação do PAIE, por não ter sido publicado o “Relatório Nacional”, não dispomos de dados que nos permitam fazer uma análise idêntica à dos dois primeiros anos. No entanto, é de salientar que, de acordo com a informação disponível em 2002, previa-se que, num período de 8 anos, fossem avaliadas todas as escolas (IGE 2002b, p. 31).

⁴⁷ Assistimos, hoje, a uma redefinição do papel político das Inspeções da Educação ao qual não é alheia a tendência para uma maior autonomia das escolas e a crescente valorização dos poderes locais. Quanto ao papel da IGE na avaliação das escolas, de um modelo de agente isolado ou, como refere Maria do Carmo Clímaco, de “inspector especialista”, cuja actividade se limitava à verificação da conformidade normativa e de estrutura disciplinadora do sistema, passámos para um modelo de “inspector generalista”, cuja intervenção se orienta por uma filosofia de avaliação do desempenho das escolas, justificando-se: pela recolha de dados através da observação no local do desempenho escolar, elaborada por agentes especializados; pela obrigação de, em democracia, prestar contas do estado da educação; pela responsabilidade colectiva no que se refere à qualidade das escolas e, ainda, pela importância atribuída às diferentes modalidades de avaliação das organizações escolares, envolvendo agentes internos e externos às escolas (Clímaco, 2001, p. 1). Esta nova realidade, determinada pela conjuntura sócio-política que acompanha o desenvolvimento do sistema educativo e da sua administração em geral, é comum a outros espaços políticos e culturais. Neste sentido, a IGE, cada vez mais ver-se-á confrontada com novos desafios, nomeadamente com a avaliação das ofertas educativas decididas localmente, com a eficácia dos diferentes tipos de escolas e contextos de aprendizagens e, ainda, com a tarefa de inspecionar os contributos de uma escola na promoção das aprendizagens, contextualizando o processo numa dinâmica de escola que envolve um leque diversificado de profissionais (cf. IGE, 2002b, pp. 9-10).

⁴⁸ Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

a Avaliação Integrada emerge, tendo como finalidade: “[...] dispor e disponibilizar um dispositivo de observação e avaliação das escolas, através do qual o Ministério da Educação e as próprias escolas possam prestar contas do seu desempenho e contribuir para a melhoria da educação escolar”, tal como é definida na *nota prévia* do Documento - “Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos”. Este documento, que servirá de fio condutor à abordagem que agora fazemos do Programa⁴⁹, enquadra o PAIE nos planos: da *apresentação*, da *conceptualização* e dos *procedimentos*, planos que procuramos abordar tendo em atenção as dimensões que os mesmos abrangem, mas também numa dimensão analítica que nos remete quer para a relação que estabelecem com a melhoria da qualidade da escola, quer ainda para redefinição do papel da IGE nos processos de avaliação como anteriormente referimos.

2.1.2.1. Plano de apresentação

No domínio do plano de apresentação são focalizados os seguintes aspectos: *princípios orientadores da intervenção, metodologia de intervenção e objectivos do Programa* (quadro 5).

Assim, aos aspectos integrantes do plano de apresentação está subjacente um paradigma de inspecção que se caracteriza, genericamente, por enfatizar a dimensão de qualidade educativa e da consequente melhoria da escola. Esta concepção é claramente assumida pela IGE ao longo do documento “Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos”, não sendo a mesma alheia à redefinição das políticas e práticas de avaliação e à redefinição do objectivos e objectos de estudo da inspecção. Neste contexto, o PAIE cumpre os seguintes princípios:

-Princípio da intervenção selectiva – a IGE não pretendia recolher informações sobre todos os aspectos do desempenho das escolas, razão pela qual seleccionou os aspectos que contribuem para melhorar a prestação do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos.

-Princípio da intervenção estratégica – orientando-se ainda por critérios de intervenção selectiva, a IGE identifica áreas estratégicas de intervenção, identificando-

⁴⁹ A opção pela última versão publicada do documento prende-se com o facto de ser esta a versão que sustentou o PAIE no momento do nosso estudo, ainda que a estrutura de base não tenha sido alterada, como se verifica pelo afirmado: “este Programa [...] é sustentado por um conjunto de documentos instrumentais, que, depois de aplicados durante dois anos consecutivos, foram revistos no sentido de, sem alterar a sua estrutura, lhes dar maior operacionalidade” (IGE, 2002b, p. 5).

as como áreas-chave de autonomia das escolas e da responsabilidade do Estado.

-Princípio da intervenção selectiva – parte de uma concepção de escola enquanto organização complexa e unidade socialmente construída; neste sentido, a escola caracteriza-se por uma diversidade de realidades que só um olhar multidisciplinar e plurifocalizado poderá proporcionar uma abordagem mais completa e abrangente que, através de uma equipa multidisciplinar, convoca as vertentes social, política, pedagógica e cultural para aceder de modo holístico ao conhecimento da escola; são estes os motivos que conferem à avaliação o estatuto de integrada.

-Princípio da finalidade intencional – a atenção avaliativa baseada na recolha de informação centra-se nos aspectos que considera relevantes para a melhoria do serviço educativo, considerando-se não ser necessário saber tudo sobre a escola, pois nem todos os aspectos são importantes para a avaliação.

-Princípio da convergência de interesses – valoriza-se o plano da intervenção em aspectos considerados menos fortes e propõe-se a articulação das modalidades de avaliação externa com as de avaliação interna das escolas e com os seus projectos de reestruturação (cf. IGE, 2002b, pp. 10-12).

No domínio das metodologias, a IGE, com a Avaliação Integrada, procura pôr fim a uma análise dicotómica da realidade escolar em que a intervenção inspectiva se centra na área administrativa e financeira e na área pedagógica. O PAIE, de acordo com o princípio da intervenção estratégica, propõe uma avaliação em três áreas e o fim da análise compartimentada da organização escolar (cf. IGE, 2002b, pp.12-14).

Relativamente aos objectivos propostos, a IGE (2002b, pp. 14-15), através dos objectivos delineados (quadro 5), procura “[...] contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais valia ou de valor acrescentado” (IGE, 2002b, pp. 15).

No quadro 5, procuramos sintetizar o que, em termos formais, caracteriza o plano da apresentação.

Quadro 5 – O PAIE: princípios orientadores, metodologias de intervenção e objectivos do programa

Princípios orientadores da intervenção					Metodologias de intervenção	Objectivos da avaliação
Intervenção selectiva	Intervenção estratégica	Intervenção integrada	Finalidade intencional	Convergência de interesses		
<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia, apenas, modalidades de intervenção cujos efeitos contribuam para melhorar a prestação do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos • Intervenções que, pelas suas características de avaliação externa, conduzem à identificação de pontos fortes e fracos do funcionamento do das escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de duas áreas-chave <ul style="list-style-type: none"> - da autonomia das escolas - da responsabilidade do Estado • Dimensões da avaliação <ul style="list-style-type: none"> - avaliação de resultados - organização e gestão escolar - educação, ensino e aprendizagens - clima e ambiente educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzida por um equipa de especialistas e não por pessoas isoladas 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações relevantes no quadro de uma estratégia de apoio à melhoria progressiva do serviço educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de um plano de acção interno direccionado para a intervenção nos aspectos considerados menos fortes • A avaliação integrada ganha valor de dinâmica pedagógica se se articular com a avaliação interna das escolas e com os seus projectos de reestruturação 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrange as áreas da administração e da gestão e a área pedagógica • Abrange a educação básica numa perspectiva integrada, atendendo à especificidade de cada ciclo, quer no ensino regular, quer no ensino recorrente • É efectuada por equipas de inspectores, de diferentes áreas de formação e com diferente composição, conforme a dimensão e os níveis ministrados em cada escola ou agrupamento de escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos • devolver informação de regulação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento • induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus actores • criar níveis mais elevados de exigência no desempenho global de cada escola • desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo escolar, que compete ao Estado, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema • disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional, no qual, ao mesmo tempo que se dá conta do estado da educação, se identificam as disfunções e os constrangimentos, em relação a uma política de autonomia e de desregulamentação

Fonte: IGE (2002b, pp. 10-15)

2.1.2.2. Plano de conceptualização

Tendo em atenção o que anteriormente mencionámos em relação aos princípios orientadores do PAIE, às metodologias a adoptar e aos objectivos a atingir, retomamos a abordagem da avaliação integrada com base na matriz conceptual definida pela IGE (figura 2), “na qual se representam as grandes dimensões em análise e os campos de observação que as operacionalizam” (IGE, 2002b, p.19). É neste contexto que se percebe a importância atribuída à avaliação das aprendizagens dos alunos, como se depreende do que a seguir transcrevemos:

“[...] as preocupações com os direitos dos alunos a uma educação de qualidade, isto é, a uma educação que permita desenvolver, tanto quanto possível, o seu potencial enquanto pessoas, enquanto cidadãos e enquanto membros de uma sociedade da cultura e do trabalho, fazem com que as questões do sucesso escolar e das aprendizagens dos alunos sejam centrais no trabalho a desenvolver.

[...] ao avaliar a educação prestada pelas escolas, a IGE toma como questão central, simultaneamente, o sucesso dos alunos e as condições que são criadas para tornar o sucesso possível para todos”(IGE, 2002b, pp. 18-19).

Matriz conceptual das avaliações integradas

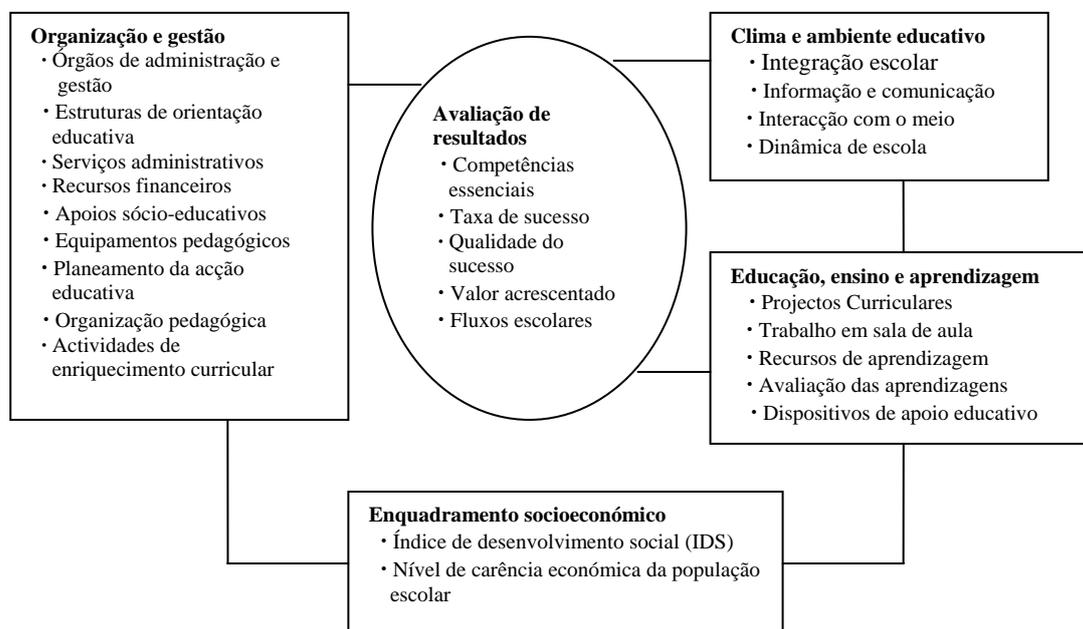


fig. 2 Fonte: IGE (2002b, p. 20)

Compreende-se, assim, uma relação de dependência entre os resultados escolares e as restantes dimensões em análise. É esta relação de dependência que confere o

carácter contextualizado à avaliação integrada.

A implementação da dinâmica de avaliação, representada na fig.1 (p.112) e protagonizada pelos diferentes intervenientes no processo (equipas inspectivas e escolas), foi acompanhada, em cada uma das áreas, por um roteiro elaborado especificamente para o efeito, como fica claro no texto que se segue:

“Considerando a especificidade dos objectivos e cultura pedagógica de cada nível de ensino ou de cada ciclo de escolaridade, desenvolveu-se um Roteiro por cada nível de ensino, mantendo a mesma estrutura interna” (IGE, 2002b, p. 20)⁵⁰.

Assim, depois de autonomizado o Roteiro relativo à Organização e Gestão⁵¹:

“[...] cada Roteiro referente a um nível ou ciclo de ensino é composto pelos seguintes módulos, que correspondem a três restantes dimensões nucleares do modelo conceptual da avaliação integrada: i) resultado das aprendizagens; ii) educação, ensino e aprendizagem; iii) clima e ambiente educativos” (IGE, 2002b, p. 21).

Paralelamente, para facilitar a leitura de cada módulo e a compreensão da forma como se desenvolveu o processo avaliativo nas quatro dimensões referidas na matriz conceptual (fig.2), foram identificadas, de acordo com a matriz organizativa de cada roteiro, as respectivas *áreas-chave*, os *campos de observação* e os *indicadores de desempenho*⁵².

Assim, com base no exposto, no quadro 6, apresentamos agora cada uma das dimensões.

⁵⁰ Neste sentido, na sequência do documento “Apresentação e Procedimentos”, foram produzidos os seguintes roteiros: “ i) roteiro para a Organização e Gestão das Escolas e Agrupamentos (ensino público); ii) roteiro para a Organização e Gestão das Escolas (ensino privado); iii) roteiro para a Educação Pré-Escolar; iv) roteiro para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; v) roteiro para os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico; vi) roteiro para o Ensino Secundário; vii) roteiro para as Escolas Profissionais” (IGE, 2002b, p. 21).

⁵¹ A autonomização do Roteiro que orienta a acção aos níveis da Organização e da Gestão deve-se às actuais características da rede escolar pública e à evolução registada nos domínios da administração e gestão e ainda às características dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Estas especificidades determinaram a autonomização de um roteiro correspondente à dimensão Organização e Gestão, que tem como objecto de análise a escola considerada como unidade de gestão, independentemente dos níveis e ciclos de ensino que integre. Subjacente a este pressuposto está a o princípio de que a forma como a escola se organiza se reflecte nas vivências escolares dos alunos e em toda a dinâmica organizacional da escola, sendo entendida como facilitadora: “ i) da articulação dos percursos escolares dos alunos num dado território educativo; ii) da superação de situações de isolamento e de exclusão social; iii) do reforço da capacidade pedagógica do conjunto de indivíduos e dos próprios estabelecimentos ou rede de estabelecimentos; iv) do uso racional de recursos; v) da qualidade de vida escolar para crianças e jovens adultos” (IGE, 2002b, p. 22).

⁵² Os indicadores mencionados resultam de um enquadramento normativo e legal, como se pode verificar no que escreve a IGE: “nesta identificação e selecção tiveram-se em conta os principais documentos que orientam e regulam a gestão das escolas nos seus princípios fundadores, sendo de salientar o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, que estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que define os princípios da reorganização curricular, e ainda, para além do Estatuto da Carreira Docente, os diplomas que estabelecem os princípios da distribuição do serviço docente e da elaboração de horários” (IGE, 2002b, p. 25).

Quadro 6 – Organização e gestão

Estrutura	Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Estrutura Organizativa	• Organização da administração e de gestão	• Assembleia de Escola • Direcção Executiva • Conselho Pedagógico • Conselho Administrativo	• Democraticidade • Operacionalidade • Liderança
	• Estrutura de orientação educativa	• Conselho de Docentes/ /Departamento Curricular • Coordenador de turma	• Relevância do currículo • Coordenação pedagógica • Monitorização educativa • Envolvimento das famílias
Serviço Administrativo	• Serviços administrativos	• Funcionamento administrativo	• Organização • Entendimento
Gestão de Recursos	• Recursos financeiros	• Orçamentos • Receitas • Despesas	• Dinâmica • Conformidade
	• Apoios socioeducativos	• Auxílios económicos • Cantina • Transportes	• Qualidade da prestação do serviço
	• Equipamentos pedagógicos	• Biblioteca/ Centro de Recursos • Laboratórios • Equipamentos informáticos • Equipamentos desportivos	• Qualidade da prestação dos serviços • Apetrechamento • Rendibilização
Planeamento da Acção Educativa	• Planos de acção educativa	• Projecto educativo • Projecto curricular • Plano de actividades • Regulamento interno	• Contextualização • Articulação • Diversificação
	• Organização pedagógica	• Constituição de turmas /grupos • Distribuição do serviço docente	• Continuidade • Adequação • Constituição de equipas
	• Actividades de enriquecimento curricular	• Actividades oferecidas	• Diversificação

Fonte: IGE (2002b, pp. 23-24)

Apresentamos, de seguida, os roteiros para a educação pré-escolar, o ensino básico e secundário, cujos módulos (I, II e III) correspondem, respectivamente, às dimensões: avaliação de resultados/resultados das aprendizagens; educação, ensino e aprendizagem e clima e ambiente educativos.

Quadro 7 – Resultado das aprendizagens (Módulo I); educação, ensino e aprendizagem (Módulo II) e clima e ambiente educativos (Módulo III).

Dim. /mód.	Áreas-chave	Campos de observação	Indicadores de desempenho
Resultados das Aprendizagens (Módulo I) ⁵³	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesso escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências básicas • Qualidade do sucesso • Valor acrescentado • Fluxos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia • Eficiência
Planeamento das Aprendizagens (Módulo II)	<ul style="list-style-type: none"> • Projectos curriculares de escola e de turmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão curricular • Organização do trabalho • Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Flexibilidade • Diferenciação • Coerência
Realização das Aprendizagens (Módulo II)	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza das actividades • Gestão do tempo • Diferenciação pedagógica • Relação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza • Optimização • Diversidade • Auto-estima • Saber-estar
	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais de apoio • Actividades experimentais de pesquisa • Tecnologias de informação e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade • Acessibilidade • Utilização
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do progresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidade • Regularidade • Retorno de informação
	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos de apoio educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Eficácia
Clima e Ambiente Educativos (Módulo III)	<ul style="list-style-type: none"> • Integração escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço Escolar • Relacionamento • Formação cívica 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade • Segurança • Integração • Comportamento • Participação
	<ul style="list-style-type: none"> • Informação e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível interno • Nível externo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade • Adequação • Divulgação

Fonte: IGE (2002b, pp. 26-29)

No Módulo I – *Resultados das Aprendizagens* –, a análise incide sobre três aspectos: a qualidade do sucesso, associada ao tipo de aprendizagens e competências adquiridas e ao êxito em disciplinas ou áreas específicas; a eficácia de cada escola, determinada em função de um conjunto de indicadores de fluxos escolares, e o valor acrescentado que a escola conseguiu, em função do que era esperado (cf. IGE, 2002b, p. 25).

⁵³ A centralidade, já anteriormente referida, atribuída aos *Resultados das Aprendizagens* é reafirmada no momento da apresentação dos módulos, da seguinte forma: “este módulo contém o material base para desencadear o processo de avaliação integrada. De um modo geral corresponde, no tempo, ao início do processo. Mas não se confina a esse início, ou à 1.ª reunião com a escola. Ao longo do trabalho é indispensável estabelecer conexões entre resultados, funcionamento e condições de funcionamento, onde se incluem os factores contextuais” (IGE, 2002b, p. 26).

O Módulo II – *Educação, Ensino e Aprendizagem* – foi concebido como um instrumento destinado a apoiar o trabalho desenvolvido na área do currículo, formal e não formal. Embora assumida como uma dimensão fundamental, esta dimensão não tem como objectivo analisar o trabalho individual dos docentes ou das crianças, mas sim garantir a qualidade da prestação do serviço educativo em cada escola e da qualidade das aprendizagens. Daí resulta a preocupação em recolher informação apoiada em metodologias diversificadas e em campos também diversificados, razão pela qual se pondera quais as aulas a observar para a recolha de *evidências suficientes* sobre o processo de ensino e de aprendizagem, quais as disciplinas a privilegiar para a recolha de dados e quais os cadernos a observar, garantindo-se sempre que informação recolhida é pertinente, válida e apoiada em *testemunhos credíveis e demonstráveis*. Embora o processo de recolha de informação, relativamente à observação das aulas e às disciplinas a privilegiar, fosse definido pela equipa inspectiva, a IGE sugeria que fossem privilegiadas, pelo seu carácter estruturante, as aulas de Português e de Matemática (cf. IGE, 2002b, p.27)⁵⁴.

O Módulo III – *Clima e Ambiente Educativos* – é caracterizado pela transversalidade dos *campos de observação*, por incidir sobre outra dimensão de infraestrutura educativa, a sócio-psicológica e afectiva, em cada escola (aspectos difíceis de medir e avaliar). Neste domínio, quer o desenvolvimento das aprendizagens não académicas dos alunos, quer o desenvolvimento da escola enquanto organização que aprende resultam da qualidade alcançada aos níveis da integração escolar, da informação e comunicação, da interacção com o meio e da dinâmica da escola (cf. IGE 2002b, p. 29).

2.1.2.3. Plano de procedimentos

O PAIE, tendo como referência o documento acima mencionado “Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos”, organiza o *Plano de Procedimentos* em várias fases (sete), incluindo, na sua maioria, diversos momentos a considerar. É sobre as diferentes fases que, de seguida, nos debruçaremos.

Quanto à selecção da amostra, com base nos critérios apresentados no quadro 8,

⁵⁴ Para uma análise mais detalhada da forma como está organizado este módulo na educação pré-escolar e no 1.º CEB, atendendo às especificidades que caracterizam cada nível, ver, respectivamente, IGE 2002c, pp. 9-10 e 2002d, pp. 7-8.

a IGE procura, na amostra de estabelecimentos de educação ou ensino seleccionada em cada ano para ser sujeita ao PAIE, a representatividade do universo dos estabelecimentos de educação e ensino, das redes pública e privada de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Tendo por base o que acabámos de referir, a dimensão anual da amostra será de 25% da amostra de escolas intervencionadas pela IGE, no início de cada ano lectivo, das quais 50% têm como modelo de gestão o definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. De acordo com este procedimento, a IGE admitia ser possível avaliar todas as escolas num período de 8 anos (cf. IGE, 2002b, p. 31).

Quadro 8 – Selecção da amostra

Crítérios de definição⁵⁵		
Tipologia	Dimensão	Localização
<ul style="list-style-type: none"> • Escolas básicas do 1.º ciclo, com 300 ou mais alunos • EB 2,3 • Escolas do 2.º ciclo • EB 2,3, com secundário • Escolas do ensino secundário, com 3.º ciclo • Escolas secundárias • Agrupamentos horizontais e verticais 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de lugares docentes • Número de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuição territorial

Fonte: IGE (2002a, p. 13; 2002b, p. 31)

De seguida, no quadro 9, apresentamos a organização do processo, a visita informal inicial e o desenvolvimento do processo.

⁵⁵ Pode, ainda, ser utilizado como critério de definição da amostra o Índice de Desenvolvimento Social (IDS) da população, sendo o mesmo calculado com bases nos índices, a saber: i) esperança de vida à nascença; ii) nível educacional; iii) conforto e saneamento. Neste contexto, o IDS está definido de acordo com o publicado na Portaria n.º 995/98, de 25 de Novembro.

Quadro 9 – Organização do processo, visita informal inicial e desenvolvimento do processo

Início do processo		Visita de informação inicial			Desenvolvimento do processo			
Organização da equipa	Comunicação às escolas	Apresentação do projecto	Caracterização da escola	Desempenho da escola	Recolha de dados e evidências	CrITÉrios de qualidade	Funcionamento da equipa	Encerramento do trabalho nas escolas
<ul style="list-style-type: none"> • Da responsabilidade da Delegação Regional respectiva (critérios nacionais previamente definidos) • 3 elementos em média, podendo o número aumentar até 5 elementos, em função da dimensão da escola • Combinar diferentes perfis de formação, de modo a fazer face às diferentes tarefas a desenvolver na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Com antecedência de pelo menos dois meses, a IGE comunica a iniciativa à escola e envia o documento: <i>Apresentação e Procedimentos;</i> • A IGE solicita à escola <ul style="list-style-type: none"> - Projecto Educativo - O Regulamento Interno; - O Plano Anual de Actividades ; • solicita, ainda, a reunião inicial - dá a conhecer o período no qual se vai realizar a visita - apresenta a forma como se irá desenvolver o processo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião inicial <ul style="list-style-type: none"> - A IGE apresenta: as finalidades da avaliação integrada • a sua incidência, nomeadamente na identificação das grandes áreas que constituem o objecto de análise e avaliação • o modo como a avaliação integrada será organizada <ul style="list-style-type: none"> - metodologia de trabalho - calendarização das actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • A população escolar • recursos humanos da escola • o sucesso dos alunos • as atitudes e os comportamentos dos alunos • articulação com a comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, pela equipa de inspecção, da análise dos resultados das aprendizagens dos alunos matriculados no ano lectivo anterior, nos diferentes ciclos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes de informação <ul style="list-style-type: none"> - os próprios actores nos seus múltiplos papéis - as actas onde se registam e justificam as decisões relativas à gestão do projecto curricular - os <i>dossiers</i> de grupo ou de disciplina - os cadernos dos alunos - observação directa das aulas ou de outros trabalhos dos alunos em contextos menos convencionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm por base as quatro dimensões anteriormente apresentadas, obedecendo à seguinte escala valorativa <ul style="list-style-type: none"> - A (Muito Bom), correcção exemplar em quase todos os aspectos observados - B (Bom), correcção na maioria dos aspectos observados - C (Suficiente), correcções e incorrecções em muitos aspectos observados - D (Insuficiente), incorrecções no conjunto de aspectos observados 	<ul style="list-style-type: none"> • Compete à equipa de inspectores definir o coordenador da equipa • Determinar as funções que cabem a cada elemento 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião final (dar a conhecer as apreciações dos inspectores relativamente ao observado durante a avaliação integrada), obedecendo aos seguintes critérios <ul style="list-style-type: none"> - ser bem estruturada de acordo com a organização dos Roteiros - apresentar os pontos fortes e os pontos fracos do que foi observado - apontar as principais recomendações que vão ser apresentadas no Relatório de Escola, com destaque para as que têm carácter estratégico

Fonte: IGE (2002b, pp. 32-47)

Relativamente à fase do *Início do Processo*, o PAIE inicia-se anualmente, em Setembro, solicitando às escolas seleccionadas a informação sobre os resultados escolares das aprendizagens dos alunos, os quais dizem respeito ao ano lectivo anterior, sendo enviados para a IGE até 15 de Outubro do mesmo ano. Posteriormente, para a implementação de um PAIE são necessários 54 dias (para as escolas singulares) e 58 dias (para os agrupamentos de escolas). O período de tempo apresentado é contabilizado tendo em atenção a preparação da avaliação, a reunião inicial, o trabalho de campo, a reunião final e a elaboração do relatório final. Todavia, o tempo de permanência nas escolas é de 5 dias (para as escolas singulares) e de 7 dias (para os agrupamentos de escolas) (cf. IGE, 2002b, pp. 32-36).

Relativamente à fase da *Visita de Informação Inicial*, dois meses após a comunicação à escola de que a mesma será sujeita ao PAIE, a equipa de inspectores realiza uma reunião para apresentação do Programa, convocando para a mesma: “o Presidente da Assembleia de Escola; o Conselho Executivo ou Director de Escola; os Coordenadores dos Estabelecimentos do Agrupamento de Escolas; o Presidente do Conselho Pedagógico; o Coordenador do Conselho dos Directores de Turma; o Coordenador do Conselho de Professores Titulares de Turma (1.º ciclo); um representante dos Coordenadores dos Departamentos Curriculares, ou do Conselho de Docentes; um/dois representantes dos alunos do ensino secundário; o representante dos pais e encarregados de educação na direcção da escola; um representante do pessoal não docente. [E] outros elementos, se a escola ou o agrupamento o desejar [...]” (IGE, 2002b, pp. 36-37)⁵⁶.

A fase do *Desenvolvimento do Processo* coincide com a recolha de dados no terreno, a visita às escolas, a análise de documentação, dados que se constituem como elementos-chave para a formalização da avaliação sobre o desempenho das escolas efectuada pela equipa de inspectores. Este processo tem como finalidade “verificar a correcção dos procedimentos, nomeadamente administrativos e de gestão, e permitir enunciar as principais questões a colocar durante as entrevistas [...]” (IGE, 2002b, p. 42). O desenvolvimento do processo, como refere o quadro 9 caracteriza-se pelo recurso

⁵⁶ Na reunião de apresentação do Programa num Agrupamento Horizontal (no que constituiu objecto de estudo desta investigação) estiveram presentes, para além dos Órgãos de Gestão (AE, CE, CP), dois Coordenadores do Conselho de Docentes (da educação pré-escolar e do 1.º CEB) e dois Coordenadores dos Estabelecimentos do Agrupamento de Escolas, também dois elementos da Equipa de Projectos; um elemento da Comissão de Contacto; um representante do Ensino Especial; um representante da Autarquia (Câmara Municipal) e os representantes dos Pais e Encarregados de Educação e do Pessoal não Docente com assento na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico.

a diferentes fontes de informação e a diferentes instrumentos de recolha de dados⁵⁷, assim como o recurso a uma escala de avaliação baseada em critérios de qualidade definidos *a priori*, como se infere da leitura do quadro que referimos.

Para concluir a fase em análise, a equipa inspectiva convoca nova reunião com os elementos que estiveram presentes na reunião inicial, apresentando aqui as primeiras conclusões da avaliação efectuada. Esta reunião pressupõe a participação dos diferentes actores presentes e, num primeiro momento, o confronto de ideias e opiniões, no qual a equipa inspectiva “responde” aos argumentos apresentados, justificando as afirmações que o relatório provisório contempla. No quadro 10, apresentamos a estrutura organizativa à qual o Relatório de Escola obedece.

Quadro 10 – Relatório de escola

Estrutura do Relatório⁵⁸				
Introdução	Escola	Desempenho da escola	Linhas de força da acção educativa	Recomendações
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da intervenção inspectiva - objectivos da avaliação integrada - metodologia seguida - a forma como a escola se organizou para o PAIE 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da escola avaliada - localização - população escolar - taxa de ocupação das instalações escolares - custo por aluno - contexto interno e externo da escola, - regime de funcionamento - recursos e condições de trabalho - ofertas educativas - ambiente e clima de Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Segue a estrutura dos Roteiros, sendo simultaneamente descritiva e avaliativa, na medida em que se refere a cada bloco de itens observado pelos inspectores, baseando-se na escala já apresentada (A, B, C e D) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos aspectos do funcionamento ou do desempenho da escola que merecem destaque pela qualidade alcançada ou pelo progresso revelado • Justificação dos campos nos quais a escola tem de adoptar estratégias de manutenção da qualidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos aspectos em que o desempenho da escola é menos positivo, ou não satisfatório, em relação aos quais a escola deva rever as prioridades seleccionadas e as estratégias seguidas • Indicação de aspectos a considerar num futuro plano de acção para a melhoria da escola ou do agrupamento, ou para a manutenção da sua qualidade

Fonte: IGE (2002b, pp. 47-50)

⁵⁷ As apreciações efectuadas pela equipa inspectiva baseiam-se num conjunto de dados recolhidos *a priori* (análise de documentos, de entrevistas, das discussões em grupo, das observações das aulas, incluindo a prática lectiva e o trabalho dos alunos, da observação das instalações e equipamentos sociais e, ainda, das observações ocasionais, não estruturadas, de pessoas, lugares ou situações) (cf. IGE, 2002b, p. 44).

⁵⁸ O *Relatório de Escola* acompanha “a própria estrutura e organização dos Roteiros” (IGE, 2002b, p. 49) e formaliza o encerramento do processo de avaliação integrada realizado numa determinada escola/agrupamento. Este documento deve ser percebido como um instrumento de formação sobre a escola e útil quer para comparar o mesmo com o desempenho interno da escola, quer para facilitar a elaboração de novos planos de acção.

O Relatório de Escola apresenta-se com dupla dimensão: informativa, na medida em que informa sobre o desempenho da escola, pois “devolve à escola um olhar externo sobre o seu funcionamento [...] [constituindo-se] como uma base para a reflexão e sustentação dos mecanismos internos de auto-avaliação e de desenvolvimento controlado” (IGE, 2002a, p. 10); e formativa, porque se constitui como um elemento de reflexão, “ [...] ao fomentar práticas de auto-avaliação, divulgar instrumentos, métodos de organização e técnicas de trabalho” (IGE, 2002a, p. 10) cumpre, no entanto, outras funções⁵⁹.

Tendo presentes os itens considerados na estrutura do relatório (quadro 10), constituem-se de maior relevância, sobretudo se tivermos em atenção as principais funções que os mesmos assumem, os que dizem respeito ao *desempenho da escola*, às *linhas de força da acção educativa* e às *recomendações*, pelos motivos apresentados.

Quadro 11 – Termo e consequência do processo

Termo e consequência do processo		
O lugar da auto-avaliação ⁶⁰	A função supletiva da IGE na estratégia de melhoria	
	Antes da chegada dos inspectores	Depois da partida do inspectores
• Devolver às escolas processos de auto-avaliação	• A importância que cada escola atribui à preparação, à avaliação interna para preparação da avaliação externa	• Admite-se que a maioria das escolas tem capacidade interna para implementarem estratégias de desenvolvimento, com vista à melhoria da qualidade educativa

Fonte: IGE (2002b, pp. 51-54)

O termo e a consequência do processo de avaliação integrada é concluído, por parte da IGE, com a devolução à escola da versão final do Relatório de Avaliação⁶¹. No

⁵⁹ No entanto, o relatório cumpre ainda outras funções, a saber: “i) *função comunicativa* de informação válida, útil e pertinente para a manutenção da qualidade existente ou para a sua melhoria, dirigida a vários destinatários; ii) *função avaliativa* do desempenho de escola; iii) *função de sustentação* do desenvolvimento educativo local; iv) *função indutora* de estratégias de regulação sistemática e de uma cultura de avaliação e de aperfeiçoamento contínuo - a avaliação externa fecha, ou inicia, um ciclo de progresso na vida das escolas que abrange o seu planeamento, execução e avaliação; v) *função reflexiva* sobre a informação recolhida e as boas práticas existentes, de modo a não serem casos isolados, mas referências desmultiplicadoras de qualidade” (IGE, 2002b, p. 48 [sublinhado no documento]).

⁶⁰ A IGE, associada à maximização dos benefícios da auto-avaliação, apresenta as seguintes características: “i) *ser sistemática*, o que significa uma recolha de informação periódica, recorrendo aos mesmos instrumentos e tendo por enfoque os mesmos objectos de análise; ii) *ser relevante e económica*, ou seja, incidir sobre uma selecção de áreas sensíveis do funcionamento, que importa conhecer, com efeitos positivos multiplicadores, sem ter a pretensão de abranger todos os aspectos que podem ser considerados importantes no sistema escolar; iii) *ter liderança*, o que implica que a criação de mais valias ou a manutenção da qualidade existente na escola necessita que haja capacidade de motivar, influenciar e partilhar responsabilidades e projectos, numa relação directa e personalizada” (IGE, 2002b, p. 52 [sublinhado no documento]).

⁶¹ O PAIE numa escola/agrupamento só é dado por concluído quando a escola, depois de recepcionado o Relatório, se pronuncia, no exercício de *direito de contraditório*, sobre os dados nele contidos, nomeadamente no que se relaciona directamente com os pontos fracos do seu desempenho e com as recomendações que lhe são feitas. Depois da escola se ter pronunciado sobre o

entanto, como se constata da análise ao item *Recomendações*, da *Estrutura do Relatório* (quadro 10), particularmente quando se refere à elaboração de um *plano de acção*, e da análise ao quadro 11, nomeadamente ao *Lugar da auto-avaliação*, o processo de avaliação como mecanismo desencadeador de melhoria educativa, mais do que uma necessidade sentida, afigura-se-nos como uma obrigatoriedade, sobretudo se tivermos em atenção que, “dentro de 60 dias, um exemplar deste plano de acção deve ser enviado para a respectiva Delegação Regional da IGE” (IGE, 2002b, p. 51)⁶².

A intervenção sequencial contempla essencialmente as Escolas/Agrupamentos que, no momento da avaliação integrada, tendo em atenção as dimensões da avaliação em análise e a escala de observação/avaliação, revelaram níveis de desempenho inferiores aos desejados. Pelo motivo apresentado, as escolas são novamente intervencionadas dois anos após ter ocorrido a avaliação integrada, embora durante um período de tempo inferior, com os objectivos e os pontos de incidência mencionados no quadro seguinte (quadro 12).

Quadro 12 – Intervenção sequencial

Intervenção sequencial	
Objectivos	Pontos de incidência
<ul style="list-style-type: none"> • Verificar de que forma as recomendações propostas pela equipa inspectiva foram operacionalizadas e que alterações se verificaram no desempenho da escola • Identificar constrangimentos que a escola por si só não conseguiu ultrapassar e procurar novas soluções 	<ul style="list-style-type: none"> • O uso dado à informação que consta no relatório elaborado pela IGE, particularmente no que se refere aos pontos fortes e fracos do desempenho da escola • A forma como a escola valorizou as experiências escolares dos alunos • Os processos de auto-avaliação que têm sido desenvolvidos na escola; • Os níveis de exigência que foram introduzidos no funcionamento e no desempenho da escola

Fonte: (IGE 2002b, pp. 54 -55)

mesmo e de terem sido clarificados, pela equipa de inspectores, os eventuais pontos discordantes do Relatório, é elaborada a versão definitiva do mesmo e entregue (3 exemplares) aos destinatários privilegiados (Presidente da AE e Responsável Executivo da escola). Recebido o Relatório, compete ao Responsável Executivo fazê-lo chegar aos que participaram directamente no processo de avaliação integrada e ao presidente da Associação de Pais. No Agrupamento de Escolas objecto da nossa investigação, o relatório, como se depreende das palavras da presidente do CE, teve um leque diversificado de destinatários: “[...] chegaram vários exemplares e foram para distribuir pela comunidade educativa, pelos elementos dos órgãos, pelos docentes, por todos os docentes. Aliás, todos os docentes tiveram o relatório; quando não chegavam, a gente ainda tirou algumas cópias e, portanto, era um documento público que era para conhecimento de toda a comunidade educativa” (E 6). Se à divulgação do relatório levada a cabo pela escola acrescentarmos que o mesmo está disponível na Internet no sítio da IGE, parece-nos podermos estar perante um fenómeno, ainda que em menor escala, idêntico ao desencadeado pelos *rankings* das escolas: por um lado, a comparação entre as escolas, servindo o relatório para legitimar ou não a qualidade educativa das mesmas, e, por outro lado, o desencadear de mecanismos de livre escolha da escola. Neste sentido, o relatório das “escolas de qualidade” pode ser visto como um mecanismo de publicidade das mesmas.

⁶² No sentido da avaliação sequencial, o PAIE previa uma intervenção idêntica à efectuada (avaliação integrada) dentro de um período de oito anos, reconhecendo, no entanto, a existência, em casos específicos, de escolas a necessitarem de uma intervenção sequencial mais curta, cerca de dois anos mais tarde (cf. IGE, 2002b, p. 51).

1.2.2.4. O PAIE e a melhoria das escolas

A análise que agora efectuamos continua a ter como referência o documento “Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos”. Deste modo, centramos a nossa análise no papel da avaliação integrada na melhoria da qualidade da escola, isto porque se trata de uma mensagem fortemente vincada no documento referido, e, particularmente, no ponto *apresentação do projecto*, onde se lê:

“[...] a filosofia orientadora da acção não é a da fiscalização da conformidade, mas a de avaliar o desempenho das organizações escolares, tendo em conta o seu contexto, de modo a contribuir para a melhoria” (IGE, 2002b, p. 38)⁶³.

Este propósito é reafirmado quando, referindo-se às finalidades da avaliação integrada, a IGE assume que: i) “[...] está empenhada em contribuir para a garantia da qualidade educativa; ii) a identificação de pontos fortes e fracos de cada escola [...] é uma indicação das prioridades de desenvolvimento que a IGE recomenda [e que] no seu conjunto deverão constituir uma proposta de agenda para a acção futura” (IGE, 2002b, p. 38). No âmbito das preocupações manifestadas pela IGE, a identificação de “pontos fortes” e, especialmente, “pontos fracos” aparece como indicador de referência para que a escola melhore o seu desempenho. Deste modo, percebe-se que a avaliação integrada se constitua como um mecanismo de pressão externa indutor da melhoria interna da escola.

No entanto, esta preocupação com a melhoria da escola é explícita ao longo de todo o documento. Aliás, logo na *nota prévia*, é apresentada como finalidade da avaliação integrada “[...] contribuir para a melhoria da educação escolar (IGE, 2002b, p.5) e, mais adiante, tendo como referência os aspectos privilegiados neste processo de avaliação das escolas, a IGE justifica a escolha por considerá-los os “[...] mais significativos para a melhoria do desempenho das escolas” (IGE, 2002b, p. 7). Deste modo, a relação entre a avaliação integrada e a melhoria das escolas é evidente, ainda que subjacente ao processo de melhoria esteja um modelo de qualidade que traduz as opções assumidas quanto às *dimensões e critérios de avaliação*.

No mesmo sentido, quando analisámos os objectivos do programa, procurámos, entre outros, os que se referem à melhoria das escolas, dos quais destacamos os

⁶³ Esta apologia da melhoria da escola como resultado da avaliação integrada é vincada também no “discurso” da equipa inspectiva, na reunião de apresentação do programa, na qual estão presentes actores educativos diversificados, como oportunamente referiremos.

seguintes:

“Valorizar as aprendizagens e a qualidade das experiências escolares dos alunos;
Devolver informação de regulação às escolas, identificando os pontos fortes e fracos do seu funcionamento e contribuindo para a manutenção dos níveis de qualidade já alcançados ou para o seu aperfeiçoamento;
Induzir processos de auto-avaliação como melhor estratégia para garantir a qualidade [...]” (IGE, 2002b, p. 14).

Do mesmo modo, ao abordar o ponto *relatório de escola*, encontramos também uma forte relação entre a avaliação integrada e a melhoria da escola, ao mesmo tempo que se considera o relatório como instrumento a utilizar pela escola na elaboração do *plano de acção*. Assim, o relatório é considerado como “[...] uma peça fundamental de informação sobre a escola, útil para a revisão interna do próprio desempenho e para a elaboração dos novos planos de acção” (IGE, 2002b, pp. 47-48). Por outro lado, no domínio das funções que o mesmo assume, é-lhe atribuída a “função de sustentação do desenvolvimento educativo local” (IGE, 2002b, p. 48).

Paralelamente, numa perspectiva em que se admite que o processo de melhoria permaneça após o término da intervenção inspectiva, a relação entre a avaliação integrada e a melhoria da escola é clara no texto que transcrevemos a seguir:

“Para a escola o processo de desempenho continua. Na sequência da leitura atenta do Relatório de Escola e das recomendações apresentadas pela equipa de inspectores, cada escola deve desenvolver um plano de acção que complemente o seu Plano de Actividades, mas que tem por enfoque as prioridades que foram seleccionadas a partir da Avaliação Integrada” (IGE, 2002b, p. 51).

2. 2. Programas de avaliação das escolas promovidos por entidades independentes da administração pública

Neste contexto, privilegiamos, como já tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, o *Modelo Avaliação das Escolas Secundárias* (Programa AVES), da iniciativa da Fundação Manuel Leão e implementado em escolas secundárias e do 3.º ciclo, e o Modelo desenvolvido através de uma parceria estabelecida entre Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. (QUAL) em escolas particulares, implementado com base no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

2. 2. 1. Programa AVES

O Programa AVES⁶⁴, implementado no ano lectivo 2000/2001 em escolas secundárias da Região do Porto, constitui-se como a primeira iniciativa de avaliação externa das escolas não tutelada pela administração pública, emergindo num contexto marcado pelo discurso normativo e pela pressão social no sentido da prestação de contas. O programa procura conciliar em cada ciclo de estudos as dinâmicas de avaliação externa com as de auto-avaliação (uma equipa externa trabalha em interacção com os docentes das escolas avaliadas), com o objectivo de identificar, em cada escola, os “factores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que [...] se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social” (Azevedo, 2002b, p. 69)⁶⁵.

A dinâmica de auto-avaliação que o autor apresenta apoia-se em mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento da informação e na visão integrada dos processos avaliativos. O conceito de auto-avaliação aqui proposto privilegia, por um lado, uma metodologia avaliativa que emerge da escola e se concretiza com a intervenção de outras entidades especializadas e independentes exteriores à mesma (*iniciativa interna com facilitadores externos*). Por outro lado, privilegia, numa dinâmica de integração articulada que, na perspectiva de Marchesi (2002), é entendida como um modelo avaliação *multidimensional interna*⁶⁶: há um conjunto de níveis a avaliar (*entrada, contexto, processo e resultados*) e de dimensões⁶⁷ a considerar (os

⁶⁴ O Programa AVES (Avaliação das Escolas Secundárias) é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, que conta com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e com a cooperação do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo* (IDEA) espanhol. Este modelo é baseado no modelo, também de natureza independente/privada, desenvolvido em Espanha pelo instituto referido (cf. Azevedo, 2002b, p. 69). Para uma análise pormenorizada no que diz respeito à responsabilidade da escola e da direcção do programa no domínio da implementação do Programa (dimensão prática) e à direcção e organização do Programa nas dimensões técnico-científica e administrativa (dimensão teórica), cf. Azevedo (2002b, pp. 76-80).

⁶⁵ Os objectivos deste programa são assim definidos: “i) conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm dos alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos; ii) descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar, considerando determinado período temporal; iii) analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: gestão, processos educativos; relações sociais internas, satisfação, rendimento escolar dos alunos, etc; iv) analisar e informar as escolas do ‘valor acrescentado’ que produzem; v) permitir que cada escola e cada professor analise os resultados obtidos e os compare com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de auto-avaliação e estimulando o uso dos resultados para a tomada de decisões; vi) elaborar a participação da informação obtida, modelos explicativos que estabeleçam relações entre variáveis; vii) colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas; viii) conhecer melhor os factores da qualidade na educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas do país” (Azevedo, 2002b, p. 72).

⁶⁶ Para uma abordagem mais abrangente da perspectiva do autor, o qual propõe um modelo de avaliação baseado, essencialmente, nas dimensões *unidimensional e qualitativa*, cf. Marchesi, 2002, pp. 37-40.

⁶⁷ Neste sentido, no nível de *entrada*, é fundamental identificar, no início de cada ciclo de estudos, os conhecimentos dos alunos no que directamente se relaciona com as aprendizagens escolares. É com bases nestes resultados que se avalia as mudanças efectuadas no período de tempo a que a avaliação se reporta (3 anos) e se determina com maior precisão o valor acrescentado da escola. No nível de *contexto*, é imprescindível ter em atenção o envolvimento sociocultural e o tipo de escola. No nível de *processo*, é importante atender, por um lado, aos dados relativos à organização e funcionamento da escola (o conhecimento do

quais interferem na determinação do clima escolar), promovendo, ou não, o sucesso educativo de cada aluno e a melhoria do desempenho global das instituições educativas.

De acordo com os pressupostos apresentados os princípios orientadores do Programa são:

- *formatividade* – caracterizada pela preocupação do programa em fornecer à escola a informação indispensável para que a mesma analise a sua situação, detecte os principais problemas e proceda às mudanças necessárias, sendo todo este processo supervisionado por outras instâncias, internas ao próprio funcionamento da instituição escolar;

- *longitudinalidade* – no sentido em que o programa se realiza ao longo de vários anos, comprovando o ‘valor acrescentado’ de cada escola ao mesmo tempo que enfatiza as mudanças operadas;

- *participação voluntária* – aderem ao programa as escolas que assim o entenderem;

- *integração* – a análise da realidade social da escola é feita numa perspectiva global, contemplando aspectos relacionados com os resultados escolares das aprendizagens dos alunos, como o contexto sociocultural, as opiniões dos actores educativos, a organização escolar etc;

- *garantia de confidencialidade* – a escola tem a garantia de que os resultados não são divulgados e desconhece as organizações que integram a rede de avaliação;

- ‘*valor acrescentado*’ de cada escola – resulta da comparação entre os resultados obtidos por cada escola com os do conjunto da rede e com as escolas que têm um corpo discente de *extracção sociocultural* semelhante...;

- *articulação da avaliação interna e externa* – a equipa externa elabora os instrumentos de recolha de dados e aplica-os, enquanto que a equipa interna analisa os resultados obtidos, interpreta-os e utiliza-os;

- *organizações aprendentes* – no sentido em que as escolas que se auto e hetero-avaliam se tornem instituições educativas mais capazes e mais credíveis socialmente (cf. Azevedo, 2002b, pp. 70-71).

funcionamento da escola, a participação, o clima de trabalho, a avaliação da equipa directiva, etc.) e, por outro lado, aos que se relacionam com a sala de aula (planificação do ensino-aprendizagem, inovação na avaliação pedagógica dos alunos, amplitude dos conteúdos e a capacidade de criar um clima de trabalho, tendo em atenção a heterogeneidade dos alunos). O nível dos *resultados* centra-se essencialmente nos alunos, mas inclui também a opinião dos pais e dos professores. Na dimensão dos alunos, avalia-se as áreas curriculares, mas também as competências metacognitivas, as estratégias de aprendizagem e as atitudes. A este nível, a avaliação dos resultados é complementada com o preenchimento de um questionário tanto pelos alunos como pelos pais. Os alunos pronunciam-se sobre o modo de funcionamento da escola, a preparação que recebem e a opinião relativamente aos seus professores e colegas. Os pais manifestam a sua opinião no que diz respeito ao modo de funcionamento da escola, à forma como são recebidos, à disciplina que existe na escola, às classificações obtidas pelos seus filhos e às actividades extracurriculares (cf. Azevedo, 2002b, pp. 73-74).

Este Programa desenvolve-se ao longo de cinco etapas⁶⁸, embora o autor realce a necessidade de o compreender na sua complexidade, o que implica atender aos contextos *legal e normativo; organizacional, social, internacional*, e, ainda, *conciliar mecanismos de avaliação interna e de avaliação externa*⁶⁹.

Em termos de procedimentos teórico-práticos, as escolas são informadas sobre as características do programa, integrando-o, voluntariamente, mediante um compromisso que se estabelece entre as duas partes. Ao aceitar participar no programa, a escola compromete-se a: i) cumprir com as normas de participação e funcionamento; ii) criar as condições necessárias para a implementação da acção; iii) indicar uma equipa de docentes que acompanhe e coordene o processo a nível da escola; iv) analisar e interpretar os resultados que derivam da aplicação dos instrumentos, de forma a que a informação de origem externa se constitua como um elemento que reforce o carácter de auto-avaliação; vi) decidir o uso a dar aos resultados obtidos, com o objectivo de melhorar o desempenho da escola (Azevedo 2002b, p. 77)⁷⁰.

Estamos perante um programa de avaliação que, embora concebido por uma entidade independente externa à escola, articula a modalidade de avaliação externa com a de avaliação interna, no sentido em que a implementação do programa depende da iniciativa da própria escola, com o acompanhamento de uma entidade externa à mesma. Nesta dinâmica de avaliação, os resultados da mesma são entendidos como mecanismos de auto-regulação, cabendo à escola a responsabilidade exclusiva de decidir em função dos mesmos. Esta forma de avaliar as organizações educativas vai ao encontro daquilo

⁶⁸ Na primeira etapa – *compromisso da escola* –, a equipa de direcção da organização educativa toma conhecimento do programa de avaliação e decide voluntariamente sobre a adesão ou não adesão ao mesmo. Ao aderir, a escola compromete-se a cumprir o acordo estabelecido, permanecendo no programa no mínimo durante três anos. A segunda etapa – *recolha de informação* –, consiste em aplicar as provas (aos alunos) e os questionários (aos pais) em três momentos distintos do ano escolar (Outubro/Novembro; Janeiro/Fevereiro e em Abril/Maio). As provas aos alunos são realizadas na sala de aula e os questionários dirigidos aos pais são enviados para casa, por intermédio dos filhos. Na terceira etapa – *devolução da informação à escola* –, as escolas recebem, aproximadamente um mês após ter sido recolhida a informação, o resultado das provas efectuadas aos alunos. Os dados das provas de rendimento escolar contemplam o resultado de cada um dos alunos, a média de cada turma e a média de cada ano. Na quarta etapa – *interpretação da informação* –, recebida a informação, os órgãos de gestão e de coordenação da escola analisam-na e interpretam-na, procedendo em conformidade com a análise. Na quinta etapa – *projectos de mudança e avaliação das suas consequências* –, analisada e interpretada a informação recebida, compete à escola delinear as estratégias que considere adequadas para melhorar os resultados e melhor servir os alunos. Este processo permite ainda às escolas comparar o caminho percorrido e corrigir ou manter o caminho traçado (cf. Azevedo, 2002b, pp. 75-76).

⁶⁹ Desta forma, compreende-se que a avaliação seja desejada pelas organizações escolares e que se coloque ao serviço do seu desenvolvimento e da melhoria da sua qualidade; que tenha em atenção as especificidades de cada organização; que sejam reconhecidas as qualidades das práticas escolares e que se proceda à prestação de contas do trabalho desenvolvido; que se aproveite as experiências de outros países (particularmente de Espanha) e, ainda, que se articule a avaliação promovida pelos departamentos da administração central com práticas de avaliação externa, isenta e independente (cf. Azevedo, 2002b, p. 70).

⁷⁰ A propósito da equipa indicada pela órgão de gestão da escola, deve ser uma equipa pluridisciplinar que tem a responsabilidade de: i) acompanhar o processo no interior da escola; ii) cooperar com os aplicadores na recolha dos instrumentos de avaliação; iii) devolver os instrumentos de avaliação; iv) dinamizar sistemas e processos de informação interna referentes ao programa avaliativo; v) produzir comentários ao relatório de avaliação; vi) dinamizar a implementação das medidas que cada escola reconheça dever tomar (Azevedo, 2002b, pp. 79-80).

que nós anteriormente, à semelhança de Santos Guerra (2002a, 2002b) e Requena (1995), havíamos defendido, ou seja, uma avaliação com acompanhamento. O programa remete-nos também, de acordo com Perrenoud (1993), Luiza Cortesão (1993), Abrecht (1994) e Almerindo Afonso (1998), para uma perspectiva de avaliação formativa baseada na informação recolhida inicialmente⁷¹, servindo de base à delineação de estratégias susceptíveis de promoverem a mudança desejada ou servindo, como refere Azevedo (2002b, p. 71), para as escolas se tornarem *organizações aprendentes*, no sentido em que se auto e hetero-avaliam e aprendem a ser organizações educativas mais capazes e mais credíveis socialmente ou, como refere Curado (2001b, p. 3), “uma organização que aprende é aquela que institucionaliza dispositivos de diagnóstico e de avaliação [...]”.

2. 2. 2. Modelo de Excelência

Como já referimos, o Modelo de Excelência é implementado pela AEEP e pela QUAL em estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, associados da AEEP. Este modelo, caracterizado por se constituir como um processo de auto-avaliação, tem como objectivo “proporcionar a um conjunto de escolas [...] a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM, devidamente adaptado ao contexto do ensino” (Saraiva *et al*, 2002, p. 81).

O modelo em análise desenvolve-se em função de um conjunto de etapas que obedecem a uma sequência lógica, tanto no que directamente se relaciona com a *calendarização do projecto* (quadro 13), como com a *realização da auto-avaliação* nas escolas e, ainda, com a elaboração do *Plano de Acções de Melhoria* e sua

⁷¹ Referindo-se de forma específica às características da informação recolhida ao longo de cada ciclo de estudos, tendo como referência os princípios orientadores do programa e os objectivos do mesmo, Joaquim Azevedo destaca as seguintes características: *contextualizada* – no sentido em que recolhe os dados que caracterizam social e escolarmente a escola, tendo em conta o ponto de partida dos alunos e o seu nível socioeconómico; *comparada* – porque a informação dos resultados das dimensões estudadas devolvida às escolas inclui a comparação com a média dos resultados obtidos pelas escolas situadas no mesmo contexto social e pela totalidade das escolas que participam; *confidencial* – a informação recolhida em cada escola só será conhecida pela mesma; *objectiva* – na medida em que os instrumentos de recolha da informação foram devidamente testados e validados; *interpretada pelas escolas e pelos professores* – na perspectiva em que são os professores que podem compreender melhor os resultados obtidos e desenvolver os processos necessários à melhoria do desempenho das escolas; *ampla e convergente* – porque, para além dos resultados académicos dos alunos, percorre outras áreas relacionadas com as atitudes, as estratégias de aprendizagem; e *formativa* – na medida em que a finalidade da mesma é a colaboração com a escola, no sentido da mesma se conhecer melhor e poder melhorar o modo de actuar (cf. Azevedo, 2002b, p. 73).

implementação (Saraiva *et al*, 2002, pp. 86-96).

Quadro 13 – Calendarização do projecto

Actividade /Etapa	Período
1. Apresentação e divulgação do projecto	Junho/Setembro 2000
2. Formação dos animadores da melhoria	Outubro/Novembro 2000
3. Definição e formação das equipas de auto-avaliação	Dez./2000/Janeiro 2001
4. Reuniões de auto-avaliação	Janeiro/Maio 2001
5. Preparação dos relatórios de auto-avaliação e planos de acções de melhoria	Março/Julho 2001
6. Elaboração do documento de síntese	Dezembro 2001
7. Implementação do plano de acções de melhoria	Dezembro 2001
8. Avaliação do grau de implementação do plano traçado	Novembro/ Dezembro 2001
9. Seminário de fecho do projecto	Fevereiro 2002

Fonte: Saraiva *et al* (2002, pp. 87-88)

Os processos de auto-avaliação implementados em cada escola são promovidos pelo *Animador da Melhoria – elemento do corpo docente do estabelecimento de ensino, designado para esse fim* (tendo como suporte, entre outros documentos, um guião de auto-avaliação, documento de avaliação e o manual do animador da melhoria) – com o apoio do *Consultor da QUAL* (cf. Saraiva *et al*, 2002, pp. 86-87).

Terminado o processo de auto-avaliação, é o momento da mesma equipa proceder à elaboração de um Plano de Acções de Melhoria e proceder à sua implementação (cf. Saraiva *et al*, 2002, p. 87).

O Modelo de Excelência faz uma verdadeira apologia ao movimento das escolas eficazes, o qual se caracteriza pela importância atribuída às escolas na condução dos processos de mudança interna com vista à melhoria da qualidade educativa.

Os programas de avaliação das escolas que analisámos são os Programas que, em Portugal, nos últimos anos, foram desenvolvidos e que, em nosso entender, se traduzem nos de maior relevância social, no que se relaciona com a melhoria das escolas. Da mesma forma, a implementação destes Programas revela o aumento da importância atribuída às questões da avaliação escolar, essencialmente da parte dos estabelecimentos de ensino que neles participam. Isto porque a participação nos Programas apresentados, à excepção do PAIE, no qual o envolvimento da escola no processo avaliativo é imposto pela Administração Central, parte da iniciativa e do interesse de cada escola. Aliás, é na origem da iniciativa que encontramos a modalidade de avaliação que cada programa privilegia, isto é, nos Programas em que as escolas

aderem por iniciativa própria é notável o recurso a mecanismos de auto-avaliação. Contrariamente, no PAIE, enquanto modelo imposto pela Administração Central, ainda que, nos objectivos que apresenta, se destaque “induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade [...]” (IGE 2002b, p. 14), estamos perante um programa que emerge de uma iniciativa externa à escola. Os Programas apresentados, revelam, de forma mais ou menos evidente, as políticas educativas privilegiadas no nosso país a partir da década de noventa e primeiros anos do século XXI.

CAPÍTULO III

Procedimentos Teóricos e Metodológicos e Caracterização do Contexto de Investigação

Neste capítulo apresentamos os principais procedimentos teóricos e metodológicos utilizados na investigação. Focamos, em primeiro lugar, os principais aspectos que, do ponto de vista epistemológico, fundamentam o paradigma da investigação científica que privilegiamos e as principais orientações metodológicas enquadradas no paradigma da sociologia compreensiva e interpretativa e, de seguida, caracterizamos o contexto de investigação objecto do nosso estudo empírico. No contexto enunciado, em termos de procedimentos utilizados, apresentamos, de acordo com o quadro teórico-conceptual e com o método seleccionado, as principais técnicas, utilizadas na recolha de dados, nomeadamente a entrevista, a observação e a pesquisa e análise documental. Relativamente ao contexto de investigação, fazemos referência ao meio de inserção do *Agrupamento de Escolas*, assim como aos seus órgãos de administração e gestão, às estruturas de orientação educativa, aos documentos orientadores da acção organizacional e, ainda, ao *Agrupamento*, de acordo com a designação normativa, como unidade organizacional.

1. Procedimentos Teóricos e Metodológicos da Investigação

1. 1. Princípios epistemológicos da sociologia compreensiva

A investigação científica, em geral, e a investigação em ciências sociais, em particular, durante muito tempo, desenvolveram-se, essencialmente, no domínio do *paradigma positivista* da ciência.

Com o desenvolvimento da sociologia¹ e de movimentos antipositivistas², emergem novas formas de “ver” o mundo e as ciências sociais ficam representadas por dois padrões teórico-epistemológicos: o *padrão metodológico da explicação*, representado por Durkheim (o qual se demarca do positivismo de Comte), e o *padrão metodológico da compreensão sociológica*, atribuído a Weber (cf. Casal, 1996, p. 23).

Trata-se de dois autores, dois discursos e duas práticas de investigação com o mesmo estatuto: o de fundadores das modernas ciências sociais a partir da segunda metade do século XIX. Os dois autores partem de premissas filosóficas comuns, atribuindo-lhes, no entanto, interpretações diferentes, o que os conduziu à elaboração de pressupostos e imperativos metodológicos opostos³.

Por outro lado, Burrell & Morgan (1985, pp. 21-35) referem a emergência de novos paradigmas, resultantes da ruptura do positivismo dominante de Comte, e destacam os paradigmas: o *humanismo radical*; o *estruturalismo radical*; o *paradigma funcionalista*; e o *paradigma interpretativo*⁴.

¹ Relativamente à sociologia como ciência e ao trabalho sociológico, António Costa refere que “um dos objectivos centrais da sociologia é, precisamente, o de procurar explicitar e decifrar a gramática da vida social. A sociologia situa-se nesta articulação entre o conhecimento de todos – a experiência de vida nas sociedades contemporâneas – e o desconhecido de muitos: as lógicas ou as gramáticas do relacionamento interpessoal e a acção colectiva, da organização das sociedades e dos processos sociais” (A. Costa, 2001, p. 23). Neste sentido enquadram-se as premissas de que “a primeira verdade revelada pela sociologia é – as coisas não são o que parecem ser” (Berger, 2000, p. 32) e que “a análise sociológica necessita de explicitar os implícitos sociais, de questionar o pretensamente óbvio, de procurar ver para além das evidências imediatas” (A. Costa, 2001, p. 24). Para C. Mills, através da sociologia “[...] os homens, esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história, dentro da sociedade” (Mills, 1965, p. 14).

² Estes movimentos estão representados por três escolas de pensamento: fenomenologia, etnometodologia e interaccionismo simbólico (Choen & Manion, 1990, p. 58).

³ A matriz filosófica de que partem as duas teorias baseia-se no racionalismo de Kant e, consequentemente, no pressuposto de que o processo de conhecimento se torna efectivo a partir de três componentes: a componente dos fenómenos, ligada à experiência e aos dados sensíveis; a componente dos conceitos *a priori*, numa lógica de categorias mentais; e a componente do primado do sujeito, associada à subordinação do objecto ao sujeito cognoscente (cf. Silva, 1988).

⁴ Nesta perspectiva, o humanismo radical define-se “[...] pela tentativa de desenvolver a ‘sociologia da mudança radical’ numa perspectiva subjectivista” e um dos pressupostos básicos que lhe subjaz assenta na noção de que “[...] a consciência do homem é denominada por super estruturas ideológicas com as quais interage e que estas estabelecem uma barreira cognitiva entre ele próprio e a sua verdadeira consciência. É esta barreira da ‘alienação’ ou ‘falsa consciência’ que inibe ou impede a verdadeira realização humana. Neste paradigma enfatiza-se [...] a libertação das normas que a organização social existente coloca ao desenvolvimento humano [...]” (Burrell & Morgan, 1985, pp. 32-33). O paradigma funcionalista

Tendo como referência os pressupostos apresentados, a nossa opção epistemológica enquadra-se, por oposição ao *padrão de explicação sociológica*⁵, no paradigma da *sociologia compreensiva e interpretativa*⁶, de carácter weberiano. A linha de pensamento de Weber é caracterizada pela rejeição de qualquer tipo de determinismo social e, conseqüentemente, pela importância atribuída ao *actor social*⁷ e à subjectividade do mesmo⁸, salientando-se a sua aproximação à fenomenologia⁹, à

“representa uma perspectiva claramente baseada na ‘sociologia da regulação’ e promove explicações essencialmente racionais das questões sociais”; este paradigma relaciona-se com “[...] a regulação efectiva e o controlo das questões sociais” (Burrell & Morgan, 1985, pp. 25-26). O paradigma interpretativo adopta “uma abordagem congruente com os princípios daquilo que foi descrito como a ‘sociologia da regulação’, embora a perspectiva subjectivista adoptada na análise do mundo social torne muitas vezes a sua relação com esta sociologia mais implícita do que explícita. O paradigma interpretativo assenta na tentativa de compreensão do mundo tal qual ele é, de compreensão da natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjectiva. Procura explicação no âmbito da consciência individual e da subjectividade, dentro do quadro de referência do participante por oposição ao observador da acção” (Burrell & Morgan, 1985, pp. 28). Para uma abordagem mais pormenorizada da temática, cf. Burrell & Morgan (1985).

- ⁵ No âmbito do *padrão epistemológico da explicação sociológica*, associado a Émile Durkheim, a sociedade desempenha uma importante função, enquanto fonte e origem das características fundamentais, a partir das quais se desenvolve todo o processo do conhecimento sociológico. Na perspectiva do autor, dá-se “[...] uma articulação sociológica permanente entre as noções pelas quais tentamos perceber e interpretar a experiência e as práticas sociais. As categorias do conhecimento são categorias sociais originadas na sociedade, ‘representações colectivas’ transformadas pelo cientista social como conceitos sociológicos; a possibilidade de explicação sócio-antropológica dos factos sociais, seja qual for a sua natureza – morais, estéticos, económicos, religiosos, etc. Qualquer fenómeno social é susceptível de ser apreendido e explicado desde o único lugar em que essa apreensão e explicação são possíveis, desde o próprio âmbito do social; a sociedade assume a forma suprema de uma lógica – a lógica de consciência, de linguagem e de representações culturais –, onde se oculta a verdade e onde a investigação trabalha para explicitar; a sociedade é irredutível a qualquer forma anterior de constituição: individual, natural ou supra-natural; ela é independente e autónoma; as múltiplas interações estabelecidas entre os indivíduos não alteram a sua natureza social” (Yáñez Casal, 1996, p. 24). De acordo com Yáñez Casal, o pressuposto da objectividade é salvaguardado pela exterioridade com que os factos sociais devem ser estudados, admitindo-se, como refere Émile Durkheim, que, no âmbito da realização da *prova*, “[...] a explicação sociológica consiste exclusivamente em estabelecer relações de causalidade, quer se trate de ligar um fenómeno à sua causa, quer, inversamente, uma causa aos seus efeitos úteis. Por outro lado, como os fenómenos sociais escapam, evidentemente, à acção do operador, o método comparativo é o único que convém à sociologia” (Durkheim, 1995, p. 137).
- ⁶ A este propósito, Louis Cohen & Lawrence Manion escrevem: “o paradigma interpretativo, [...] caracteriza-se por uma *preocupação pelo indivíduo* [...] [por] entender o mundo subjectivo da experiência humana” (Cohen & Manion, 1990, p. 68). Referindo-se ao papel do investigador interpretativo, os autores acrescentam: “começa com o *indivíduo* e trata de entender *suas* interpretações do mundo em seu redor. A teoria é emergente e deve elevar-se desde situações particulares; deve ‘basear-se’ sobre dados gerados pelo acto de investigar. A teoria não deverá proceder a investigação mas segui-la. O investigador trabalha directamente com a experiência e o entendimento para edificar sua teoria sobre eles. Os dados assim produzidos melhorarão com os significados e propósitos daquelas pessoas que são sua fonte. [...] a teoria assim gerada deve ter sentido *para aqueles a quem se aplica*: a meta da investigação científica para o investigador interpretativo é entender como este trabalho sobre a realidade acontece num momento e num lugar e o compara com o que acontece em diferentes momentos e lugares” (Cohen & Manion, 1990, p. 69).
- ⁷ O conceito enquadra-se na perspectiva actual da *sociologia da acção* e, conseqüentemente, no referido por Alain Touraine, ao salientar que o objectivo da mesma é “[...] explicar os comportamentos dos actores por meio das relações sociais em que eles se integram” (Touraine, 1996, p. 77). Numa perspectiva complementar, Françoise Digneffe & Myriam Beckers, fazendo referência ao actor social, escrevem: “por actor social entendemos aqui o facto de o sujeito não ser considerado um ser passivo cujo comportamento resultaria do jogo de determinismo ou poderia ser explicado em termos de estímulo-reacção” (Digneffe & Beckers, 1997, p. 205).
- ⁸ No entanto, “a ciência social repousa sobre premissas de valor, sobre escolhas e decisões subjectivas, mas mantém a validade universal dos processos de demonstração que emprega e das regras de demonstração a que obedece – e neles fundamenta a objectividade dos resultados que produz. [...] Weber distingue três procedimentos intelectuais: interpretar (*deuten*), compreender (*verstehen*), explicar (*erklären*) – quer dizer, dar conceptualmente conta da acção, apreender o sentido, estabelecer relações de causa efeito” (Silva, 1988, p. 61).
- ⁹ Referindo-se a esta perspectiva, Robert Bogdan & Sari Biklen destacam: “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares. [...] aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas [...] com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 53-54). Por outro lado, para a análise da temática, numa dinâmica de cariz essencialmente filosófico, cf. Newton Zuben (1989, pp. 145-166) e Yáñez Casal (1996, pp. 36-41). Neste sentido, Yáñez Casal afirma: “a Fenomenologia é uma teoria do conhecimento, uma atitude científica e sobretudo um método cuja importância ou transcendência poderia ser comparada com o método da dúvida metódica de Descartes ou com o método da razão crítica de Kant” (Casal, 1996, pp. 36-

etnometodologia¹⁰ e ao interaccionismo simbólico¹¹ (Casal, 1996, p.36).

No âmbito do padrão *epistemológico da explicação sociológica*, Durkheim demarca-se do positivismo de Comte, defendendo o estabelecimento da sociologia como ciência empírica e autónoma: empírica, na medida em que só tem que se pronunciar sobre factos e regularidades verificáveis entre os factos, definindo desta forma o critério de distinção entre ciência e filosofia, o qual não era respeitado por Comte e Spencer; autónoma, porque pretende explicar a realidade social, independentemente dos sujeitos que a detêm, preenchendo um espaço analítico que nenhuma outra disciplina poderia ocupar (cf. Silva, 1988, pp.11-12).

37). Por sua vez, Anthony Giddens aborda a fenomenologia numa perspectiva *existencial* baseada no pensamento de Schutz (cf. Giddens, 1996, pp. 38-48). No mesmo sentido, e, para além da perspectiva existencial proposta por Schutz, Louis Cohen & Lawrence Manion abordam a temática, também, na perspectiva *transcendental*, proposta por Husserl. Para estes autores, Husserl considera fundamental “[...] a desmembração da constituição de objectos de tal maneira que nos liberemos de todas as preconcepções acerca do mundo” e, adiante, referindo-se a Schutz, acrescentam: “[...] o modo como entendemos o comportamento dos outros depende de um processo de *tipificação* por meio do qual o observador faz uso de conceitos que recordam os ‘tipos ideais’ para dar sentido ao que a gente faz. Estes conceitos resultam da nossa experiência da vida diária e é através deles [...] a maneira como classificamos e organizamos nosso mundo diário [...] A fonte do conhecimento diário pelo meio da qual somos capazes de tipificar o comportamento de outras pessoas e relacionar-nos com a realidade social varia com cada situação” (Cohen & Manion, 1990, pp. 60-61).

¹⁰ Esta corrente de pensamento, na perspectiva de Yáñez Casal, procura “[...] observar, estudar e analisar as actividades quotidianas dos membros de uma comunidade, associação ou grupo social organizado a partir deles próprios [...] Trata-se de estudar os ‘métodos’ que os actores sociais utilizam com o fim de construir e interpretar ‘a sua própria realidade e racionalidade enquanto comunidade ou grupo no seu dia a dia’” (Casal, 1996, pp. 44 -45). No mesmo sentido, Louis Cohen & Lawrence Manion destacam: “[...] a etnometodologia preocupa-se por perceber de que forma as pessoas concebem o seu mundo diário [...]. Dirige-se aos mecanismos pelos quais os participantes alcançam e sustentam a interacção num encontro social, as assumpções que fazem, as convenções que utilizam e as práticas que adoptam. A etnometodologia procura assim entender os grupos sociais nos seus próprios limites; preocupa-se em percebê-los *desde dentro*” (Cohen & Manion, 1990, p. 61 [sublinhado do autor]). Ver, também, a este propósito, Anthony Giddens (1996, pp. 48-58). No âmbito dos *princípios reguladores da etnometodologia no campo da educação*, ver Alain Coulon (1995, p. 106-110). E, para uma abordagem mais pormenorizada da teoria, ver William Skidmore (1976, pp. 328 -350).

¹¹ Numa perspectiva de caracterização do interaccionismo simbólico, William Foddy admite que o principal argumento dos interaccionistas simbólicos é o de captarem as características fundamentais do comportamento humano, incluindo o que diz respeito à sequência perguntas-respostas (cf. Foddy, 1996, p. 21). Esta tese é complementada por Yáñez Casal ao afirmar que um dos principais pressupostos em que a teoria se baseia “[...] é que os comportamentos humano-sociais de um indivíduo processam-se e constituem-se como respostas às acções intencionais dos outros [...] exteriorizadas em símbolos que são interpretados adequadamente nos processos sociais”. De acordo com o autor, “as acções sociais dos indivíduos não são simplesmente dados, expressões de forças sociais exteriores, tais como sistemas, instituições, estruturas, costumes, tradições, e valores [...], mas sim actos e actividades construídas e protagonizadas por cada actor social num processo social contínuo de interpretações de sentidos [...]” (Casal, 1996, p. 42). Para uma perspectiva similar, ver Louis Cohen & Lawrence Manion (1990, pp. 63-64). Por sua vez, Robert Bogdan & Sari Biklen referem que o interaccionismo simbólico é compatível com a perspectiva fenomenológica: “[nele] encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objectos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído. [...] O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à produção destas. [...]. As pessoas não agem com base em respostas predeterminadas a objectos predefinidos, mas sim como animais simbólicos que interpretam e definem, cujo comportamento só pode ser compreendido pelo investigador que se introduza no processo de definição através de métodos como a observação participante” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55). De acordo com os pressupostos apresentados, o conceito de *definições*, como os próprios autores salientam, reveste-se de grande importância, isto é, “as pessoas, em situações particulares [...], desenvolvem frequentemente definições comuns (ou ‘partilham perspectivas’, na terminologia do interaccionismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável [...]. As pessoas têm problemas e estes podem levá-las a construir novas definições, abandonando as anteriores [...]. O objecto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem. Assim sendo, a interpretação é essencial. A interacção simbólica assume o papel de paradigma conceptual, ocupando o lugar dos instintos, dos traços de personalidade, dos motivos inconscientes, das necessidades do estatuto socioeconómico, das obrigações inerentes aos papéis, das normas culturais, dos mecanismos sociais de controlo ou do meio ambiente físico” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 55-56). Neste sentido, ver Alain Coulon (1995, pp. 63-102); Óscar Guasch (1997); William Skidmore (1976, pp. 263-327; 1997, pp. 31-33). Por outro lado, para aceder aos princípios identificados por Blumer, relativamente à teoria do interaccionismo simbólico, cf. William Foddy (1996, p. 21) e Yáñez Casal (1996, pp. 42-43).

A sociedade desempenha uma importante função, enquanto fonte e origem das categorias fundamentais, a partir das quais se desenvolve todo o processo do conhecimento sociológico. Contudo, Durkheim não deixa de referir que a única denominação teórico-filosófica que aceita é a da racionalidade. Este pressuposto fica claro quando afirma:

“O nosso principal objectivo, com efeito, é estender ao comportamento humano o racionalismo científico, mostrando que, considerado no passado, ele é redutível a relações de causa a efeito que uma operação não menos racional pode transformar depois em regras de acção para o futuro. Aquilo a que se chamou o nosso positivismo é apenas uma consequência deste racionalismo” (Durkheim, 1995, p. 9).

Por outro lado, admite-se que o positivismo reconhece que: i) o mundo social é inacessível na sua essência – só o mundo dos factos é cientificamente analisável (fenomenalismo); ii) o mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa à ciência (objectivismo); iii) as teorias científicas têm como único guia a observação exterior, o teste empírico objectivo, sendo a compreensão e a introspecção rejeitadas como métodos não passíveis de controlo (empirismo); iv) o centro do programa positivista é a noção de lei geral, valorizando assim uma classe determinada de fenómenos (nomotetismo); v) o verdadeiro conhecimento resulta da capacidade de prever acontecimentos que pertencem ao domínio das leis, pelo que estabeleceu, assim, que o conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório (previsionismo) (cf. Lessard-Hérbert *et al*, 1990, p. 37).

Em oposição ao paradigma positivista, no qual objecto geral da investigação é o *comportamento* do actor social, admitindo-se que sempre que um comportamento se produz o seu significado é já conhecido pelo observador, no paradigma interpretativo, no qual o objecto de análise é formulado em termos da *acção do indivíduo* e daqueles que com ele interagem, a função da *acção-significado* desencadeia diferentes relações entre as formas de comportamento e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais. O investigador tem em atenção a *variabilidade* referida no momento de analisar qualquer comportamento, isto porque comportamentos idênticos do ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes de uma perspectiva social, como é o caso dos comportamentos que exteriorizam a *identidade social*, o papel ou o estatuto dos actores numa classe (cf. Lessard-Hérbert *et al*, 1990, pp. 36-39).

Neste contexto, Nunes escreve:

“[...] nas ciências sociais, tal como nas outras ciências, o trabalho que se efectua não é o da apreensão e manipulação directa do real, mas de construção de conceitos e relações entre conceitos (‘objectos de conhecimento’) que servem como instrumentos imprescindíveis para se alcançar, indirectamente, uma certa forma de aproximação cognitiva do campo da realidade considerado. É através dessa forma de aproximação/apropriação cognitiva que *se define e configura uma ‘representação’* (a que alguns chamam, sem sentido pejorativo, ‘simulação’) *do real cujo conhecimento se tem por finalidade última atingir* e, por conseguinte, uma ‘representação’ *do que tem de específico o campo da realidade* sobre a qual o trabalho científico se exerce” (Nunes, 1976, p. 12 [sublinhado do autor]).

A investigação interpretativa, por oposição à investigação científica positivista inscrita num princípio ontológico materialista, baseia-se num princípio *dualista*, dando valor aos comportamentos observáveis, relacionados com significados criados e modificados pelo espírito.

O princípio da interpretação desempenha papel de um duplo princípio de causalidade: por um lado, e de um modo geral, os indivíduos, em função de um processo de interpretação, constroem o *conhecimento* da natureza e dos outros indivíduos e, por outro lado, a um nível especificamente social, as interpretações de nível geral conduzem os indivíduos a empreenderem determinadas *acções* (Lessard-Hébert *et al*, 1990, p. 40).

A sociologia compreensiva de Weber (1997)¹² valoriza a compreensão, não no sentido do significado das experiências simbólicas, mas no sentido da “acção social”¹³; enfatiza o papel do indivíduo, com o objectivo de, a partir dele, compreender e explicar o social, razão pela qual atribui tanta importância à construção de “tipos ideais”.

As concepções epistemológicas de Weber partem da teoria kantiana do conhecimento, em quatro temas essenciais para a sociologia: i) irredutibilidade da realidade ao saber; ii) a subordinação do objecto ao sujeito na relação cognitiva; iii) especificidade da análise das condutas humanas (carregadas de motivações e significados atribuídos), face às disciplinas da natureza; iv) separação entre juízos de facto e juízos de valor (cf. Silva, 1988, p. 45).

A perspectiva metodológica weberiana baseia-se, essencialmente, em dois

¹² Para Max Weber, o conceito “sociologia” designa: “uma ciência que pretende compreender, interpretando-a, a acção social e, deste modo, explicá-la causalmente no seu decurso e nos seus efeitos” (Weber, 1997, p. 21).

¹³ A este propósito, Max Weber especifica: “por ‘acção’ deve entender-se um comportamento humano (quer consista num fazer externo ou interno, quer num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um *sentido* subjectivo. Mas deve chamar-se acção ‘social’ aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de *outros* e por ele se orienta no seu decurso” (Weber, 1997, p. 21). No sentido de complementar a abordagem ao conceito de *acção social*, cf. Weber (1997, pp. 43-86; 1983, pp. 73-117). Num outro tipo de interpretação da acção em Weber, Raymond Aron refere que o autor parte de quatro tipos de acção: “a acção racional relativamente a um fim (*zweckrational*); a acção racional relativamente a um valor (*wertrational*), a acção afectiva ou emocional, e por fim a acção tradicional” (Aron, 2002, p. 478).

axiomas: i) a realidade observável contém aspectos e variações incomensuráveis, embora o conhecimento daí resultante seja sempre limitado; qualquer elemento ou aspecto do real, qualitativo ou quantitativo, particular ou geral, da ordem da natureza ou da ordem da cultura, pela pluralidade de dimensões que engloba, nenhum conceito ou conjunto de conceitos pode explicar de forma adequada; ii) todo o objecto social de estudo é um pequeno fragmento da realidade e a sua escolha resulta do significado, do interesse e do valor que os indivíduos lhe atribuem. Assim, Weber afasta-se do positivismo naturalista, do idealismo racionalista e do romantismo conservador. Contudo, tendo em atenção a subjectividade que o caracteriza em relação ao conhecimento, é notável o comprometimento com os imperativos da objectividade que ele reconhece e exige no processo científico das ciências sociais (cf. Casal, 1996, pp. 28-30)¹⁴.

Na perspectiva de Silva, a validade deste método, enquanto construção intelectual, permanece associada a um “processo de apropriação cognitiva do real” que em circunstância alguma representa a realidade tal e qual ela é. O real que pode ser apropriado cognitivamente é o real *aparente*, fenomenal, e nunca o universo metafísico dos números, das essências ou das causas primeiras. O conhecimento é sempre aproximativo e fragmentário (cf. Silva, 1988, p. 45).

A construção do tipo ideal é o dispositivo metodológico criado por Weber para dar sentido aos procedimentos exigidos pela investigação científica, procedimentos já por si utilizados, sem, no entanto, se constituírem numa nova concepção metodológica.

É neste sentido que Giddens refere:

“Um tipo ideal é elaborado através da abstracção e da combinação de um número indefinido de elementos que, se bem que sejam todos eles extraídos da realidade, raramente ou nunca nos surgem sobre essa forma específica. [...] Um tipo ideal não é ideal num sentido normativo: não implica que a sua realização seja desejável. Podemos construir um tipo ideal de assassinato ou de prostituição [...]. Um tipo ideal é um tipo puro num sentido lógico, e não num sentido exemplar: ‘Na sua pureza conceptual, essa construção mental não pode existir empiricamente na realidade’” (Giddens, 2000, p. 201)¹⁵.

No entanto, o próprio Weber (1949), citado por Silva, referindo-se à obtenção do tipo ideal, escreve:

“Obtém-se um tipo ideal pela *acentuação* unilateral de um ou mais pontos de vista e pela síntese de um grande número de fenómenos *concretos individuais*, que são difusos, descontínuos, mais ou menos presentes ou então ocasionalmente ausentes e que são ordenados de acordo com esses

¹⁴ Para uma perspectiva similar, cf. Augusto Silva (1988, pp. 47-49).

¹⁵ Yáñez Casal elenca um conjunto de procedimentos através dos quais se constrói o tipo ideal (Casal, 1996, pp. 31-32).

pontos de vista unilateralmente acentuados, de modo a formar uma construção *analítica* unificada. Na sua pureza conceptual, não se pode encontrar empiricamente na realidade esta construção mental. É uma *utopia*. À pesquisa histórica cabe a tarefa de determinar, para cada caso singular, em que medida essa construção ideal se aproxima ou diverge da realidade, por exemplo, em que medida a estrutura económica de uma certa cidade deve ser classificada como ‘economia urbana’” (Silva, 1988, p. 62).

1. 2. Orientações teórico e metodológicas subjacentes ao trabalho empírico

É no campo da sociologia e, especificamente, da sociologia da educação, que este trabalho de investigação se enquadra, situando-se entre três níveis de abordagem: *a histórica*, associada ao que acontece na sociedade; *a biográfica*, ligada à história de vida (à história pessoal); e *a sociológica*, enquadrada no âmbito da estrutura social (Mills, 1965)¹⁶.

A este propósito, Mills acrescenta:

“A ciência social trata de problemas de biografia, de história e de seus contactos dentro das estruturas sociais. São estes os três – biografia, história e sociedade – pontos coordenados do estudo adequado do homem [...]. Os problemas do nosso tempo – que incluem o problema de natureza mesma do homem – não podem ser formulados adequadamente sem aceitarmos na prática a opinião de que a história é a medula do estudo social [...]” (Mills, 1965, p. 156)¹⁷.

Os níveis de abordagem propostos por Mills permanecem interligados, complementando-se no sentido de proporcionar uma abordagem mais pormenorizada dos fenómenos sociais a analisar, apesar de que, como temos vindo a afirmar, “[...] os fenómenos sociais não se reduzem às condições sociais de que emergem e ao sentido com que os intervenientes as vivem” (A. Costa, 2001, p. 22). É também necessário ter em atenção que tudo acontece num determinado momento histórico.

Referindo-se ao papel da sociologia no contexto da análise social, António Costa afirma:

¹⁶ Para uma abordagem mais pormenorizada da temática, cf. C. Mills (1965, pp. 9-15) e Peter Worsley (1974, p. 69), embora este último tenha como referência C. Mills.

¹⁷ C. Mills, enfatizando a sua teoria, acrescenta, ainda: “mesmo que o nosso trabalho não seja explicitamente comparado – mesmo que nos preocupemos com alguma área limitada de uma estrutura social nacional – precisaremos de materiais históricos. Somente por um acto de abstracção, que viola desnecessariamente a realidade social, podemos tentar congelar um momento reduzidíssimo. [...] O cientista social deseja compreender a natureza da época presente, delinear-lhe a estrutura e discernir as principais forças que nela actuam. Cada época, quando devidamente definida, é ‘um campo de estudo inteligível’, que revela a mecânica do processo histórico a ela peculiar. O papel das elites do poder, por exemplo, no processo histórico, varia de acordo com a extensão em que os meios institucionais de decisão são centralizados” (Mills, 1965 p. 165).

“Uma das coisas que a sociologia faz ao analisar uma questão é encará-la como um *facto social*. Procura, desde logo, discernir em que medida um determinado fenómeno é um fenómeno social. [...] A análise sociológica é, sobretudo, uma análise de *relações sociais*. A perspectiva em que a sociologia se coloca ao procurar fazer luz sobre determinado acontecimento ou aspecto da sociedade consiste, antes de mais, em examiná-lo do ponto de vista do conjunto de relacionamentos sociais, de interdependências entre indivíduos ou grupos, presentes na constituição desse fenómeno social “ (A. Costa, 2001, pp. 20 -21).

Paralelamente, Mills reconhece que a análise social é também um aspecto que diz respeito às condições específicas desencadeadas pela intervenção do investigador.

Esta situação fica clara quando o mesmo refere:

“Não há nenhuma necessidade, para os cientistas sociais, de permitirem que o sentido de seu trabalho seja modelado pelos ‘acidentes’ do cenário, ou que seu uso seja determinado pelos objectivos de outros homens [...]. Não há nenhuma forma pela qual qualquer cientista social possa evitar a escolha de valores e considerá-los implícitos ao seu trabalho como um todo [...]. O cientista social não enfrenta, em sua actividade, a necessidade súbita de escolher valores. [O] seu trabalho já se faz à base de certos valores, escolhidos entre os que foram criados pela sociedade ocidental” (Mills, 1965, 192-193).

Compreende-se assim que o acto de investigar não é um acto neutro, isento de quaisquer valores ou motivações. Pelo contrário, é um processo que envolve dimensões políticas, culturais e sociais. O investigador é portador de princípios, de valores, de representações, de percepções e de expectativas que se reflectem na sua acção, não podendo despir a sua condição de sujeito cultural, profissional e social.

O nosso estudo aborda a organização educativa na sua unicidade e complexidade, protagonizada pelos actores que dela fazem parte, ou seja, pelos actores inseridos numa (micro)sociedade. Isto porque, na perspectiva de Berger, a sociedade é definida como “um grande complexo de relações humanas, ou, para usar uma linguagem mais técnica, um sistema de interacção” (Berger, 2000. p. 36).

A análise sociológica passa, assim, pela observação dos indivíduos inseridos na própria sociedade, encarando-os como sujeitos que influenciam e são influenciados, das acções que desenvolvem ou são desenvolvidas nos contextos sociais de que fazem parte, da sua biografia¹⁸. O investigador social observa o indivíduo em sociedade e procura, no contexto em questão, perceber o que leva os actores sociais a agir, a interagir,

¹⁸ Neste contexto, Peter Berger defende que o indivíduo é percebido como “[...] um repertório de papéis, cada um dos quais adequadamente equipado com determinada identidade. O âmbito da pessoa individual pode ser medido pelo número de papéis que é capaz de desempenhar. A biografia da pessoa se nos afigura agora como uma sequência ininterrupta de desempenhos num palco, para diferentes plateias, às vezes exigindo mudanças totais de roupagens, sempre exigindo que o actor *seja* o personagem [...]. Visto sociologicamente, o ‘eu’ deixa de ser uma entidade objectiva, sólida, que se transfere de uma situação para outra. Será um processo, criado e recriado continuamente em cada situação social de que uma pessoa participa, mantido coeso pelo ténue fio da memória” (Berger, 2000, pp. 118-119).

obedecendo a regras¹⁹, e a pensar de uma forma específica, o que Bogdan & Biklen, (1994, p. 53) denominam de “compreensão interpretativa das interacções humanas”²⁰, ou seja, o investigador social, observa as práticas, os comportamentos, as motivações, os modos de agir e de pensar dos actores, procurando analisar, interpretar e compreender a *acção social* dos mesmos (o sentido e o significado que lhes atribuem)²¹.

Este processo de investigação implica que o investigador centre a sua atenção nos fenómenos sociais e, conseqüentemente, analise a relação que se estabelece entre a *estrutura* e a *acção*, isto é, que investigue o que existe nos fenómenos sociais de estrutura social, de acção social e de efeitos recíprocos entre estrutura e acção (A. Costa, 2001, p. 93).

A análise social, na perspectiva sociológica que temos vindo a propor, “obriga” o sociólogo a ver “para além das fachadas das estruturas sociais” (Nunes, 1976, p. 25; Berger, 2000, p. 40)²², a ter em atenção o que acontece num determinado momento histórico.

Embora a abordagem sociológica, nos termos propostos por Mills (1965), tenha assumido um papel central, o contributo do nível biográfico²³ assumiu também uma importância significativa na medida em que, no primeiro momento, o que analisámos foi o actor social e a acção dentro de um sistema organizacional e social específico, alicerçado no princípio de que “a vida quotidiana do indivíduo está ligada aos níveis mais elevados da organização social e aos processos mais globais de toda a sociedade”

¹⁹ Tendo como referência as regras sociais enquanto normas de conduta, David Berry escreve: “as normas, regras de procedimento e conduta na vida social, são intrinsecamente sociais. São sociais na medida em que não apenas se referem à vida social, mas que são elas próprias um produto da vida social. Elas são parte da ‘sociedade’: são geradas no decurso da vida social e prescrevem o alcance e os limites à conduta na vida social. O indivíduo nasce numa sociedade e é socializado para aceitar as regras dessa sociedade que já existem antes dele [...]. Ao longo da sua vida, o indivíduo é socializado para aceitar as normas dos diversos grupos sociais nos quais participa [...]. As normas sociais podem às vezes parecer ter sido deliberadamente formuladas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, [...]. No entanto, se tais regras não forem reforçadas por pressões sociais não poderão ser consideradas normas sociais” (Berry, 1976, pp. 38-39).

²⁰ O conceito de interacções humanas, proposto por Robert Bogdan & Sari Biklen, para além das relações que os actores estabelecem entre si, engloba também as relações que os actores constroem em relação a si próprios, atitude que diz respeito à imagem e à tomada de consciência de quem são perante si próprios e perante os outros actores. Esta posição torna-se evidente quando os mesmos autores afirmam: “outra componente importante da teoria da interacção simbólica é o construto do *self*. O *self* não é visto como residindo no interior do indivíduo, como um ego ou um conjunto organizado de necessidades, motivações e normas ou valores internos. O *self* é a definição que as pessoas constroem (através da interacção com os outros) sobre quem são. Ao construir ou definir o *self*, as pessoas tentam ver-se como os outros a vêem, interpretando os gestos e as acções que lhe são dirigidas e colocando-se no papel da outra pessoa. Deste modo, o *self* também é uma construção social, o resultado do facto das pessoas se perceberem e desenvolverem uma definição através do processo de interacção” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 57 [sublinhado do autor]).

²¹ A este propósito, António Costa salienta: “a análise sociológica está particularmente atenta às razões que os indivíduos dão para aquilo que fazem [...]. Procurar compreender e interpretar o *sentido* que as pessoas atribuem às suas acções é um dos componentes fundamentais do trabalho sociológico [...]. A complementaridade entre a interpretação das razões e a análise das determinações, umas e outras convergentes na produção de um certo fenómeno social, é uma das pedras-de-toque da perspectiva sociológica” (A. Costa, 2001, pp. 21-22).

²² A este propósito, cf. A. Nunes (1976, pp. 25-29) e Peter Berger (2000, pp. 41-43).

²³ Para uma abordagem ao método biográfico, cf. Françoise Digneffe & Myriam Beckers (1997, pp. 203-245).

(Worsley, 1974, p.70). Neste contexto, percebe-se como o cargo que o indivíduo exerce, os objectivos pessoais e profissionais que estabelece, os valores políticos que defende e a posição hierárquica que ocupa são aspectos que, de forma implícita ou explícita, condicionam a acção dos actores nos contextos organizacional e social, constituindo-se como aspectos extremamente importantes para analisar, compreender e explicar as dinâmicas da acção social e organizacional.

Neste contexto, Mills afirma:

“A vida do indivíduo não pode ser compreendida adequadamente sem referências às instituições dentro das quais sua biografia se desenrola. Pois esta biografia regista aquisição, abandono, modificação e, de certa forma muito íntima, a passagem de um papel para outro [...]. Grande parte da vida humana consiste em desempenhar tais papéis dentro das instituições específicas. Para compreender a biografia de um indivíduo, devemos compreender a significação e o sentido dos papéis que desempenhou e desempenha; para compreendê-los, devemos compreender as instituições de que são parte” (Mills, 1965, p. 175).

Como referimos no ponto anterior, a perspectiva weberiana (enfetizada nesta investigação) é caracterizada pelo papel relevante que atribui ao actor social e à sua subjectividade e, paralelamente, a uma aproximação às abordagens fenomenológica, etnometodológica e ao interaccionismo simbólico.

Retomando estes pressupostos, embora o trabalho em causa, tendo como referência as perspectivas de Mauss (1972), Lüdke & André (1986), Woods (1987) e Bell (2002), se associe a uma investigação etnográfica impura, podemos afirmar que existem procedimentos investigativos suficientes para o considerar como uma *investigação qualitativa de inspiração etnográfica*²⁴.

Do ponto de vista qualitativo, Bogdan & Biklen (1994) enumeraram cinco características que identificam a investigação qualitativa, reconhecendo, porém, que nem todos os estudos considerados qualitativos assumem a totalidade das mesmas, considerando estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade exemplos de estudos qualitativos. (cf. Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Partindo dos princípios básicos apresentados pelos autores, não temos dúvidas de que o nosso estudo se enquadra na abordagem qualitativa na medida em que as técnicas de recolha de dados se basearam na observação (participante e não participante), na entrevista e na pesquisa e análise documental. Por outro lado, se

²⁴ Por outro lado, Menga Lüdke & Marli André, tendo como referência Firestone & Dswson (1981), referem-se aos critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que têm como objecto de estudo as escolas e destacam os seguintes: “o problema é redescoberto no campo; o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; o trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar; o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas; a abordagem etnográfica combina vários métodos de colecta; e o relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários” (Lüdke & André, 1986, p. 14).

dúvidas houvesse em relação ao enquadramento do estudo na abordagem qualitativa, podemos confrontar as características referidas com o procedimento por nós adoptado. Neste sentido: i) a organização escolar (ambiente natural) constitui-se como a fonte directa de dados na qual o investigador se transformou no principal instrumento de recolha de dados – a presença do investigador na unidade em estudo é notável, sobretudo por se tornar num observador participante; ii) trata-se de uma investigação descritiva, na medida em que os dados foram recolhidos a partir de documentos elaborados pela organização ou por elementos a ela ligados, a partir de registos do investigador (expressões, gestos e palavras) e da transcrição das entrevistas; iii) o nosso interesse, mais do que nos resultados ou produtos, centrou-se no processo; preocupámo-nos em perceber a forma como os diferentes actores educativos viveram o processo da Avaliação Integrada e que significado lhe atribuíram; iv) procurámos analisar os dados recolhidos de forma indutiva²⁵, ou seja, não procurámos confirmar ou infirmar hipóteses previamente formuladas; os resultados foram construídos à medida que os dados recolhidos isoladamente se foram agrupando; v) o significado que os diferentes actores atribuíram ao momento da avaliação mereceu da nossa parte uma atenção especial²⁶.

Trata-se de uma investigação que incide na análise dos fenómenos sociais no seu contexto concreto, e na qual o investigador reinterpreta o significado desses mesmos fenómenos em termos das pessoas e das suas interacções, assim como na análise dos elementos de informação recolhidos, procurando desvelar o significado que os actores lhes atribuem e produzir uma visão o mais aproximada possível do contexto em que foram criados.

Do ponto de vista da investigação etnográfica, Lüdke & André acrescentam:

“Diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação” (Lüdke & André, 1986, p. 16)²⁷.

²⁵ Referindo-se à orientação indutiva e colocando algumas objecções à mesma, Jeny Ozga refere: “as minhas objecções à indução estão, uma vez mais, relacionadas com a explicitação e com a escolha, pois é difícil que as teorias conhecidas consigam escapar completamente de serem influenciadas pelas concepções pré teóricas do investigador; os seus interesses irão mudar o conteúdo e a direcção da investigação” (Ozga, 2000, p. 152).

²⁶ Para uma perspectiva mais abrangente das características da investigação qualitativa proposta pelos autores, cf. Robert Bogdan & Sari Biklen (1994, pp. 47-51).

²⁷ Por outro lado, Menga Lüdke & Marli André, tendo como referência Wilson (1977), salientam: “[...] a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interacção verbal dos participantes; forma e conteúdo da interacção verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de acção e de não-acção; traços, registos de arquivos e documentos” (Lüdke & André, 1986, p. 16).

Por sua vez, Woods caracteriza a abordagem etnográfica como um processo de investigação que:

“Interessa-se pelo que as pessoas fazem, como se comportam, como interactivam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso se desenvolve ou muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os *seus* significados e interpretações” (Woods, 1987, p. 18).

Esta posição é corroborada por Griaule ao escrever:

“A etnografia ocupa-se das acções de repetição, pois as instituições e as crenças impõem aos homens regras de vida que os levam a ter os mesmos gestos e a adquirir as mesmas atitudes mentais em certos momentos e circunstâncias. Ela dá assim, de algum modo, uma descrição da norma na sua dinâmica” (Griaule, 1969, pp. 15-16).

No âmbito da abordagem etnometodológica, a nossa investigação tem presente os “princípios reguladores da etnometodologia no campo da educação” (Coulon, 1995, p. 106), princípios também corroborados por Casal ao referir que:

“Trata-se, na perspectiva etnometodológica, de observar, estudar e analisar as actividades quotidianas dos membros de uma comunidade, associação ou grupo social organizado a partir deles próprios, isto é, a partir das formas que lhes imprimem, dos valores com que eles as avaliam e dos conhecimentos com que eles as executam. Em síntese, e fazendo jus ao termo e conteúdo da expressão *etnometodologia*, trata-se de estudar os ‘métodos’ que os actores sociais utilizam com o fim de construir e interpretar ‘a sua própria realidade e racionalidade enquanto comunidade ou grupo no seu dia-a-dia’.

A vida quotidiana – objectos, valores, saberes – contém o sentido que o processo de interacção social lhes atribui, possibilitando a interpretação dessa realidade construída e reconstruída por cada actor social. As práticas sociais são o que os actores sobre elas sabem, compreendem e relatam. Ao cientista social resta-lhe descrever e reinterpretar, tornando inteligível o que os actores sociais sabem fazer, dizem saber e sabem dizer” (Casal, 1996, pp. 44-45).

Os pressupostos apresentados, na perspectiva da análise social e, particularmente, no domínio da sociologia da educação, traduzem-se no princípio de que o investigador deve: basear-se na vida quotidiana dos actores e no modo como por eles é vivida e relatada; compreender como os actores representam e relatam o seu vivido. Este processo dá a possibilidade aos actores de atribuírem os “seus significados” aos actos praticados individualmente, mas também às interacções que estabelecem no contexto social e organizacional em que se encontram. A etnometodologia refere-se “à matéria substantiva a ser investigada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 60).

De acordo com o quadro teórico-metodológico proposto, optou-se por uma orientação metodológica que inclui algumas características de um *estudo de caso*²⁸

²⁸ Luís Pardal & Eugénia Correia, a este propósito, escrevem: “[...] correspondem a um modelo de *análise intensiva* de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 89)²⁹: um estudo de caso de carácter qualitativo³⁰ (centrado no estudo específico de um programa de avaliação) que se enquadra, na tipologia de Bogdan & Biklen (1994, pp. 90-92), no denominado “estudo de caso de observação”³¹ e, na tipologia de Yin (2003, pp. 29-52), no nomeado “estudo de caso descritivo”³².

A este propósito Bogdan & Bibken destacam: na fase inicial, “o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). O proposto pelos autores destaca a primeira abordagem ao contexto de estudo, coincidindo com o que Quivy & Campenhoudt designam de *exploração*: “comporta as operações de leitura, as entrevistas e alguns métodos de formação complementares. [...] as entrevistas e os métodos complementares ajudam especialmente o investigador a ter um contacto com a realidade vivida pelos actores sociais” [e] “a construir a problemática de

da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal & Correia, 1995, p. 23). O recurso a técnicas diversificadas pode ser determinado pelo quadro teórico de que o investigador se socorreu ou pelas hipóteses de trabalho que formulou inicialmente, ou pelas duas situações em concreto. cf. também Robert Bogdan & Sari Biklen (1994, pp. 89-97). No mesmo sentido, Peter Woods admite tratar-se de um método adequado ao “[...] estudo de um aluno em particular ou de grupos particulares de alunos. Ainda quando não podemos saber tudo acerca dos nossos alunos, temos muito que aprender deles a partir de alguns” (Woods, 1987, p. 27).

²⁹ Ao referirem-se ao estudo de caso, Robert Bogdan & Sari Biklen destacam: “não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para seu primeiro projecto, um *estudo de caso*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

³⁰ A propósito do carácter qualitativo do estudo de caso, Menga Lüdke & Marli André, baseadas nas características que definem o estudo qualitativo, referem que este “desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada [...]”. Acrescentam ainda que nem todos os estudos de caso são qualitativos. Neste sentido as autoras escrevem: “os estudos de casos clínicos, de serviço social, de direito, os casos médicos e as biografias não são necessariamente qualitativos. Em educação, muitos estudos de caso são qualitativos e muitos não” (Lüdke & André, 1986, p. 18). Por outro lado, as autoras identificam um estudo de caso com base nas seguintes características: “1) os estudos de caso visam a descoberta; 2) [...] enfatizam a ‘interpretação em contexto’; 3) [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) [...] usam uma variedade de fontes de informação; 5) [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) [...] procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa” (cf. Lüdke & André, 1986, pp. 18-21).

³¹ Robert Bogdan & Sari Biklen propõem a seguinte tipologia de estudos de caso: i) *estudos de caso de uma organização numa perspectiva histórica*; ii) *estudo de caso de observação*; e iii) *histórias de vida*. O estudo de caso de uma organização numa perspectiva histórica “[...] incide sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento. [...] pode efectuar o estudo de uma determinada ‘escola aberta’, investigando como o se deu o seu desenvolvimento, como decorreu o seu primeiro ano, que operações ocorreram ao longo do tempo, como se encontra actualmente [...]” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90). Num estudo de caso de observação “[...] o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 91). “As histórias de vida sociológicas são, frequentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 93).

³² Na tipologia proposta por Robert Yin, os estudos de caso podem ser: i) de tipo *exploratório*; ii) de tipo *descritivo*; iii) de tipo *explanatório*. Um estudo de caso exploratório “[...] procura definir as questões e hipóteses de um estudo subsequente (não necessariamente um estudo de caso) ou determinar a probabilidade dos procedimentos de investigação desejados. Um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição completa de um fenómeno em contexto. Um estudo de caso explanatório apresenta a informação enquadrada em relações de causa-efeito, explicando a ocorrência dos acontecimentos” (Yin, 2003 p. 5). Para uma abordagem mais aprofundada, cf. a obra “Applications of Case Study Research”. Numa perspectiva idêntica à apresentada, Luís Pardal & Eugénia Correia, referenciando Bruyne *et al* (1991), agrupam os estudos de caso em três tipos: *de exploração*, procurando ‘descobrir problemáticas novas, renovar perspectivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas’; *descritivos* (são a grande maioria), constituindo-se, normalmente, sob a forma de monografias; e *práticos*, procurando responder a fins muito diversos e ‘estabelecer o diagnóstico de uma organização ou fazer a sua avaliação, seja porque procuram prescrever uma terapêutica ou mudar uma organização’ (cf. Pardal & Correia, 1995, p. 23).

investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 47, p. 67)³³. No mesmo sentido, Lüdke & André escrevem: “é o momento de especificar as questões, ou pontos críticos, de estabelecer os contactos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (Lüdke & André, 1986, p. 22). Na fase imediatamente a seguir, tendo ainda presente a imagem de um *funil*, há uma tentativa de delimitação da problemática em estudo e uma concentração da recolha de dados.

Neste sentido, e pela natureza individual do estudo, Bell acrescenta:

“O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo [...]” (Bell, 2002, p. 22)³⁴.

1. 3. Definição das questões orientadoras

A pluralidade de informações recolhidas no decorrer da investigação, independentemente do paradigma privilegiado, permite ao investigador determinar quais são os dados mais relevantes³⁵.

A este propósito, e na medida em que no trabalho em questão a recolha de informação se baseia, essencialmente, em informações de tipo qualitativo, Bogdan & Biklen escrevem:

“Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha de dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes [...]. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)³⁶.

³³ Para uma análise da perspectiva dos autores, cf. Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (1992, pp. 45-87).

³⁴ Judith Bell afirma ainda: “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso. Estes processos podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas poderão ser cruciais para o êxito ou fracasso de sistemas ou organizações” (Bell, 2002, p. 23).

³⁵ A propósito da importância da relevância dos estudos efectuados, Thord Erasmie & Licínio Lima salientam: “esta relevância tem que ser entendida em dois sentidos: relevância para a sociedade [e] relevância para a implementação” (Erasmie & Lima, 1989, p. 15).

³⁶ No mesmo sentido, Michelle Lessard-Hérbert, Gabriel Goyette & Gérald Boutin, tendo como objecto de análise duas abordagens metodológicas, referem: “a relação entre a investigação e o papel das teorias no âmbito da metodologia qualitativa é esclarecida pela distinção entre o contexto da descoberta e o da prova. Quando se situa no *contexto da prova*, a actividade da investigação tem como objectivo primordial a *verificação* de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas (intuição, ‘insight’, ‘indiction’), históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em linha de conta. No *contexto da descoberta*, o investigador foca a *formulação* de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (Lessard-Hérbert *et al.*, 1990, p. 95).

Em função dos pressupostos apresentados e não partindo de hipóteses de investigação *a priori* definidas, até porque as metodologias qualitativas *privilegiam o contexto da descoberta* (Lessard-Herbert *et al*, 1994, p. 95), não nos preocupámos em confirmar ou infirmar qualquer teoria. Tal como no-lo referem Bogdan & Biklen, reportando-se às principais características da investigação qualitativa e ao papel do investigador no processo de recolha de dados, os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Conhecíamos, do ponto de vista teórico-legal, os pressupostos, os objectivos, a metodologia a adoptar e a finalidade do PAEI, ou seja, a “acção prescrita” (L. Lima, 1998, p. 594). Faltava-nos conhecer a “acção real” (L. Lima, 1998, p. 594), ou seja, as práticas realizadas pelos protagonistas da acção (equipa inspectiva), na perspectiva dos restantes actores sociais, directa ou indirectamente envolvidos. Foi isso que pretendemos fazer.

1. 4. Selecção do contexto de investigação

A unidade de análise é um Agrupamento de Escolas³⁷ situado num Concelho do Distrito de Braga. Este Agrupamento tem como particularidade o facto de ter sido sujeito, no ano lectivo 2001/2002, ao Programa de Avaliação Integrada das Escolas, promovido pela Inspeção-Geral da Educação. Com base no programa mencionado e nas especificidades do contexto e da sua implementação, procurámos analisar e interpretar criticamente o modo como o processo se desenvolveu (como foi vivido pelos diferentes actores, que vantagens e/ou inconvenientes reconhecem ao mesmo) e a forma como estes mesmos actores problematizam as questões da avaliação escolar em geral. Todas estas questões nos motivaram na tentativa de proceder a uma reconstituição dos factos e à identificação das racionalidades inerentes ao processo de avaliação externa implementado pela IGE.

A escolha da temática de investigação e da localização geográfica da unidade de

³⁷ Neste sentido, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...]” (Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio, artigo 5º). Da unidade em análise fazem parte, apenas, estabelecimentos de educação pré-escolar (09) e do 1.º ciclo do ensino básico (10), sendo designada, pelas características das unidades educativas, de *Agrupamento Horizontal*.

análise prendeu-se com dinâmicas de carácter essencialmente pragmático, associadas a aspectos inerentes à *biografia do investigador* (Mills, 1965; Bogdan & Biklen, 1994)³⁸, dos quais destacamos o facto do investigador exercer a actividade docente no Agrupamento e como tal ser protagonista do Programa de Avaliação aí implementado.

Referindo-se à escolha do estudo, Bogdan & Biklen aconselham o investigador a não escolher um tema e um contexto com os quais esteja pessoalmente envolvido, constituindo-se o investigador, na perspectiva de Woods (1987), um *observador comprometido*³⁹.

A este propósito António Costa salienta: “a familiarização com o objecto de estudo é um contraponto indispensável ao igualmente necessário distanciamento” (A. Costa, 1986, p. 136). Contudo, entendemos que estes dois factores (familiarização e distanciamento) em nenhum momento se constituíram como impedimento ao trabalho de investigação; o investigador procurou, e pensámos ter conseguido, o distanciamento necessário que lhe permitiu abordar o contexto de investigação com a imparcialidade que um trabalho desta natureza exige. Por outro lado, a familiarização com o objecto de estudo assumiu uma importância fundamental em todo o processo, facilitando os mecanismos de participação, nomeadamente no acesso aos documentos essenciais à nossa investigação e aos *informantes privilegiados* (A. Costa, 1986, p. 132)⁴⁰ ou *testemunhas privilegiadas* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69). Tal como refere Barbier, “relativamente a certos pontos, os participantes numa acção são os únicos a deter as informações necessárias” (1990, p. 215). Por outro lado, e não menos importante, esta proximidade permitiu *ganhar tempo*, factor que adquire ainda mais

³⁸ A noção de investigação e investigador aqui apresentada enquadra-se na perspectiva de Robert Bogdan & Sari Biklen, ao afirmarem que “a grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação do ‘cavaleiro solitário’, isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108). Por outro lado, os autores, referindo-se à *agenda do investigador*, destacam a necessidade do investigador atender às condições práticas que devem estar na base da investigação, referindo-se, particularmente, à biografia do investigador, à relação que o mesmo estabelece com o tema e com o contexto de investigação, à localização das fontes de dados e à necessidade do investigador obter, dos órgãos responsáveis pela organização, uma autorização formal para que o processo de investigação a desenvolver na mesma se concretize (cf. Bogdan & Biklen, 1994, pp. 86-87).

³⁹ A este propósito, Peter Woods escreve “[...] em qualquer investigação a longo prazo é difícil evitar ver-se envolvido de alguma forma na vida do grupo ou da instituição. As minhas experiências, por exemplo, têm-me levado a pensar em ‘observador comprometido’” (Woods, 1987, p. 55).

⁴⁰ A propósito deste conceito, tido como indispensável para a inserção no *tecido social local*, António Costa destaca: “é frequente arranjar ‘informantes privilegiados’, interlocutores preferenciais com que contacta mais intensamente, ou de quem obtém mais informações sobre aspectos a que não pode ter acesso directo” (A. Costa, 1986, pp. 132). E de seguida acrescenta: “por vezes estes ‘informantes privilegiados’ são escolhidos por terem lugares de preponderância na unidade social em estudo. [...] isso quer também dizer que tem uma visão particular das coisas, a qual o investigador tem que procurar captar e levar em consideração. E implica igualmente que não tem acesso nem a aspectos da vida social local que os outros, precisamente por causa daquela preponderância, lhes ocultam, nem por maioria de razão, à visão particular destes últimos. Além disso, onde há clivagens sociais significativas [...] os relacionamentos preferenciais do investigador com algumas personagens abrem umas portas mas fecham outras. É necessário gerir muito bem esses relacionamentos. Nem sempre é possível, nem desejável, evitar tomar partido – mas é obviamente vantajoso não criar laços demasiados unilaterais” (A. Costa, 1986, pp. 139-140). A este propósito, ver, também, Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt (1992, pp. 69-70).

relevância quando a actividade de investigação tem de ser conciliada com a actividade profissional.

O contacto com os informantes privilegiados possibilitou ao investigador observar e analisar as diferentes relações e interacções sociais dos mesmos, o seu dia-a-dia, as suas estratégias de vida e o quadro de representações sociais respectivo. Por um lado, enquanto observadores participantes, recolhemos informações como, entre outras, a reacção dos diferentes actores no período em que se desenvolveu a avaliação e depois de concluído o processo, que só faz sentido quando registada no momento da ocorrência dos factos. Por outro lado, o contacto com os entrevistados foi também facilitado, mesmo com os que no momento da realização das entrevistas se encontravam a exercer funções noutra organização educativa. De todos os actores educativos envolvidos neste processo obtivemos o máximo de disponibilidade e colaboração.

1. 5. Contactos com e abordagens ao contexto de investigação

Referindo-se ao primeiro contacto a estabelecer com a organização que se pretende investigar, Lüdke & André (1986, p. 17) e Woods (1987, p. 38)⁴¹ estabelecem como objectivo ser aceite pela mesma e Bogdan & Biklen (1994, p.115) salientam a importância de obter, através de uma *abordagem objectiva*, uma autorização formal, no sentido de serem facilitada a sua mobilidade dentro da organização⁴². A consumação destes objectivos é vista, em muitos casos, como um problema, no sentido em que o investigador vê dificultada a autorização, deparando-se com aquilo a que Bogdan & Biklen designam de “esforço aturado para conseguir cooperação”⁴³.

Na investigação efectuada, o sugerido pelos diferentes autores, em relação ao pedido formal de autorização, não se concretizou, tendo-se optado por um pedido informal, para o qual obtivemos também uma resposta informal. Na origem da decisão

⁴¹ A propósito do primeiro contacto a estabelecer com a instituição e da importância do mesmo para a aceitação do investigador, Peter Woods afirma: “[...] trata de vender-se a si mesmo como uma pessoa digna de crédito que leva a cabo um projecto de valor” (Woods, 1987, p. 38). Para uma abordagem mais pormenorizada da perspectiva deste autor, cf. a mesma obra, pp. 37-47.

⁴² Para uma perspectiva pormenorizada da negociação do acesso e problemas de pesquisa, cf. Judith Bell (2002, pp. 74-82).

⁴³ Compreende-se assim Judith Bell quando alerta para o facto de que “a autorização para levar a cabo uma investigação deve ser pedida inicialmente. [...] é aconselhável que aborde formalmente, por escrito, os indivíduos e organizações que lhe interessarem, apresentando os seus planos. [...] se levar a cabo uma investigação relacionada com um diploma ou grau universitário, diga que é isso exactamente que está a fazer” (Bell, 2002, pp. 74-75).

tomada, destacamos o facto do objecto de estudo incidir sobre acontecimentos já ocorridos e do investigador fazer parte do contexto de investigação (nos momentos de ocorrência dos factos e de recolha dos dados). Optámos, assim, por colocar informalmente a questão ao Conselho Executivo que, depois de lhe ser dado a conhecer os objectivos do trabalho e a garantia da fidelidade aos padrões éticos⁴⁴ que se impõem a um processo de investigação desta natureza, disponibilizou toda a documentação solicitada, permanecendo colaborante e participativo durante todo o trabalho de campo.

1. 6. Recolha de dados

A recolha de informação⁴⁵, que serviu de base ao trabalho empírico, foi definida em função dos objectivos da pesquisa e das características do objecto de estudo; alicerçou-se em diferentes técnicas de investigação⁴⁶ que, sem, no entanto, termos a pretensão de estudar tudo, entendemos indispensáveis para a análise do objecto de estudo. Assim, a entrevista⁴⁷, a pesquisa e análise documental⁴⁸ e a

⁴⁴ A propósito dos princípios éticos e deontológicos cf. Robert Bogdan & Sari Biklen (1994, pp. 75-78).

⁴⁵ A este propósito, ver, a título de exemplo, Judith Bell (2002, pp. 85-89).

⁴⁶ As técnicas de investigação, de acordo com João Almeida & José Pinto, “são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na *recolha e tratamento* da informação requerida pela actividade de pesquisa” (Almeida & Pinto, 1990, p. 78). Neste sentido, referindo-se às técnicas que as metodologias qualitativas privilegiam, Michelle Lessard-Hérbert *et al* assinalam: “o *inquérito*, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a *observação*, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a *análise documental*” (Lessard-Hérbert *et al*, 1990, p. 143 [sublinhado do autor]). Numa perspectiva idêntica e complementar, Alain Coulon refere: “os dispositivos de colecta de dados utilizados no campo da educação pelos etnometodológicos são extremamente variados: observação directa nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudo dos relatórios administrativos e escolares, resultados obtidos nos testes, gravações em vídeo das aulas ou entrevistas de orientação, projecção das gravações para os próprios actores, gravação dos comentários feitos no decorrer dessas projecções. Tais procedimentos provêm do método etnográfico cuja primeira indicação é a observação do campo e dos actores em acção” (Coulon, 1995, p. 110).

⁴⁷ A entrevista é aqui entendida na perspectiva definida por Erasmie Thord & Licínio Lima como “[...] uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos, etc. do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias” (Erasmie & Lima, 1989, p. 85).

⁴⁸ Pierre de Saint-Georges, neste sentido, refere: “a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Saint-Georges, 1997, p. 30). Numa perspectiva complementar, Michelle Lessard-Hérbert *et al*, fazendo referência à *análise de conteúdo*, escrevem: “[...] trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, [...] que é utilizada para ‘triangular’ os dados obtidos através de [...] outras técnicas” (Lessard-Hérbert *et al*, 1994, pp. 144). Para uma abordagem à análise dos documentos recolhidos, cf. Peter Woods (1987, pp. 105-134). Contudo, neste trabalho, entendemos a pesquisa documental como o mecanismo de recolha de documentos escritos que directa ou indirectamente estejam relacionados com a realidade observada e que tenham sido elaborados no âmbito da mesma; por análise documental entendemos o processo de análise efectuada pelo investigador aos documentos provenientes da pesquisa documental. Por documentos entendemos, na perspectiva de Menga Lüdke & Marli André, “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” [...]. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e de televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke & André, 1986, p. 38). Por sua vez, Raimond Quivy & Luc Van Campenhoudt designam-nos por: “dados preexistentes”, acrescentando que “[...] as duas variantes mais frequentemente utilizadas na investigação social são: [...] dados estatísticos e [...] documentos de forma textual, provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, actas e publicações, ...)” (Quivy & Campenhoudt, 1992, pp. 201-202).

observação⁴⁹. constituíram as técnicas privilegiadas deste trabalho⁵⁰ que, entrecruzando-se, na medida em que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua que é perguntada” (B. Santos, 2001, p. 48), permitiram, de certa forma, assegurar a validade interna do estudo, ou seja, a existência de uma correspondência entre os dados recolhidos e a realidade que estava a ser estudada. Este processo, de acordo com Lüdke & André (1986), é conhecido como *triangulação*⁵¹, permitindo detectar incongruências ou inconsistências nos dados.

1. 6. 1. Entrevista⁵²

A entrevista constituiu-se como o instrumento de recolha de informação privilegiado neste trabalho⁵³, permitindo obter informações impossíveis de conseguir

⁴⁹ Definindo observação, Rodolph Ghiglione & Benjamin Matalon escrevem: “a *observação* pode ser definida como um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada, olhar cuja intencionalidade é de natureza muito geral, actuando ao nível da escolha da situação e não ao nível do que *deve* ser observado na situação, e que tem por objectivo a recolha de dados sobre a mesma” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 7).

⁵⁰ Como refere António Costa, alidade delas, accionadas alternada ou simultaneamente pelo investigador. A eficácia de cada uma dessas técnicas é diferente consoante o tipo de informação que se pretende obter” (A. Costa, 1986, p 140). As técnicas privilegiadas, de acordo com a classificação apresentada por João Almeida & José Pinto, enquadram-se no domínio das técnicas *não documentais* (entrevista e observação) e *documentais* (pesquisa documental) (cf. Almeida & Pinto, 1990, pp. 93-114).

⁵¹ Referindo-se à triangulação de dados, Menga Lüdke & Marli André afirmam: “o pesquisador pode recorrer, para isso, às estratégias propostas por Denzin (1970), que consiste na ‘triangulação’, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. Esse processo poderia ser fortalecido com o emprego de diferentes métodos de colecta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não-confirmação sistemática” (Lüdke & André, 1986, p. 52). Por sua vez, Louis Cohen & Lawrence Manion definem a triangulação como “[...] o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano. [...] as técnicas triangulares nas ciências sociais procuram traçar, ou explicar de maneira mais completa, a riqueza e a complexidade do comportamento humano estudando-o de mais do que um ponto de vista e a fazê-lo assim, utilizando dados quantitativos e qualitativos” (Cohen & Manion, 1990, p. 331). Nesta perspectiva, os autores fazem referência à triangulação no tempo; triangulação no espaço; níveis combinados de triangulação; triangulação de teorias; triangulação de investigadores e triangulação metodológica (cf. Cohen & Manion, 1990, p. 335).

⁵² A realização das entrevistas, contrariamente ao que é aconselhado para os processos de investigação científica, constituiu-se numa das primeiras etapas do trabalho. A razão da adulteração deveu-se única e exclusivamente ao tempo que mediava entre a ocorrência dos factos (2001) e a recolha da informação (2004). Se, por um lado, é necessário respeitar um certo distanciamento entre o acontecimento dos factos (para que os dados possam ser amadurecidos pelos actores sociais) e a sua recolha, por outro lado um distanciamento exagerado pode provocar a perda de informações relevantes. A esta condicionante acrescia ainda, por inerência da reestruturação dos Agrupamentos de Escolas, imposta em 2002, o facto do Agrupamento em estudo ser extinto no final do ano lectivo de 2003/2004.

⁵³ Referindo-se à entrevista, Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon enquadram esta técnica no “[...] conjunto dos meios necessários e empregues de forma sistemática por E [entrevistador] para levar a bom termo uma entrevista” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 90). Neste sentido, os autores apresentam também um conjunto de procedimentos técnicos dos quais destacamos os seguintes: definição de papéis entre entrevistador e entrevistado; a atitude do entrevistador perante as respostas do entrevistado, que deve ser caracterizada pela não crítica e pela não avaliação, sob pena de adulterar as informações prestadas pelo entrevistado; a maneira como é formulada a primeira questão e a importância da mesma para a abertura bem sucedida do diálogo entre entrevistador e entrevistado. No entanto, independentemente da pertinência da pergunta, o entrevistado vai reagir, sendo a partir dessa reacção que o diálogo se desenvolve. Assim, o discurso a estabelecer entre os interlocutores pode assumir duas formas distintas: um discurso *realista* ou um discurso *linguístico* (cf. Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 90-95). Para a definição de uso e tipo de entrevistas, cf. Danielle Ruquoy (1977, pp. 86-88); ver, também, Peter Worsley (1974, pp. 118-123), Menga Lüdke & Marli André (1986, pp. 33-38), Peter Woods (1987, pp. 77-104), Judith Bell (2002, pp. 118-130); e, para uma abordagem diferente das apresentadas, mas complementar, cf. Michelle Lessard-Hérbert *et al* (1994, pp. 160-166), William Goode & Paul Hatt (1973, pp. 237-268); Louis Cohen & Lawrence Manion (1990, pp. 377-401)

através de outras técnicas e indispensáveis para responder aos pressupostos do trabalho. A entrevista é considerada a técnica mais antiga e mais utilizada nas investigações qualitativas (cf. Villar Angulo, 1987, p. 23), podendo, neste sentido, ser definida como: “uma conversa entre duas pessoas iniciada pelo entrevistador com o propósito específico de obter informação relevante para uma investigação” (Bisquerra, 1989, p. 103).

Num primeiro momento, efectuámos cinco *entrevistas exploratórias* (Quivy & Campenhoudt, 1992)⁵⁴ a uma população com características idênticas às da amostra (actores educativos sujeitos ao PAIE, num Agrupamento Horizontal de Escolas). Aqui, optámos por realizar entrevistas *não estruturadas* (Worsley, 1974, p.119), porque entendíamos que o entrevistado tinha mais para nos dizer do que nós para lhe perguntar. Ou seja, o objectivo consistia em que o nosso interlocutor, entre outros aspectos, descrevesse a experiência vivida, um trabalho extremamente enriquecedor que se prolongou por muitas horas de “conversa” e também algumas de registo áudio (12.00h).

Este trabalho exploratório, tal como no-lo referem Correia & Matos:

“[...] não foi um trabalho de recolha de opiniões organizado em torno de uma sequência de perguntas e respostas mais ou menos estruturadas. Ele foi, antes, um trabalho de produção de argumentos, de explicitação de sentidos, onde as entrevistas constituíram dispositivos facilitadores de uma comunicação que subentendeu cumplicidade, conversação e debate e que se prolongou no trabalho de interpretação das narrativas” (Correia & Matos, 2001, p. 15).

Numa segunda fase, com a informação resultante das entrevistas exploratórias ou *entrevistas preliminares*, na tipologia de Bell (2002, p.121), da consulta à bibliografia relacionada com as questões da avaliação e, particularmente, a relacionada com a avaliação externa das escolas, assim como da documentação relacionada com o PAIE, procedeu-se à elaboração de um *guião* de entrevista semi-estruturada.

Elaborado o guião da entrevista, procedemos à aplicação do mesmo noutra população que, não sendo do mesmo Agrupamento, mantinha as características idênticas às da amostra⁵⁵. Este processo permitiu ao investigador aferir a clareza das

e Ramon Perez Juste & Lucio Martinez Aragon (1992, pp. 94-95).

⁵⁴ Enfatizando a importância das entrevistas exploratórias, Raimond Quivy & Luc Van Campenhoudt escrevem: “a entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo na leitura, na construção de hipóteses, e na observação. Trata-se [...] de uma primeira ‘volta à pista’, antes de pôr em jogo meios mais importantes. As entrevistas exploratórias têm, portanto, por função revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo [...]. É essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível [...]” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 67).

⁵⁵ O tipo de amostra – amostra intencional –, de acordo com Luís Pardal & Eugénia Correia, enquadra-se no tipo de amostra *não-probabilística ou empírica*, caracterizada pela particularidade de ser escolhida a *juízo do investigador*, situação que se aplica perfeitamente ao nosso estudo, na medida em que o único critério de selecção foi o entrevistado fazer parte dos órgãos

questões, obrigando a algumas reformulações.

Por último, nos meses de Abril, Maio e Junho de 2004, procedeu-se à realização das entrevistas⁵⁶, as quais foram transcritas nos meses de Julho, Agosto e Setembro (II volume). As vinte e três entrevistas, que constituem parte do *corpus* de análise, foram sujeitas a depuração, no sentido de, sem alterar o teor da informação recolhida dos nossos entrevistados, fazer as correcções gramaticais necessárias, associar e articular ideias, para uma leitura mais facilitada.

O tipo de entrevista⁵⁷ que realizámos, definida como *entrevista semi-estruturada* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135; Pardal & Correia, 1995, p. 65) ou *semidirectiva* (Ruquoy, 1997, p. 87; Ghiglione & Matalon, 1997, p.83)⁵⁸, enquadra-se nas técnicas *não documentais* (Almeida & Pinto, 1990, p. 94)⁵⁹.

Com base no tipo de entrevista apresentada, na relação que estabelecemos com os nossos interlocutores, em que cada um representava, na sua maioria, um grupo social,

de gestão do Agrupamento no ano de implementação do PAIE (cf. Pardal & Correia, 1995, pp. 34 -45).

⁵⁶ Por razões associadas ao investigador, a última entrevista foi realizada em Fevereiro de 2005, data em que foi também transcrita.

⁵⁷ A propósito dos tipos de entrevistas, Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon destacam três tipos: *não directiva* (também conhecida como livre ou em profundidade; neste tipo de entrevista, as questões colocadas pelo entrevistado caracterizam-se pelo carácter ambíguo das mesmas, pela não ligação a quadros de referência específicos; o entrevistador introduz um tema de conversa, dando total liberdade ao entrevistado para desenvolver o seu ponto de vista, ou seja, o entrevistador apresenta o tema de conversa e o entrevistado interpreta-o de acordo com o seu quadro de valores); *semidirectiva* (este tipo de entrevista está associado à existência de *guia* ou esquema de entrevista que deve orientar ao discurso do entrevistado; aqui o entrevistador deve propor um tema que, embora comportando alguma ambiguidade, estrutura o discurso do entrevistado com base no quadro de referências que lhe é também proposto); e *directiva* ou *estandardizada* (este tipo de entrevista aproxima-se muito do inquérito por questionário, com a particularidade de só existirem questões abertas e não existir qualquer ambiguidade nas mesmas; há um quadro de referências previamente definido pelo entrevistador e é em função dele que este orienta as questões e o entrevistado estrutura o seu discurso) (cf. Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 83-85). Para uma perspectiva similar, cf. Danielle Ruquoy (1997, pp. 87-88). Numa outra perspectiva, Marínus Lima destaca cinco tipos de entrevistas: *clínica; em profundidade; centrada; de questões abertas; de questões fechadas*. No entanto, em nota de rodapé, o autor faz ainda referência a um sexto tipo de entrevista (categoria mista entre as duas últimas): a entrevista “de questões de *resposta prevista*, em que o entrevistado tem de se subordinar à lista de respostas, mas uma delas é livre (‘outra resposta eventual’, por exemplo)” (M. Lima, 1995, p. 27 [sublinhado do autor]). Por outro lado, Rafael Bisquerra propõe as seguintes entrevistas: *entrevista formal* (estandardizada, estruturada ou fechada); *menos formal* (neste tipo de entrevista o entrevistador pode, em função da resposta do entrevistado, modificar a ordem das perguntas, explicá-las ou acrescentar informação); *entrevista informal* (aberta, não estruturada, sem questões prévias); *entrevista não directiva* (o entrevistado assume o papel de subordinado, particularmente no domínio da psiquiatria e da psicoterapia); e, ainda, a *entrevista focalizada* (é uma entrevista não directiva, mas que apresenta uma determinada direcção ou controlo) (Bisquerra, 1989, pp. 105-106). A este propósito, cf., também, Luís Villar Angulo (1987, p. 23); Louis Cohen & Lawrence Manion (1990, p. 379).

⁵⁸ A este propósito, Luís Pardal & Eugénia Correia escrevem: “a entrevista semi-estruturada nem é inteiramente livre e aberta – comunicação entrevistador/entrevistado, com carácter informal –, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade [...]” (Pardal & Correia, 1995, p. 65). Por outro lado, Danielle Ruquoy refere-se ao termo “entrevista semidirectiva” da seguinte forma: “por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente ‘não directivo’. Por outro lado, porém, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente ‘directivo’ das intervenções do entrevistador” (Ruquoy, 1997, p 87).

⁵⁹ João Almeida & José Pinto, na obra “A Investigação nas Ciências Sociais”, propõem uma categorização e classificação das técnicas de investigação (cf. Almeida & Pinto, 1990, p. 94).

as questões foram colocadas com base num *guião*⁶⁰ (anexo A) previamente definido, mas aberto e flexível. Assim, procurámos criar uma relação de interacção e de influência recíproca entre quem perguntava e quem respondia⁶¹, seguir a linha de pensamento do interlocutor, valorizando o que o sujeito dizia, ao mesmo tempo que zelávamos para que as afirmações proferidas pelo mesmo fossem ao encontro do objecto da pesquisa.

Paralelamente, procurámos desocultar o que transmitiam os gestos, as expressões, as entoações, as alterações de ritmo, os silêncios e até mesmos os sorrisos. Enfim, toda a informação não verbal possibilitou a compreensão e a confirmação do que efectivamente foi dito. Como refere Bell:

“Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos. [...] A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. [...] uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada” (Bell, 2002, p. 118).

As entrevistas permitiram o acesso a sistemas de representações, de normas e de valores dos diferentes indivíduos sobre o contexto de estudo, conduzindo à compreensão das significações atribuídas pelos seus actores, isto é, através de um trabalho de desconstrução dos discursos, permitiram produzir um novo discurso. Contudo, tivemos sempre um grande respeito pelo entrevistado, pela sua cultura e pelos seus valores. Foi através de um processo de negociação participado que demos a conhecer, a cada um dos nossos interlocutores, os objectivos do nosso estudo,⁶² que

⁶⁰ Referindo-se à importância do guião da entrevista, Menga Lüdke & Marli André escrevem: “será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, [...], respeitando o sentido do seu encadeamento” (Lüdke & André, 1986, p. 36).

⁶¹ Quanto às *condições sociais da entrevista*, Danielle Ruquoy elege diferentes factores contextuais que podem interferir na realização das mesmas, dos quais destacamos: *a relação social entrevistador/entrevistado*. Neste sentido, admite que a qualidade dos dados é menor quando a relação que se estabelece com os interlocutores tem subjacentes relações de poder ou de estatuto hierárquico, situação também verificada quando há diferenças muito significativas em termos de pertença a uma classe. As situações de superioridade manifestadas pelo entrevistador podem condicionar as respostas dos entrevistados (cf. Ruquoy, 1997, pp. 100-101). Para uma perspectiva complementar, ver, também, Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon (1997, pp. 71-79). Contudo, a relação que se estabeleceu entre entrevistador e entrevistado, caracterizada *a priori* por papéis e desempenhos distintos, não se constituiu como uma relação assimétrica, como é de esperar na maioria das entrevistas de investigação, situação devida, em nosso entender, ao facto do entrevistador fazer parte do contexto de investigação e também ao facto de em circunstância alguma a entrevista desencadear consequências negativas para o entrevistado. Isto porque, tendo presente o tipo de entrevista realizada e a finalidade da mesma (fins académicos), o entrevistado não espera obter qualquer benefício da mesma, limitando-se a aceitar e a disponibilizar algum do seu tempo, sem nada esperar em troca.

⁶² Neste sentido, Danielle Ruquoy destaca a *relação com a investigação*, considerando, no entanto que na *entrevista de investigação* é ao entrevistador que cabe a iniciativa do estabelecimento das relações interpessoais; é importante que o entrevistado seja informado do objectivo da investigação e de outros dados que ao mesmo suscitem curiosidade relativamente ao entrevistador. “[...] o objecto e o objectivo da entrevista ganham sentido relativamente a uma função de investigação socialmente definida. Isso significa igualmente que questões relativas à investigação estão subjacentes à relação entrevistador/entrevistado [...]” (Ruquoy, 1997, p. 102).

“negociámos” a melhor hora e o local mais adequado para a realização da entrevista⁶³, que obtivemos a autorização para a gravação do discurso em registo áudio⁶⁴, assegurando a todos o anonimato da fonte e a confidencialidade dos dados.

Neste processo de investigação, o primeiro factor a considerar foi a eleição das pessoas a entrevistar, as *testemunhas privilegiadas* (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69) ou os *informantes-chave* (Woods, 1987, p. 100)⁶⁵. Trata-se de indivíduos que, pela sua acção, responsabilidade e posição, tinham conhecimentos sobre o objecto de estudo.

No quadro 14, apresentamos o perfil dos nossos entrevistados com base nos indicadores: idade, sexo, profissão, situação profissional e habilitações académicas.

⁶³ Tendo ainda por base as *condições sociais da entrevista* propostas por Danielle Ruquoy, destacamos o *quadro espaço-temporal e a relação com a investigação*. A este propósito, a autora alerta para a necessidade do local proporcionar ao entrevistado a expressão do seu ponto de vista pessoal sem qualquer interferência e responder a certas exigências como as condições acústicas e outras. Enfim, que a entrevista se realize à hora previamente acordada e em condições que facilitem, a todos os níveis, a comunicação entre os dois interlocutores (cf. Ruquoy, 1997, p. 102). Esta perspectiva pode ser complementada com o contributo de Rodolphe Ghiglione & Benjamim Matalon (1997, pp. 70-71).

⁶⁴ Referindo-se à utilização do gravador, Peter Woods salienta: “é evidente que o gravador pode ser um instrumento magnífico, mas sob a condição de que não provoque ‘interferência’. Não há maneira de reconquistar a plenitude e a fiabilidade das palavras e linguagem, o qual na realidade liberta o investigador de uma difícil tarefa e permite-lhe concentrar-se noutras” (Woods, 1987, p. 95).

⁶⁵ A propósito dos informantes-chave, Peter Woods escreve: “[...] abrem perspectivas em toda a frente metodológica. Podem ser fonte de grandes volumes de informação, pois em certa medida são observadores participantes [...]” (Woods, 1987, p. 100).

Quadro 14 – Perfil dos entrevistados

Entrev. n.º	Idade	Sexo	Profissão	Sit. profissional	Habilitações académicas
1	41	F	Educadora de Infância	Quadro de Escola	Licenciada
2	48	M	Professor do 1. CEB	QZP	Bacharel
3	42	F	Educadora de Infância	Quadro de Escola	Licenciada
4	48	F	Professora do 1. CEB	QZP	Bacharel
5	29	M	Encarregado de Armazém		6.º ano de escolaridade
6	39	F	Professora do 1. CEB	QZP	Bacharel
7	59	F	Professora do 1. CEB	Reformada	Bacharel
8	40	M	Técnico de Obras / CM		A freq. 3.º ano de Eng. Civil
9	30	F	AAE	Contratada / CM	2.º ano da Lic. em Filosofia
10	38	F	AAE	Efectiva / ME	12.º ano de escolaridade
11	48	F	Professora do 1. CEB	Quadro de Escola	Licenciada
12	40	F	Educadora de Infância	Quadro de Escola	Licenciada
13		F	Professora do 1. CEB	Reformada	Licenciada
14	41	F	Educadora de Infância	Quadro de Escola	Licenciada
15	49	F	Professora do 1. CEB	QZP	Licenciada
16	47	F	Professora do 1. CEB	Quadro de Escola	Bacharel
17		M	Advogado		Licenciado
18	42	F	Inspectora		Mestrado e Pós Grad. / Inspec..
19	47	M	Chefe / Serviços Administ.		11.º ano
20	45	F	Professora do 1. CEB	QZP	Licenciada
21	47	F	Inspectora		Mest. (parte cur.) e Pós Grad./Inspecção
22	50	F	Professora do 1. CEB	Quadro de Escola	Bacharel
23	47	M	Inspector		Mestrado e várias Pós Grad.

No quadro 15, apresenta-se a relação da população entrevistada, a sua ligação aos diferentes órgãos de gestão ou outros, a função e profissão, a data e o local, e, ainda, a hora da entrevista e o tempo de gravação.

Quadro 15 -Entrevistas realizadas

Órgão a que pertence	Cargo/função desempenhada	Data	Local	Hora e duração da entrevista	
				Hora	Duração
Assembleia de Escola ⁶⁶	Presidente (1.º ciclo)	04 / 06 / 15	Instalações da UM	14:30	1:07
	Representante dos AAE	04 / 04 / 26	Unidade educativa	9:30	0:35
	Representante da CM	04 / 05 / 11	Gabinete/local de trab.	17:30	1:05
	Rep. da actividade cultural...	04/ 04 / 23	Gabinete/local de trab.	16:00	1:15
Conselho Executivo	Presidente (1.º ciclo) ⁶⁷	04 / 04 / 22	Sede do Agrupamento	14:00	1:10
	Vice- presidente (pré-esc.)	04 / 04 / 21	Sede do Agrupamento	16:00	0:35
	Vice-presidente (1.º ciclo)	04 / 04 / 21	Sede do Agrupamento	18:00	0:25
Conselho Pedagógico	Coord./ 1.ª área geográfica (1.ºciclo)	04 / 04 / 22	Café	16:30	1:10
	Coord./ 2.ª área geográfica (1.ºciclo)	04 / 04 / 20	Gabinete/ local de trab.	19:30	1:00
	Coord./ Educação Pré-esc. (ed. inf.)	04 / 04 / 28	Unidade educativa	16:00	0:33
	Representante dos Pais e EE	04 / 04 / 21	Residência	21:30	0:40
	Representante dos AAE	04 / 04 / 26	Unidade educativa	16:15	0:33
	Repres. dos Apoios Educat. (1.º ciclo)	04 / 05 / 10	Residência	18:00	*
	Equipa de Projectos	04 / 04 / 29	Sede do Agrupamento	17:00	0:35
	Equipa de Projectos	04 / 05 / 24	Café	18:00	1:00
	Comissão de Contacto	04 / 05 / 10	Instalações da UM	16.15	0:50
IGE	Inspectora (pré-escolar)	04 / 05 / 17	Instalações da UM	14:30	1:05
	Inspectora (1.º ciclo)	04 / 06 / 11	Instalações da UM	15:45	0:50
	Inspector (secundário)	05 / 02 / 01	Gabinete/local de trab.	9:30	1:00
Outros	Coord. de estab. com maior número de alunos e com aula observada (1.º ciclo)	04 / 05 / 11	Unidade educativa	16:00	0:30
	Prof. da unid. educativa com menor número de alunos e com aula observada	04 / 04 / 27	Unidade Educativa	18:30	1:10
	Educ. da unid. educativa com menor número de alunos e com aula observada	04 / 04 / 20	Unidade Educativa	15:45	0:50
	Chefe dos Serviços Administrativos	04 / 05 / 17	Local de trabalho	16:30	0:52
Total de horas de gravação					18:50

* A entrevistada respondeu por escrito, na presença do investigador

Nos estudos qualitativos, a questão da representatividade (do ponto de vista estatístico) não se coloca. O critério que preside à selecção da amostra está associado à sua adequação ao objecto de estudo, privilegiando-se a diversificação das pessoas interrogadas (Ruquoy, 1997). Em função destes pressupostos, os indivíduos escolhidos tinham em comum fazerem parte dos órgãos de gestão da unidade em análise e terem sido entrevistados pela equipa inspectiva. Aos entrevistados com as características referidas, acrescentámos a equipa inspectiva (3 elementos) e três docentes⁶⁸. Entendemos que os primeiros elementos mencionados eram os mais indicados para recordarem e se pronunciarem sobre o Programa de Avaliação Integrada efectuado no

⁶⁶ Dos elementos da AE, entrevistados pela equipa inspectiva, não foi possível (por divórcio, mudança de residência e de local de trabalho e de inoperância do número de telemóvel indicado no momento da Avaliação Integrada) contactar o representante dos Pais e EE.

⁶⁷ A Presidente do CE acumula também as funções de Presidente do CP.

⁶⁸ Dos docentes em questão fazem parte: um da educação pré-escolar a exercer funções na unidade educativa com menor número de alunos (13) e dois do 1.º CEB, nomeadamente, a coordenadora (também com funções lectivas) da unidade educativa com maior número de alunos (95) e a docente da unidade educativa com menor número de alunos (8), mas com os quatro anos de escolaridade (a escolha de dois elementos docentes do 1.º CEB está associada ao maior número de docentes nesse nível de ensino). Também aqui procurámos desvendar a forma como as docentes em questão percebem a avaliação escolar e que papel atribuíram à Avaliação Integrada.

Agrupamento em estudo e, conseqüentemente, para envolvê-los como elementos do objecto de estudo, motivos que nos levaram a considerá-los *informantes-chave*⁶⁹.

Definida a amostra, a nossa preocupação centrou-se na *estratégia do primeiro contacto com as pessoas seleccionadas* (Ruquoy, 1997, p. 105)⁷⁰. Quanto ao primeiro contacto com os entrevistados, procurámos, sempre que nos foi possível, fazê-lo pessoalmente. Todavia, independentemente da forma como acedemos aos nossos interlocutores (pessoal ou, em alguns casos, telefonicamente), procurámos deixar bem claro, num quadro ético e deontológico, quem éramos e o que fazíamos, os objectivos da investigação, o porquê de terem sido escolhidos, o que esperávamos deles enquanto entrevistados e o “uso” a dar às informações recolhidas⁷¹. O segundo contacto, uma vez que já nos tinham confirmado a disponibilidade para serem entrevistados, destinou-se a marcar a data, o local e a hora da entrevista. Relativamente à data, ao local e à hora de realização da entrevista, procurámos respeitar o *aconselhado*, entre outros, por Ruquoy (1997), Ghiglione & Matalon (1997) e Bell (2002) no sentido de, no que diz respeito ao local, proporcionar aos entrevistados um local que, do ponto de vista físico e psicológico, assegurasse uma conversa bem sucedida⁷². Os factores tempo a disponibilizar e hora de realização mereceram da nossa parte também uma atenção especial na medida em que os interlocutores estavam a disponibilizar o seu tempo em benefício do interesse pessoal do entrevistador⁷³.

⁶⁹ Referindo-se aos factores associados ao entrevistado, Rodolphe Ghiglione & Bemjamim Matalon dividem-nos, numa classificação que consideram clássica, em *factores de ordem cultural; factores conjunturais; factores mnemónicos; cognições e afectos e factores motivacionais*. Relativamente aos factores conjunturais, ou seja, àquilo que aumenta a pertinência do tema face às preocupações do entrevistado e particularmente o seu papel na relação com o entrevistador, é importante responder a imperativos específicos, dos quais os autores destacam: “i) definição do estatuto do entrevistado; ii) definição clara do papel, não sobreposição de papéis diferentes; iii) definição clara das expectativas relativas aos papéis; iv) não incompatibilidade das exigências ligadas ao papel; e v) papel constante durante o tempo da entrevista” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 72-73). Nas características cognitivas do entrevistado e na necessidade de atender à forma como elas condicionam a exposição do assunto, os autores destacam: “i) as cognições, que remetem para o quadro de referência de entrevistado, para a sua linguagem conceptual, para o seu conhecimento do tema, etc; e ii) os afectos, que podemos ligar às percepções do entrevistado, respeitantes tanto à relação presente Entrevistador/entrevistado, como ao conjunto de relações do entrevistado [...] [com] uma qualquer entidade: indivíduo, objecto, acontecimento” (Ghiglione & Matalon, 1997, pp. 73).

⁷⁰ Para uma perspectiva que destaca, particularmente, as dificuldades que, em muitas situações, o investigador enfrenta, cf. Danielle Ruquoy (1997, pp. 105-109).

⁷¹ Os procedimentos que enunciámos voltaram a ser referidos na conversa que estabelecíamos com cada um dos nossos interlocutores nos momentos que antecediam a entrevista, reafirmando-se o anonimato da fonte, a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo dos mesmos para fins académicos.

⁷² A propósito do local a propor aos nossos interlocutores, reconhecemos tratar-se de uma tarefa dificultada, em parte, pelo facto de um elevado número de entrevistados, no momento, se encontrar desvinculado da unidade educativa em análise (entre outros, professores, equipa inspectiva, representante da autarquia, representantes de pais e EE na Assembleia de Escola e no CP). Contudo, das 23 entrevistas efectuadas apenas 2 (por opção dos próprios) se efectuaram num local (café) que entendemos pouco adequado, mas que respeitou a opção dos nossos interlocutores. As restantes entrevistas (efectuadas em condições que consideramos adequadas, de acordo com o que a literatura sobre a matéria aconselha) realizaram-se em espaços diversificados: na Sede do Agrupamento; na residência do entrevistado por sugestão do próprio; no local de trabalho do entrevistado (escritório), por sugestão do próprio; e em dependências da Universidade do Minho (sala de reuniões).

⁷³ A este propósito é de referir que a compatibilidade de horários, contrariamente ao que seria de supor uma vez que grande parte dos entrevistados (como já referimos) não mantinha qualquer vínculo com a unidade educativa em análise, não constitui

Por outro lado, redobrámos esforços na linguagem a utilizar nas perguntas que constituíam o guião da entrevista, sobretudo porque o mesmo se destinava a um público heterogéneo e era indispensável que os entrevistados compreendessem a nossa mensagem, interpretando-a com base num código comum. Neste sentido, procurámos que a linguagem utilizada fosse clara, de forma a possibilitar ao nosso interlocutor o entendimento da mensagem, ou seja, dar-lhe possibilidade de a descodificar e, portanto, de se pronunciar, fazendo referência ao mesmo código.

A este propósito, Ruquoy escreve:

“Na entrevista de investigação, o que está em jogo [...] [é] um desejo de conhecimentos. O saber teórico do investigador ocupa o pano de fundo da prática da entrevista, delimita o campo de pesquisa; baliza a exploração ou enuncia hipóteses. Contudo, o investigador não deve utilizar, com seu interlocutor, o mesmo vocabulário que usa para definir o seu quadro de pesquisa [...]. Por conseguinte, importa que não negligenciemos a operação que consiste em traduzir as preocupações em indicadores concretos e compreensíveis pelo interlocutor” (Ruquoy, 1997, p. 93).

1. 6. 2. Observação

A propósito da observação como técnica de recolha de informação, Bell reafirma: “a observação não é uma opção fácil” (Bell, 2002, p. 140)⁷⁴. Esta ideia é facilmente compreendida se tivermos em atenção que na pesquisa de terreno, como afirma António Costa:

“O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador. [...] Observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos. Participa, duma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas” (A. Costa, 1986, p.132).

A posição do autor remete-nos, no quadro conceptual da participação do observador, essencialmente, para a *observação directa*⁷⁵ (Quivy & Campenhoudt, 1992,

qualquer problema. Num processo de negociação (por indicação do entrevistador ou sugestão do entrevistado), facilmente se definiu a hora e o local para realização da entrevista.

⁷⁴ A este propósito, Judith Bell refere: “qualquer pessoa que tenha realizado um estudo de observação concordará certamente [...] que a observação não é uma opção fácil. O planeamento e a condução cuidadosa deste tipo de estudo são essenciais [...]” (Bell, 2002, p. 140). Compreende-se, enquadrada neste pressuposto, a importância da planificação do processo de avaliação tal como no-lo referem Menga Lüdke & Marli André: “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar” (Lüdke & André, 1986, p. 25).

⁷⁵ Na perspectiva de Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt, “a observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação. [...] mas o investigador regista directamente as informações. Os sujeitos observados não intervêm

pp. 165-166; António Costa, 1986, p. 136)⁷⁶ e para *observação não participante*⁷⁷ (Pardal & Correia, 1995, p. 50; Bell, 2002, p. 141)⁷⁸. A participação a que o autor se refere é a que resulta da inevitabilidade da presença do observador e da sua interferência no contexto de observação (A. Costa, 1986; Woods, 1987; L. Lima, 1998)⁷⁹.

Contudo, a observação por nós efectuada, tendo presente as tipologias propostas por Quivy & Campenhoudt (1992) e Pardal & Correia (1995), não se constituiu como um modelo puro. O tipo de observação enquadra-se, essencialmente, no tipo de observação indirecta participante⁸⁰ (reuniões com a equipa inspectiva, com o Conselho Executivo, reuniões de Conselho de Docentes). Contudo, não menos importantes foram

na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 165).

⁷⁶ A propósito dos tipos de observação, Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt fazem ainda referência à *observação indirecta*. Para uma perspectiva mais abrangente da temática, cf. Quivy & Campenhoudt (1992, pp. 165-187) e António Costa (1986, pp. 133-140).

⁷⁷ A propósito da observação não participante, cf. Peter Woods (1987, pp. 52-56).

⁷⁸ Para além da *observação não participante*, Luís Pardal & Eugénia Correia (1995) e Judith Bell (2002) destacam ainda a *observação participante*. A este propósito, e referindo-se também às formas de estruturação da observação, cf. Luís Pardal & Eugénia Correia (1995, pp. 49-51). Para uma perspectiva complementar da observação participante, cf. Peter Woods (1987, pp. 49-52) e para a temática da observação em geral, cf. William Goode & Paul Hatt (1973, pp. 155-170).

⁷⁹ Neste contexto, Licínio Lima refere-se à interferência do investigador no contexto de investigação do seguinte modo: “[...] o investigador é sempre *participante*, na medida em que a sua presença, mesmo silenciosa [...] interfere no contexto social analisado, e na medida, ainda, em que ao formalizar-se com o contexto e com as pessoas, ao estabelecer relações sociais e ao interagir com muitos actores, vai-se aproximando, por vezes mesmo do ponto de vista afectivo e emocional, daqueles que a investigação convencional tende a reduzir ao estatuto de ‘objectos’ de pesquisa” (L. Lima, 1998, pp. 31-32). Corroborando da mesma perspectiva, Peter Woods defende que “por muito que se trate de reduzir este efeito e alcançar o ‘terceiro estágio de acesso’ é inevitável exercer uma certa influência, que, por si, deve ter-se em consideração. Ainda que não participe em nenhum dos papéis que observa, o observador não participante é, apesar de tudo, parte da cena” (Woods, 1987, pp. 55). Por sua vez, António Costa acrescenta: “normalmente a pesquisa de campo incide sobre uma pequena unidade social: uma aldeia, um bairro, um prédio de apartamentos, um escritório, uma fábrica, um café, uma esquina ou algo igualmente circunscrito. É bom de ver que a presença dum investigador, ou de uma pequena equipa de investigadores, não pode deixar de ser notada e de se revelar altamente interferente com tal contexto. Falar com as pessoas, fazer perguntas, participar em algumas actividades sociais que ali habitualmente se processam, é algo que interfere. Muito mais interferente seria ficar parado, a olhar, sem dizer nada a ninguém [...]. A presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais. À medida que se vai prolongando, o trabalho de campo vai não só reorganizando as relações entre observador e observados como reorganizando também, em certa medida, o próprio tecido social em análise. Na interacção social não se pode não comunicar (veja-se o poder altamente comunicante do ‘silêncio observador’ referido) e, num quadro social qualquer, não se pode igualmente deixar de se estabelecer relações sociais. A questão não está, pois, em supostamente evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível. [...] A interferência não é, pois, simplesmente, um obstáculo ao conhecimento sociológico mas também um veículo desse conhecimento” (A. Costa, 1986, pp. 134-135).

⁸⁰ Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt referem-se à observação indirecta da seguinte forma: “no caso da observação indirecta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 166). Por outro lado, Raul Iturra define a observação participante como: “o envolvimento directo que o investigador de campo tem com o grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo [...]. É o envolvimento que despe o investigador do seu conhecimento cultural próprio, enquanto veste o do grupo investigado [...]” (Iturra, 1986, p. 149). Por sua vez, a propósito da observação participante, João Almeida & José Pinto referem: “a característica diferencial da observação participante, em relação às outras técnicas, consiste na inserção do observador no grupo observado [...]” (Almeida & Pinto, 1990, p. 97). Numa perspectiva complementar, Michelle Lessard-Hébert acrescenta: “a observação participante é uma técnica de recolha de dados que tem a sua origem em investigações feitas no campo da antropologia cultural e da etnografia. O observador torna-se participante para melhor penetrar num meio social estranho [...]. É pela sua participação na vida do grupo e das suas actividades diárias que ele acede a dados de observação difíceis ou impossíveis de obter, se se mantiver como observador exterior [...]” (Lessard-Hébert, 1996, p. 103). O autor distingue ainda, nos mecanismos de *observação directa*, a *observação sistemática*, na qual os comportamentos a observar são pré-determinados pelo observador, e a *observação participante*, na qual o observador não pode ou não quer determinar quais os comportamentos que serão objecto da sua observação (Lessard-Hébert, 1996, pp. 101-103). Relativamente a esta temática, cf., também, Michelle Lessard-Hébert *et al* (1990, pp. 155-159), Peter Woods (1987, pp. 49-52), Peter Worsley (1974, pp. 123-128), Yáñez Casal (1996, pp. 109-112) e Óscar Guasch (1997) na obra “Observación Participante”.

as informações provenientes das “conversas no terreno” (Peretz, 2000, p. 36) realizadas, na sua maioria, com docentes e funcionários das diferentes unidades educativas. Estas conversas foram particularmente importantes por proporcionarem ao investigador o acesso a um conjunto de opiniões que caracterizam a face oculta, não oficial, do processo de avaliação e a alguns pormenores que, num contexto mais formal, são secundarizados ou mesmo ocultados. De certa forma, “[...] falar equivale a legitimar, o que se confirma mediante a atitude de ‘escuta silenciosa’ da parte da figura que representa a autoridade” (Woods, 1987, p. 53).

Assim, o carácter impuro ou híbrido da nossa observação resulta também dos momentos que, pela informalidade dos contextos e/ou das situações, nos permitiram uma postura de observadores não participantes. Esses momentos constituíram-se como *momentos-chave*, permitindo-nos *captar*, dos sujeitos observados, comportamentos, atitudes, valores, reacções e informações que se revelaram de enorme valor no momento de elaboração do relatório final.

O processo de observação a que nos temos vindo a referir desencadeou-se num *continuum* de três anos lectivos⁸¹: o ano de implementação do PAIE (2001/2002) e ano da recolha de informação (2003/2004)⁸²

1. 6. 3. Pesquisa e análise documental

O *corpus* (Bardin, 1991, p. 96)⁸³ de análise da investigação efectuada constituiu-se, essencialmente, com base nos documentos escritos recolhidos no *Agrupamento* (quadro 16), servindo para compreender e complementar as informações obtidas através de outros métodos.

⁸¹ Referindo-se à durabilidade de estudos qualitativos em educação efectuados nas décadas de 70 e 80, do sec. xx, nos Estados Unidos, Menga Lüdke & Marli André referem: “o período de observação nesses estudos varia entre as seis semanas e os três anos” (Lüdke & André, 1986, p. 29). Embora a observação ao longo destes três anos não tenha sido sistemática, socorremos de dados observados nos três anos mencionados.

⁸² Neste *continuum*, o investigador/observador permaneceu na unidade educativa em análise também como actor educativo.

⁸³ A este propósito, Laurence Bardin refere: “[...] é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos respectivos procedimentos analíticos [e interpretativos]” (Bardin, 1991, p. 96).

Quadro 16 – Documentos recolhidos para pesquisa e análise documental

Tipo de documentos ⁸⁴
Documentos Orientadores da Acção Educativa
Regulamento Interno (2001/2004)
Projecto Educativo (2001/2004)
Projecto Curricular de Escola (2002/2004)
Planos Anuais de Actividades (2001/2002, 2002/2003, 2003/2004)
Documentos Avaliadores e Orientadores da Acção Educativa
Actas da AE (2001/2002) ⁸⁵
Actas do CP (2001/2002, 2002/2003, 2003/2004)
Actas do CD do Pré-escolar (2001/2002, 2002/2003, 2003/2004)
Actas do CD do 1.º CEB (2001/2002, 2002/2003, 2003/2004) ⁸⁶
Documentos fornecidos pela Equipa Inspectiva ao Agrupamento
Inspeção: apresentação e procedimentos (2001/2002)
Avaliação Integrada das Escolas/roteiro: educação pré-escolar
Avaliação Integrada das Escolas /roteiro: 1.º CEB
Avaliação Integrada: Relatório Final

O acesso às *fontes* (Saint-Georges, 1997, p. 17; Bell, 2002, p. 91)⁸⁷ mencionadas foi-nos facilitado desde o primeiro momento; de todos os documentos mencionados obtivemos uma cópia, o que nos facilitou uma análise documental⁸⁸, ainda que do tipo qualitativo, mais pormenorizada. Como refere Marcelo, “‘dar sentido’ aos dados qualitativos significa reduzir notas de campo, discrepâncias, explicações, justificações, etc. [...]. Significa também estruturar e representar estes conteúdos, e por último, extrair e confirmar umas conclusões mais compreensivas” (Marcelo, 1995, p. 44). Este tipo de análise esteve, obviamente, sujeita à subjectividade do investigador, a qual procurámos

⁸⁴ Estes documentos Raymond Quivy & Luc Van Campenhoudt designaram-nos como “dados preexistentes” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 201).

⁸⁵ As actas mencionadas referem-se apenas ao ano lectivo 2001/2002. No ano lectivo anterior, a organização do agrupamento foi assegurada pela Comissão Executiva Instaladora e, de acordo com o regulamentado, só é constituída AE e não há registo de qualquer reunião. Relativamente aos anos lectivos de 2002/2003 e 2003/2004, não dispomos de dados que, contrariamente ao desejado, nos permitam pronunciar sobre este órgão a este nível e a outros, na medida em que, a nova unidade organizacional na qual se encontram os “documentos” do *Agrupamento de Escolas* não “localizou” o livro de actas da Assembleia de Escola.

⁸⁶ Estas actas dizem respeito às reuniões efectuadas pelos dois Conselhos de Docentes do 1.º CEB. A elaboração dos dois grupos de CD está relacionada com o elevado número de unidades educativas e com a concentração de alunos e professores numa determinada área geográfica.

⁸⁷ Para além de deixar claro o que entende por documento, Judith Bell faz também referência às *fontes primárias* e às *fontes secundárias*. Neste sentido, a autora define: “as fontes primárias são aquelas que surgem durante o período de investigação [...]. As fontes secundárias são as interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias [...]” (Bell, 2002, p. 91). A distinção parece-nos complicada pelo simples facto do mesmo documento poder, numa situação, constituir-se como fonte primária e, noutro momento, desempenhar o papel de uma fonte secundária, dependendo muitas vezes dos pontos de vista. A este propósito, numa perspectiva de investigação histórica e de que a classificação da fonte depende do problema em estudo, Thord Erasmie & Licínio Lima escrevem: “as fontes primárias são as mais próximas dos acontecimentos que se pretende estudar e as secundárias estão mais afastadas deles no tempo” (Erasmie & Lima, 1989, p. 40). Por outro lado, Pierre de Saint-Georges apresenta outra tipologia e classifica as fontes de documentação em: “[...] fontes não escritas, as fontes escritas, oficiais e não oficiais, e as fontes numéricas” (Saint-Georges, 1997, p. 17). Pela diversidade de caracterizações, optámos por não usar qualquer designação complementar.

⁸⁸ Referindo-se à análise documental, Michelle Lessard-hébert *et al* especificam: “[...] a análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma instituição, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (Lessard-Hébert *et al*, 1990, p. 143).

minimizar ao máximo, não só neste momento, mas em todo o processo de investigação. Percebe-se assim que o acesso às fontes não constituiu qualquer problema. O mesmo não podemos dizer quanto ao conteúdo das mesmas, isto é, nem sempre o mais importante estava escrito, particularmente nas actas analisadas.

A este propósito, Licínio Lima escreve:

“[...] as actas não revelam nem esclarecem tudo. [...] tendem a fixar mais decisões do que os processos e as discussões, escondem, ou simplesmente não registam, certos factos, tendem a oferecer uma versão ‘oficial’ da realidade, até pelo facto de o seu conteúdo ser ‘negociado’” (L. Lima, 1998, p. 370, nota n.º 32).

A pesquisa obriga a promover o confronto entre os dados recolhidos, aquilo que é observado, as informações obtidas e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Contudo, a pesquisa como actividade humana e social contém, ainda que implicitamente, um conjunto de valores, interesses e preferências que orientam todo o trabalho do investigador e que são também tidos como importantes pela sociedade naquele momento.

Feita uma breve abordagem aos procedimentos teórico-metodológicos convocados para o trabalho empírico, impõe-se a caracterização do contexto de investigação, ou seja, a caracterização da unidade organizacional na qual desenvolvemos o trabalho de campo e que sustentou o estudo empírico, assunto que desenvolvemos no ponto seguinte.

2. Caracterização do Contexto de Investigação

2.1. O Agrupamento de Escolas e o meio de inserção

Agrupamento de Escolas, por razões já descritas na introdução, é a designação por nós adoptada para nos referirmos à *unidade organizacional* que constitui o objecto de estudo do nosso trabalho, no ano lectivo 2003/2004, embora os dados recolhidos tenham incidido, essencialmente, sobre factos ocorridos no ano lectivo 2001/2002, data em que o PAIE foi aí implementado.

O *Agrupamento de Escolas*, criado em 30 de Maio de 2000⁸⁹, está localizado num dos 14 concelhos do distrito de Braga, integra os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º CEB da rede pública (*Agrupamento Horizontal*) de dez das vinte e quatro freguesias do concelho. A sede do *Agrupamento* fica situada na escola do 1.º CEB de uma freguesia considerada central, situando-se a cerca de 12 quilómetros da unidade educativa mais distante. A escola-sede do *Agrupamento* é uma escola Rural 3 (R 3), criada em 1987, para responder às necessidades da população escolar da freguesia com idade para frequentar o ensino primário. A construção deste estabelecimento de ensino fez encerrar a escola que, extremamente degradada, “ensinou” durante muitas gerações a população desta freguesia e da freguesia vizinha.

As dez freguesias referidas, com uma população de 7672 habitantes (censos 2001)⁹⁰, ficam situadas na margem esquerda de um rio de água límpida e transparente, na qual, nos últimos anos, os areais limpos e brancos deram origem a lugares aprazíveis de veraneio – as praias fluviais.

A área ocupada pelas freguesias que fazem parte do *Agrupamento de Escolas* ronda os 31 quilómetros quadrados. É uma zona essencialmente rural, na qual o desenvolvimento tem sido pouco significativo. Na maioria das freguesias, a principal fonte de riqueza resulta da agricultura, sendo em muitos casos complementada com o trabalho desenvolvido noutras actividades dentro do concelho ou nos concelhos

⁸⁹ Nesta data, a administração e gestão do *Agrupamento*, conforme o previsto no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, era assegurada pela Comissão Executiva Instaladora. Só em Setembro de 2001 o *Agrupamento de Escolas* funciona com todos os órgãos de administração e gestão, previstos no normativo referido. É neste contexto que a Comissão Executiva Instaladora dá lugar ao Conselho Executivo.

⁹⁰ Tendo como referência os censos de 1991, no território educativo em análise registou-se um aumento significativo da população (13,5%), essencialmente em duas freguesias. As causas encontradas para explicar o aumento da população nestas duas localidades residem na proximidade das mesmas ao maior centro urbano do distrito, atraindo a fixação de população vinda de outras zonas do concelho ou até mesmo de outros concelhos e nas infra-estruturas sociais de que uma das freguesias dispõe e que coloca ao serviço também da população da freguesia vizinha. Este crescimento é ainda mais significativo, se tivermos em atenção que em 50% das freguesias a população diminuiu.

contíguos e a da emigração que se tem verificado nos últimos anos. A última situação referida tem-se feito sentir, particularmente, ao nível da construção de novas habitações. Contudo, não podemos ignorar a importância que assume a estância termal localizada numa das freguesias e que, no período de Verão, traz a esta região muitas pessoas que procuram nas águas minero-medicinais o tratamento de doenças específicas e, como consequência do aumento da população, o desenvolvimento de actividades hoteleiras, turísticas e lúdicas. A água constitui-se, assim, como um recurso natural de assinalável importância no desenvolvimento desta região e especialmente desta freguesia.

Embora o desenvolvimento da região, em termos de infra-estruturas e ao nível económico-industrial, nos últimos anos não tenha sido muito significativo, é de assinalar o emergir, essencialmente nas décadas de oitenta e de noventa, de várias associações de carácter social, cultural e desportivo, musical, e de formação e orientação de crianças e jovens⁹¹.

Ainda de acordo com o Projecto Educativo, esta região “foi lugar de passagem de vários povos (Celtas, Iberos, Romanos, Bárbaros e Muçulmanos) que aqui deixaram vinculados os seus traços. No período medieval, esta zona foi terra de personagens e famílias que a História recorda, como D. Gualdim Pais, primeiro Mestre da Ordem dos Templários, D. Mendo Moniz, que à machadada arrombou as portas do Castelo de Santarém e ao qual D. Afonso Henriques concedeu privilégio de usar o nome de Machado” (PE, p. 4).

No plano do património arquitectónico, encontramos neste território, entre outros, o Mosteiro de origem beneditina; as pontes que datam da época medieval e outras que assinalam a presença dos Romanos na região; a casa que pertenceu ao escritor renascentista Francisco Sá de Miranda e que era o seu refúgio predilecto no século XVI e, ainda, a Igreja Matriz que data do século XVIII.

2. 2. Os órgãos de administração e gestão do *Agrupamento de Escolas* e as estruturas de orientação educativa

⁹¹ Tendo como referência as valências apresentadas, o Projecto Educativo 2001/2004 elenca as seguintes entidades: “Associação Movimento Juventude de [...]; Rancho Folclórico das Lavradeiras de [...]; Corpo Nacional de Escutas – Agrupamento [...]; Associação Cultural, Desportiva e Recreativas das Termas de [...]; Grupo Coral de [...]; ‘Os Unidos de [...]’ – Associação Cultural e Recreativa [...]; Grupo Coral [...]; Clube Desportivo de [...]; Grupo Folclórico de [...]; Agrupamento de Escuteiros [...]; Centro Social e Paroquial de [...]; Associação ‘Os Amigos de [...]’; Sociedade Columbófila de [...]; Corpo Nacional de Escutas – Agrupamento [...]; Futebol Clube de [...]; Grupo Coral de [...]; Associação Cultural, Recreativa e Desportiva ‘Os Bairristas da [...]’” (PE, p. 12). A propósito do papel das diferentes entidades agora referidas e no sentido em que, como o próprio documento refere, se pretende o “envolvimento da comunidade”, parece-nos no mínimo estranho que nos Planos Anuais de Actividades, elaborados para cada um dos três anos a que o PE se reporta, apenas haja registo da participação de uma entidade em três actividades distintas.

Enquanto organizações educativas criadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os Agrupamentos de Escolas estão sujeitos a uma nova estrutura organizativa e administrativa assente na institucionalização da participação da comunidade educativa nas decisões relativas à vida escolar. Esta mudança do paradigma organizativo das instituições educativas da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário introduziu alterações na administração e na gestão, particularmente nos Agrupamentos Horizontais (jardins de infância e escolas do 1.º CEB).

Neste contexto, fazem parte da estrutura organizacional do *Agrupamento de Escolas* os órgãos de administração e gestão: Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo; e, como Estruturas de Orientação Educativa, que colaboraram com o Conselho Pedagógico e com a Direcção Executiva: os Conselhos de Docentes da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB e a Comissão de Contacto, como revela o Regulamento Interno ao referir que “o Conselho de Docentes e a Comissão de Contacto são estruturas de orientação educativa do Agrupamento que colaboraram com o Conselho Pedagógico e com a Direcção Executiva, no desenvolvimento do Projecto Educativo e visam assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa” (RI, p. 27).

No ano lectivo 2001/2002, em resultado do processo eleitoral realizado no término do ano lectivo anterior, todos os órgãos iniciam o seu mandato para o triénio 2001/2004.

A caracterização da organização do *Agrupamento de Escolas* ao nível das estruturas de administração e da gestão e das estruturas de orientação educativa, assim como a abordagem aos documentos orientadores da actividade da escola, que desenvolvemos no ponto 2.3, prendem-se com as dimensões da avaliação seleccionadas pela Avaliação Integrada.

2. 2. 1. Estruturas de administração e gestão

2.2.1.1. Assembleia de Escola

No âmbito dos órgãos de administração e gestão, a Assembleia de Escola (AE), como temos vindo a referir, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é

o órgão responsável:

“ [...] pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola [...], é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes de docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. [...] pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola” (artigo 8.º).

Na sequência do previsto no normativo referido e do estipulado no Regulamento Interno (artigo 8.º), a Assembleia do *Agrupamento de Escolas* é constituída pelos membros a seguir mencionados, sendo as designações apresentadas entre parênteses as correspondentes aos cargos desempenhados pelos mesmos no ano lectivo 2001/2002. Assim, constituem a Assembleia de Escola: seis docentes efectivos (três da educação pré-escolar e três do 1.º CEB)⁹², dois representantes do pessoal não docente (AAE do jardim de infância), dois representantes dos pais e EE (do 1.º CEB)⁹³, um representante da autarquia (CM, podendo, no entanto, delegar na Junta de Freguesia)⁹⁴ e um representante das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico⁹⁵. Nas reuniões efectuadas por este órgão, presidido por uma docente (do 1.º CEB), participam, para além dos elementos já referidos, sem direito a voto, os presidentes dos Conselhos Executivo e Pedagógico⁹⁶. A presidente da Assembleia de Escola, de acordo com o artigo 9.º do Regulamento Interno, é eleita entre os docentes que constituem este órgão, embora as actas das reuniões consultadas, particularmente a da primeira reunião, não façam referência ao facto.

Quanto às competências da AE, são essencialmente as referidas no diploma

⁹² A paridade entre os docentes representantes da educação pré-escolar e do 1.º CEB foi acordada entre os docentes dos dois níveis de educação e ensino.

⁹³ De acordo com o Regulamento Interno, o mandato dos representantes dos pais e EE, contrariamente a todos os outros, tem a duração de um ano.

⁹⁴ Nas quatro reuniões realizadas no ano lectivo 2001/2002, o representante da Câmara Municipal esteve presente apenas na segunda e na quarta reuniões.

⁹⁵ Relativamente à representação deste “organismo” na Assembleia de Escola, é de salientar o facto do seu presidente, de acordo com o registado na acta da primeira reunião realizada em Outubro de 2001, por um lado, “querer realizar um trabalho lógico e verdadeiramente implementado no terreno” e, por outro, não nomear “um representante fixo, [...] sendo nomeado internamente pela instituição o representante para cada reunião”. Esta posição contraria o disposto no artigo 12.º do RI, na medida em que o mandato dos membros da AE, à excepção dos representantes dos pais e EE, tem a duração de três anos. A posição assumida pelo representante deste “organismo” fragiliza, em nosso entender, o processo de participação que se espera dos elementos que a constituem. Todavia, as quatro actas resultantes das reuniões realizadas no ano lectivo 2001/2002 demonstram que em todas elas o “organismo” em causa se fez representar pelo mesmo elemento, tornando-se no elemento não docente que mais “interveio”, ainda que essas intervenções estejam directamente relacionadas com o cargo que desempenha na CM e, concretamente, com a responsabilidade que assume em relação às obras nos edifícios escolares.

⁹⁶ Neste caso trata-se da mesma docente, na medida em que a presidente do Conselho Executivo acumula os cargos de presidente do Conselho Executivo e presidente do Conselho Pedagógico. Pronunciando-se sobre este assunto, tendo como referência a articulação entre o CE e o CP, no Relatório da Avaliação Integrada é referido: “o facto da presidência destes órgãos ser assegurada pela mesma docente, poderá facilitar a tarefa de congregar esforços necessários para mobilizar/dinamizar os diferentes actores na confluência de interesses e necessidades comuns à comunidade educativa” (IGE, 2002e, p. 15).

ministerial e reproduzidas no Regulamento Interno, das quais destacamos, por serem aquelas sobre as quais a Avaliação Integrada incidiu, as seguintes:

- “Aprovar o Regulamento Interno do Agrupamento;
- Aprovar o Projecto Educativo do Agrupamento e acompanhar e avaliar a sua execução;
- Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o Projecto Educativo;
- Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- Apreciar os resultados do processo de avaliação interna do Agrupamento;
- Solicitar aos restantes órgãos do Agrupamento todas as informações julgadas necessárias para acompanhar e avaliar o desenvolvimento/funcionamento da instituição educativa, dirigindo-lhe recomendações se necessário, no sentido de procurar desenvolver o projecto educativo tendo em vista o cumprimento do plano anual de actividades;” (RI, p. 11).

A Assembleia de Escola reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que for convocada. No ano lectivo 2001/2002, este órgão reuniu quatro vezes, as correspondentes às reuniões ordinárias. Contrariamente ao definido no RI, e depois de ter sido “alterado por unanimidade [...], as reuniões desta Assembleia realizam-se sempre na sede do Agrupamento” (Acta n.º1/AE, 2001/10/10). Relativamente ao tempo de duração da mesma, em contraste com o que acontece com os outros órgãos, o RI não faz qualquer referência nesse sentido, embora, de acordo com a informação recolhida, todas as reuniões realizadas no ano lectivo 2001/2002 tenham tido o seu início às dezoito horas e trinta minutos.

É no contexto do novo modelo de administração e gestão das escolas que se enquadra a Assembleia de Escola e, nesta, a “participação” também dos actores educativos não docentes nos processos de tomada de decisões, relativamente à definição das políticas orientadoras da acção educativa e da avaliação das escolas. Do mesmo modo, neste modelo de administração e gestão das escolas enquadra-se a Avaliação Integrada que no *Agrupamento de Escolas* também contou com as informações dos elementos não docentes com assento na Assembleia e no CP. Relativamente a esta questão, à “participação” dos elementos não docentes (internos e externos à escola) na Avaliação Integrada, analisá-la-emos no momento em que abordarmos o envolvimento e participação dos representantes dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa, no capítulo IV.

Neste momento, centramos a nossa análise na “participação/intervenção” dos actores não docentes nas reuniões da Assembleia em assuntos que não estejam directamente relacionados com a Avaliação Integrada.

Assim, ainda que, como referimos acima, a Assembleia de Escolas seja o órgão

representativo da comunidade educativa, o certo é que, como refere Barroso (2001), a participação dos actores externos à escola, no novo regime de autonomia, administração e gestão, só aparentemente é mais aberta. A ideia de que se estaria a conferir poder de decisão ao nível da escola à Assembleia, enquanto órgão de cariz político com legitimidade assente na participação da comunidade educativa, não parece traduzir-se em resultados ao nível do que é praticado nas escolas, como conclui Barroso no relatório que apresenta, ou seja, as Assembleias pouco ou nada debatem os assuntos que lhe dizem respeito, como dá conta no texto que reproduzimos:

“As Assembleias pouco debatem as questões centrais da política da escola, não explicitam ou não definem, prévia e articuladamente, as orientações gerais para a elaboração dos instrumentos fundamentais de gestão (como sejam o projecto educativo, o plano de actividades e o regulamento, etc.), limitando-se muitas vezes a um ritual de aprovação (‘levanta e baixa o braço’) de decisões tomadas noutros locais” (Barroso, 2001, p. 110).

A posição assumida por Barroso (2001) está bem patente nas actas das reuniões da Assembleia de Escola, realizadas no ano lectivo 2001/2002, nas quais todas as decisões tomadas são aprovadas por unanimidade, mesmo quando os assuntos são, por natureza, complexos, como, por exemplo, a aprovação do Regimento Interno que, depois de alterados alguns artigos com a anuência de todos os presentes, foi aprovado por unanimidade (Acta n.º1/AE, 2001/10/17). A mesma situação repete-se com a aprovação do orçamento para 2002, como se constata pelo registado: “foi apresentado o Orçamento de dois mil e dois – Dotações com compensação em receita e foi aprovado por unanimidade [...]. Todos os documentos apresentados foram aprovados por unanimidade, bem como as actividades apresentadas” (Acta n.º 2/AE, 2002/01/26); e, ainda, com o Projecto Educativo que foi também sujeito ao mesmo princípio de aprovação, ou seja, “o projecto educativo foi aprovado por unanimidade” (Acta n.º 3/AE, 2002/04/26).

Recorremos à análise das actas das reuniões da AE apenas do ano lectivo 2001/2002, na medida em que o objectivo é enfatizar, por um lado, a aprovação de documentos da importância dos apresentados através da simples concordância com o apresentado, sem que nada seja questionado por docentes ou não docentes e, por outro lado, nas medidas que são “discutidas”, o modo como os actores não docentes “participam/intervêm”.

Nas actas analisadas, o registo da “participação/intervenção” dos elementos não docentes é pouco significativa. A análise às actas incidiu em três categorias emergentes:

i) *carácter informativo*, ii) *disponibilidade para executar uma tarefa* e iii) *comentário/opinião* (sobre factos consumados ou simples concordância com o defendido por outro elemento). Nas quatro actas analisadas, registámos dez “intervenções” que, de acordo com a terminologia apresentada, se enquadram na categoria *comentário/opinião* (seis)⁹⁷, na *disponibilidade para executar uma tarefa* (duas)⁹⁸ e na categoria *carácter informativo* (duas)⁹⁹. As intervenções registadas são maioritariamente do *representante das actividades culturais*¹⁰⁰ (seis) e, quanto às restantes, duas são do representante da Câmara Municipal e as outras duas dos representantes dos Pais e EE¹⁰¹. No entanto, as intervenções registadas afiguram-se-nos de pouca relevância, no que diz respeito à definição das linhas orientadoras da actividade escola.

Como se constata pelos registos, a “participação/intervenção” dos actores não docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões realizadas não assume qualquer relevância, sobretudo quando comparada com a participação dos docentes. E disso têm consciência os elementos não docentes que fazem parte deste órgão, como se depreende das palavras de uma das auxiliares de acção educativa entrevistadas:

“[...] eu sempre quis participar e participei; fui ouvida e esclarecida, mas [...] conheço casos de auxiliares que estavam na Assembleia, como eu, e, quando eles falavam, dava a sensação [de] que ninguém os ouvia. Eles estavam ali, porque dizia que a Assembleia tinha que ser constituída por professores, por auxiliares e por encarregados dos pais e eles não tinham simplesmente voto na matéria” (E 9).

Relativamente aos dois anos lectivos seguintes, como já disso demos conta, não

⁹⁷ No contexto da categoria apresentada, referindo-se ao subsídio para a aquisição de livros escolares atribuído pela CM aos alunos do *Agrupamento de Escolas*, “o representante da Câmara Municipal disse que o mesmo deveria ser distribuído aplicando o princípio da discriminação positiva, [...] devendo ser criado um mecanismo que permita a atribuição justa de subsídio de livros” (Acta n.º 2/AE, 2001/01/26); e, na sequência da informação transmitida pela presidente do CE de que a Lei permite, novamente, a constituição de turmas só com alunos do mesmo ano, a representante dos pais e EE considera a medida positiva ao afirmar é “[...] impossível os professores darem muita atenção aos alunos quando têm mais que um ano lectivo dentro da sala” (Acta n.º 4/AE, 2002/06/08).

⁹⁸ Neste sentido, no âmbito da ‘feirinha pedagógica’, está registado: “o senhor [...] disponibilizou-se para cozer figuras em cerâmica para vender na feira” e “o senhor [...] ficou de contactar os escuteiros de [...] para ajudar a organizar o recinto” (Acta n.º 2/AE, 2001/01/26).

⁹⁹ A este propósito transcrevemos, a título de exemplo, o seguinte registo: “o representante do centro social perguntou se a verba que as escolas dispõem para gás é suficiente para o Inverno” (Acta n.º 2/AE, 2001/01/26).

¹⁰⁰ Designação que passamos a utilizar sempre que nos referirmos ao representante da Actividade Cultural, Associativa, Científica, Ambiental, Artística e Económica.

¹⁰¹ Quanto aos representantes dos AAE, não encontramos qualquer registo da sua intervenção, o que contraria a posição assumida pela nossa entrevistada que refere: “[...] Não costumo falar muito, mas, sempre que achei que devia intervir, não tinha qualquer problema em fazê-lo e as pessoas ouviam e as pessoas esclareciam-me e, se calhar, uma vez ou outra, até [...] acharam importante aquilo que eu estava a dizer. Eu penso que até foi importante para mim [...]. Eu penso concretamente na Assembleia [de] que eu fiz parte. Toda a gente intervinha sem qualquer problema, quer o pai, quer o auxiliar. [...] Não havia problema nenhum em falar e as pessoas [eram] ouvidas” (E 9).

foi possível aceder ao livro de actas.

2.2.1.2. Direcção Executiva

A Direcção Executiva, no cumprimento do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e de acordo com o Regulamento Interno (artigo 13.º, ponto 1), é assegurada por um Conselho Executivo que é o órgão de gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, definindo, assim, o regime de funcionamento do Agrupamento. Do Conselho Executivo da unidade organizacional em análise fazem parte uma presidente, que neste caso é uma docente do 1.º CEB e duas vice-presidentes, uma representante da educação pré-escolar e outra representante do 1.º CEB, sem que tal esteja especificado no RI. A presidente exerce funções em regime de exclusividade e as vice-presidentes exercem o cargo, beneficiando de redução da componente lectiva.

Em termos de competências, e tendo em atenção o estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e no Regulamento Interno, ao Conselho Executivo cabe, entre outras competências, elaborar e submeter à aprovação da Assembleia: i) o Projecto Educativo do Agrupamento; ii) o Regulamento Interno do Agrupamento e, iii) as propostas de celebração dos contratos de autonomia (RI, pp.14-15). As restantes competências centram-se na gestão pedagógica, administrativa e patrimonial do *Agrupamento de Escolas*, das quais destacamos:

- “Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da Assembleia do Agrupamento;
- Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
- Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- Distribuir o serviço docente e não docente;
- Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos” (RI, p. 15).

Tendo em atenção que as competências apresentadas e outras referidas no Regulamento Interno são uma reprodução do previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é de prever que a acção executiva deste órgão seja, essencialmente, determinada pela Administração Central.

O Conselho Executivo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o entender.

O consenso na tomada de decisões deste órgão é reconhecido pela equipa inspectiva que, tendo como referência as actas das reuniões efectuadas, alerta, no entanto, para a necessidade do Conselho Executivo alterar a sua actuação com vista à rentabilização dos recursos disponíveis, como se verifica no texto que transcrevemos:

“[...] o Conselho Executivo deverá rever a sua estratégia de actuação com vista a otimizar não só os seus próprios meios de actuação, mas também todos os recursos humanos do Agrupamento. [...] Para além de uma insuficiente supervisão sobre o funcionamento das diferentes estruturas que compõem o Agrupamento, não foram definidos, de forma clara e objectiva, critérios de gestão dos recursos humanos e materiais” (IGE, 2002e, p. 15).

2.2.1.3. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico (CP), de acordo com o artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é o órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, especificamente nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e também nos domínios da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. O normativo em referência (artigo 25.º) determina que a composição do CP é da responsabilidade de cada escola, sendo a sua composição definida no Regulamento Interno, a qual deve salvaguardar a participação e representação da comunidade educativa, até ao máximo de vinte membros. No *Agrupamento de Escolas*, de acordo com o Regulamento Interno em vigor (artigo 21.º), o Conselho Pedagógico é formado pelos seguintes elementos: a presidente do Conselho Executivo, um docente da Educação pré-escolar (coordenador do CD), dois do 1.º CEB (coordenadores dos CD), um representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, um da Comissão de Contacto, dois da Equipa de Dinamização de Projectos, um representante dos Pais e EE, um representante do Pessoal não Docente¹⁰². A Presidente do Conselho Pedagógico é eleita entre os docentes acima mencionados, conforme o previsto no artigo 22.º, alínea *a*, do Regulamento Interno, tendo sido “eleito por unanimidade para Presidente do Conselho Pedagógico a Presidente do Conselho Executivo [nome]” (Acta n.º1/CP, 2001/10/24).

As competências do Conselho Pedagógico, descritas no Regulamento Interno, são as atribuídas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, das quais destacamos as

¹⁰² O mandato dos coordenadores dos Conselhos de Docentes da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB e do representante dos pais e EE tem a duração de um ano (RI, artigo 26.º).

seguintes:

- “Elaborar a proposta de Projecto Educativo do Agrupamento;
- Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto;
- Pronunciar-se sobre a proposta do regulamento interno;
- Pronunciar-se sobre as propostas de celebração dos contratos de autonomia;
- Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- Definir os princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- Adoptar manuais escolares, ouvidos os Conselhos de Docentes;
- Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica [...];
- Definir critérios gerais a que deve obedecer a elaboração de horários; [...]” (RI, pp. 20-21).

Este órgão reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que para tal for convocado. Cada reunião tem a duração máxima de três horas e, como foi definido na primeira reunião (alterando o estipulado no RI, p. 22) que determina: “as reuniões realizam-se em regime de rotatividade, isto é, uma em cada freguesia”), as reuniões realizar-se-ão sempre na sede do Agrupamento.

No ano lectivo 2002/2003, ainda que o RI determine que o mandato dos membros têm a duração de 3 anos, com excepção do mandato do representante dos Pais e EE que tem a duração de um ano, o certo é que, na prática, a *reestruturação* do CP foi total¹⁰³, sem que tal, com excepção da presidente e do representante do pessoal auxiliar, tenha ocorrido à margem do RI. A situação ocorrida apenas é anómala para os dois elementos referidos, não tendo sido encontrada qualquer explicação para o facto na acta da reunião que elege a “nova” presidente do CP¹⁰⁴. Quanto aos restantes elementos, a situação enquadra-se no princípio de que “os membros do Conselho Pedagógico são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação” (RI, artigo 26.º), o que veio a acontecer com o representante do Núcleo de Apoio Educativo e com os elementos da Equipa de Dinamização de Projectos. Quanto aos representantes das estruturas de orientação educativa, os coordenadores dos CD assumem o cargo apenas por um ano (RI, artigo 26.º), situação reforçada no mesmo documento ao determinar que “na primeira reunião geral do Conselho de Docentes, a realizar no mês de Setembro, são eleitos os

¹⁰³ No segundo ano de “mandato” deste órgão, para além da presidente do CE, permaneceu, por ter sido reeleita, a coordenadora do CD do 1.º CEB da 1.ª área geográfica.

¹⁰⁴ Ainda que na acta não haja qualquer referência que justifique a substituição da presidente do CP, em conversa que mantivemos com a docente a situação é explicada em função, por um lado, do desgaste provocado pela acumulação de cargos (presidente dos CE e CP) e, por outro, por uma questão de *democraticidade* perante uma “equipa” de novos elementos.

coordenadores do 1.º Ciclo, de cada uma das áreas, bem como o Coordenador do Pré-escolar de entre os educadores que integram o Pré-escolar” (RI, artigo 34.º). Relativamente ao elemento da Comissão de Contacto, o CP deixa de contemplar esta estrutura de orientação educativa, na medida em que a comissão foi extinta no ano lectivo anterior, pelos motivos já apresentados.

No ano lectivo 2003/2004 e pelas razões apresentadas anteriormente, só a presidente do CE permanece neste órgão de administração e gestão. Todos os elementos são substituídos, procedendo-se mais uma vez à eleição do presidente do CP, sendo eleita por unanimidade a presidente do CE. Ainda que na análise à acta da reunião em que os elementos do CP elegeram a presidente deste órgão não haja qualquer referência ao facto, o certo é que tal era inevitável uma vez que a docente que, no ano lectivo anterior, presidiu a este órgão deixou de exercer funções no *Agrupamento de Escolas*¹⁰⁵.

Anteriormente, ao referirmo-nos à Assembleia de Escola, afirmámos que é no quadro do novo modelo de administração e gestão das escolas que se enquadram as novas estruturas de gestão das organizações escolares e, nas mesmas, a “participação” directa dos elementos não docentes na tomada de decisões. Agora, reafirmamos o mesmo princípio relativamente ao Conselho Pedagógico, ou seja, a participação e o envolvimento destes actores nas reuniões realizadas, deixando os aspectos directamente relacionados com a Avaliação Integrada para uma abordagem posterior, aquando da análise do envolvimento e participação dos representantes dos órgãos de administração gestão durante e após a aplicação do PAIE.

Agora, analisamos a “participação/intervenção” dos actores educativos não docentes nas reuniões do CP realizadas também no ano lectivo 2001/2002, seguindo os mesmos propósitos apresentados para abordagem desta questão na AE¹⁰⁶.

Com base na análise às treze actas das reuniões realizadas pelo CP no ano lectivo 2001/2002, também aqui se verifica que sempre que qualquer assunto carece de aprovação ele é aprovado por unanimidade. Relativamente à “participação/ intervenção” dos actores educativos não docentes nas reuniões deste órgão, com base nas categorias apresentadas, há registo, apenas, da intervenção efectuada por uma auxiliar de acção

¹⁰⁵ A este propósito é importante salientar que a eleição, por unanimidade, da presidente do CE para presidente do CP teve uma dupla função, na medida em que os restantes elementos a consideraram o elemento mais indicado para presidir o CP e, simultaneamente, fazer o elo de ligação entre o *Agrupamento de Escolas* e o Agrupamento no qual, no ano lectivo 2004/2005, seriam incluídas todas as unidades educativas do *Agrupamento de Escolas*.

¹⁰⁶ Ainda que *a priori* não fosse nossa intenção fazer referência à participação/intervenção dos elementos não docentes neste órgão nos dois anos lectivos seguintes, não podemos deixar de mencionar que nas catorze actas relativas ao ano lectivo 2002/2003 e nas onze referentes ao ano lectivo 2003/2004 não encontramos qualquer registo de “participação/intervenção” dos elementos não docentes.

educativa (AAE) que se enquadra na categoria *comentário/opinião*¹⁰⁷, para apresentar um problema interno de uma escola, mas a avaliar pelo registado, o assunto não mereceu qualquer atenção; ficou apenas pelo registo da apresentação.

Também no Conselho Pedagógico, a “participação/intervenção” dos elementos não docentes na discussão e tomada de decisões nas reuniões realizadas não assume qualquer relevância, sobretudo quando comparada com a participação dos docentes. E disso têm consciência os elementos que constituem este órgão, tanto os não docentes como os docentes, como revelam os excertos das entrevistas efectuadas a alguns deles e que citamos:

“[Os] docentes eram pessoas que [...] eram mais activas, porque à partida estavam no globo delas, porque estavam à-vontade naquilo que diziam. O pessoal não docente [...] estávamos muito menos à-vontade, porque, por vezes, não estávamos a falar numa situação que nos era, sei lá, uma situação que estivesse dentro do nosso dia-a-dia” (E 5).

“[...] Muitas vezes estavam lá quase de corpo presente e até um pouco desmotivados para a situação, para as reuniões. Não quer dizer que seja sempre, mas havia muitas reuniões em que não havia tema para os não docentes” (E 13).

“Eu estive no Conselho Pedagógico dois anos [e os pais] não participavam muito; limitavam-se quase a ouvir, poucas vezes davam uma opinião assim sábia. Só diziam que sim ou que não. [...] Eu acho que não há muito intercâmbio, não havia muito *feedback*, não é? [...] O representante dos pais, [...] ao dar uma sugestão, é uma participação um bocadinho pobre e, além disso, faltavam muito às reuniões; um deles faltava muito às reuniões” (E 7).

Quando questionámos uma AAE sobre a importância que atribuiu ao papel que desempenhou no CP, como caracterizava a sua participação e a “participação/intervenção” dos elementos não docentes no órgão do qual fazia parte, a resposta foi clara, traduzindo um processo de “participação/intervenção” pouco articulado e demasiado fragilizado, como se constata a seguir:

“ Lá praticamente só ouvíamos, intervínhamos quando o assunto tinha a ver com o pessoal não docente; de resto, mais nada. [...] Quando me diziam respeito, pronunciava-[me]. Agora, a maior parte deles era para tratar de assuntos em relação aos alunos; isso já não nos dizia respeito, já não podíamos intervir. [...] Eu acho que a intervenção não era grande coisa, pessoalmente acho que não. Pelo menos, na altura em que eu estava, a nossa votação geralmente não alterava nada. [...] Lá ninguém cortava a palavra a ninguém. [...] Se estivermos assim a pensar, por exemplo, que os outros elementos é que não davam hipóteses de falar, não. Eles davam, até perguntavam para a gente dar a nossa opinião, mas, realmente, a gente não pode falar daquilo que não sabe, não é? (E 10).

¹⁰⁷ Neste sentido é referido: “[...] foi citado pela representante das AAE a necessidade de haver uma maior sensibilização, pela parte dos professores ou educadores, de um respeito mútuo, mais colaboração e bom senso” (Acta n.º4/CP, 2001/12/20).

No mesmo sentido, uma docente escreve:

“Penso que [de] muitos assuntos eles não estão a par e não sabem dar o seu parecer” (E 12).

Atendendo ao papel que a Assembleia e o Conselho Pedagógico assumem na nova unidade organizacional – *Agrupamento de Escolas* – e aos níveis de “participação/intervenção” dos actores externos à organização educativa nos diferentes órgãos, procurámos uma explicação para a fragilidade registada.

No Relatório da Avaliação Integrada, tendo como objectos de análise os dados recolhidos nas entrevistas efectuadas a diferentes membros da Assembleia e na acta da primeira reunião deste órgão, aponta-se como a causa provável o novo modelo de administração educativa e a sua recente implementação (apenas no ano lectivo anterior, como é referido no texto seguinte:

“Tal situação poderá decorrer do facto do diploma instituinte do novo modelo de organização e administração educativa centrada no Agrupamento apenas ter sido implementado no lectivo anterior e, por isso, não haver tradição de uma participação mais activa dos elementos não docentes da comunidade educativa” (IGE, 2002e, p. 14).

Admitimos que esta hipótese explica em parte a questão da não participação, mas, em nosso entender, outros factores contribuem para tal, sobretudo se tivermos em atenção que, nas entrevistas por nós efectuadas, a explicação para a reduzida participação dos membros não docentes nos diferentes órgãos de administração e gestão relaciona-se com a falta de preparação e de competência dos actores para assumirem o papel que, efectivamente, só recentemente lhes foi exigido; o nível desigual de que partem uns e outros quando se abordam questões educativas, por natureza complexas, o que, em muitos casos, conduz à desmotivação por parte dos actores não docentes, como revelam os excertos que transcrevemos:

“O que me parece é que nem sempre os pais estão preparados para assumir esse papel, porque, de facto, foi muito recentemente [...] [que] tiveram mais preponderância; quando se constituíram os Agrupamentos, aí sim os pais foram chamados para fazer avaliações [...] [e] tiveram mais representações nos órgãos. [...] [No entanto,] [...] não me parece que eles estejam muito preparados para isso, neste momento. Mas, como também era um processo que se estava a iniciar, não me parece que eles poderiam estar mais [preparados] do que o que estavam. [...] Na altura, ainda não estavam preparados para assumir esse papel [...]. As autarquias envolveram-se inicialmente e depois nem tanto. [...] Inicialmente, eles foram muito renitentes em relação a todo este processo, mas depois entenderam que o processo era novo e que se calhar ia ser um processo vantajoso para as escolas [...]. Não me parece que estejam muito envolvidos ainda em termos de avaliar, de fazer parte destas avaliações das escolas [...]. Não sei até que ponto eles também poderiam ter uma grande participação na avaliação das escolas” (E 6).

“[...] a maior parte das vezes, pelo menos assim nestas aldeias onde a gente trabalha, [...] aquilo não lhes diz nada: estar a falar para eles e não estar a dizer nada é absolutamente a mesma coisa. A maior parte das vezes, há representantes dos pais, mas não é porque tenham iniciativa própria; é porque tem que haver alguém e é por isso que eles ficam. Acho que não têm motivação nenhuma para...” (E 10).

Por outro lado, a equipa inspectiva, reconhecendo que a participação dos docentes nestes órgãos tenha sido mais expressiva que a dos elementos não docentes, no Relatório da Avaliação Integrada, referindo-se especificamente à participação dos primeiros no CP, considera que esta decorre não de uma motivação própria de participação na gestão do Agrupamento, mas sim de uma obrigação resultante de uma imposição por parte da Administração Central e Regional do Ministério da Educação. Esta falta de motivação, segundo o mesmo documento, reflecte-se na falta de operacionalidade evidenciada por este órgão que se traduz na ausência de debate e da tomada de decisões em matérias da sua competência, como se percebe no que transcrevemos:

“[...] não foram tomadas decisões relevantes, que façam traduzir por parte deste órgão ‘a estrutura de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente’, designadamente ao nível da definição de objectivos/competências essenciais por ano de escolaridade, da definição de critérios de progressão/retenção na avaliação dos alunos, da proposta de definição de critérios de participação dos alunos e pais ou encarregados de educação no processo de avaliação [...]” (IGE, 2002e, p. 16).

2.2.1.4. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do *Agrupamento de Escolas*. Este órgão é constituído pela presidente do Conselho Executivo, por uma vice-presidente e pelo Chefe dos Serviços de Administração Escolar, sendo presidido pela Presidente do Conselho Executivo.

O Conselho Administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que a Presidente o convoque.

De acordo com o Relatório da Avaliação Integrada, as reuniões deste órgão pretendem apenas “consubstanciar o cumprimento das formalidades legais”.

2. 2. 2. Estruturas de orientação educativa

2.2.2.1. Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar

O Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar, abrangendo a totalidade das unidades educativas (nove), é constituído por todos os docentes da educação pré-escolar e coordenado por uma Educadora de Infância eleita entre os docentes. Trata-se de uma estrutura de orientação educativa criada com o objectivo de colaborar com o CP e com o CE no desenvolvimento do Projecto Educativo e na promoção da qualidade educativa.

O Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar funciona desde o ano lectivo anterior ao da implementação do PAIE, no ano lectivo 2001/2002. Apresenta uma dinâmica própria de funcionamento baseada na partilha de experiências pedagógicas e na uniformização de critérios de planificação e avaliação que, como refere o Relatório da Avaliação Integrada, evidencia:

“ [...] ao nível da coordenação pedagógica, uma efectiva promoção de formas colaborativas de trabalho docente onde a identificação das necessidades de organização e planificação das actividades pedagógicas concorre para a partilha de experiências e materiais” (IGE, 2002e, p. 17).

O Conselho de Docentes do Pré-escolar, no ano lectivo 2001/2002, incluía as doze educadoras de infância em exercício, sendo eleita entre as mesmas a Coordenadora que assume o cargo durante um ano lectivo, com assento no CP.

Nos dois anos lectivos seguintes, faziam parte desta estrutura educativa, respectivamente, treze e catorze docentes¹⁰⁸.

Este órgão reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que para tal seja convocado. Na análise às actas das reuniões efectuadas nos três anos lectivos, o Conselho de Docentes reuniu extraordinariamente, respectivamente, cinco, três e uma vez.

Na análise às quinze actas das reuniões realizadas no ano lectivo 2001/2002, é notável o consenso revelado pelos docentes na tomada de decisões; todos os assuntos que careciam de aprovação acabaram por obtê-la por unanimidade. Relativamente à “participação/intervenção” dos mesmos em aspectos não relacionados com a Avaliação Integrada, ainda que as intervenções não sejam em número muito significativo, estas assumem um carácter essencialmente pedagógico. Assim, na análise às actas das reuniões realizadas nesse ano lectivo, encontrámos, em três, registos que totalizam

¹⁰⁸ O aumento do número de docentes, relativamente ao ano lectivo 2001/2002, está associado, respectivamente, à colocação de uma educadora de infância na terceira sala do *JJA* e à presença de uma docente com dispensa da componente lectiva.

quatro intervenções relacionadas com documentos de trabalho (elaborados e a elaborar) como, por exemplo: “relativamente ao ponto número um, grelhas de avaliação [...] foi decidido propor ao Conselho Pedagógico uma grelha de avaliação trimestral apresentada pela docente [...]”¹⁰⁹ e “[...] a docente [...] com base na necessidade de se uniformizar e melhorar a dinâmica de planificação numa perspectiva em que o plano é, simultaneamente, um instrumento e um documento de trabalho, sugeriu que nas próximas reuniões o tema ‘planificação’ fosse abordado. [...] as docentes [...] sugeriram também a elaboração de uma grelha de planificação para a componente sócio-educativa – ‘Prolongamento de Horário’ -, proposta que, à semelhança da anterior, foi aprovada por unanimidade”¹¹⁰.

A promoção de formas colaborativas do trabalho docente assinalada pela equipa inspectiva nos anos lectivos seguintes não assume qualquer relevância, o que em parte se compreende pelo facto de todo o processo estar já organizado e programado para um período de três anos lectivos. Do mesmo modo, se nas actas das reuniões do ano lectivo 2001/2002 os registos da “participação/intervenção” dos elementos desta estrutura de orientação educativa não eram em número muito significativo, nos dois anos lectivos seguintes a “participação” é ainda menos evidente¹¹¹. Isto é, no ano lectivo 2002/2003, nas treze actas analisadas registámos a intervenção de duas docentes e que visam, respectivamente, propor uma actividade a implementar pelas unidades educativas do Agrupamento – “*sugestões*”¹¹² – e justificar o não cumprimento do definido no Plano Anual de Actividades (PAA) – “*carácter informativo*”¹¹³. Em relação à intervenção dos docentes ao ano lectivo 2003/2004, nas onze actas consultadas não há qualquer registo da intervenção individual destes docentes. Contrariamente, e com maior destaque no último ano, há uma forte incidência na transmissão de informações provenientes do CE

¹⁰⁹ Acta n.º5/CD, 2001/12/04.

¹¹⁰ Acta n.º7/CD, 2002/02/04.

¹¹¹ Neste domínio não são consideradas as intervenções da coordenadora sempre que as mesmas se limitem à transmissão de informações nem mesmo as da vice-presidente do CE, no sentido de, na maioria dos casos, intervir para complementar a informação transmitida pela coordenadora ou mesmo outra que entende pertinente.

¹¹² A este propósito, ficou registado o seguinte: “em relação ao terceiro ponto [exposição de presépios no Agrupamento], a coordenadora lançou a proposta da realização de um presépio no Agrupamento [...]” (Acta n.º 18/CD, educação pré-escolar, 2002/10/14). Sobre este assunto, na reunião do CP está mencionado o seguinte: “a coordenadora do Pré-Escolar propôs a realização de uma exposição de presépios, a nível do Agrupamento, para quem quisesse participar. Debatido este assunto, chegou-se à conclusão que seria de difícil execução uma vez que nesta altura do ano se tornaria complicado assegurar transporte para todas as crianças das Escolas e Jardins de Infância visitarem a referida exposição” (Acta n.º 16/CD, 2002/11/16).

¹¹³ Neste sentido, a propósito do não cumprimento, por parte de uma docente, de algumas das actividades constantes no PAA, é referido o seguinte: “a docente em exercício [...] argumentou que não fez tais experiências pelo facto de ter actividades mais interessantes no Jardim de Infância e que achou algumas (principalmente as dos circuitos eléctricos e dos ímanes) altamente perigosas e anti-pedagógicas” (Acta, n.º 28/ CD, 2003/07/02).

mas, essencialmente, do CP, num papel desempenhado tanto pela coordenadora do CD como pela vice-presidente do CE, havendo mesmo alguma dificuldade em perceber quem coordena a reunião (embora a intervenção da vice-presidente seja no sentido de complementar as informações transmitidas pela coordenadora e que é necessário “passar” em cada reunião).

2.2.2.2. Conselho de Docentes do 1.º CEB

O Conselho de Docentes do 1.º CEB, no sentido de tornar a estrutura de coordenação pedagógica mais funcional, foi desdobrado em dois conselhos, correspondentes a duas áreas geográficas.

Da primeira área geográfica fazem parte as três unidades educativas do 1.º CEB das três freguesias que a constituem. Este Conselho de Docentes é coordenado por uma docente do mesmo nível de ensino e dele fazem parte, no ano lectivo 2001/2002, dezasseis docentes.

Da segunda área geográfica fazem parte sete unidades educativas, correspondendo cada uma delas a uma das sete freguesias que integram a mesma área geográfica. Do mesmo modo, como acontece com o CD da 1.ª área geográfica, este Conselho de Docentes é coordenado por um docente do 1.º CEB e dele fazem parte dezoito docentes.

Estes Conselhos de Docentes, a funcionarem já no ano lectivo anterior, reúnem ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que convocados. São presididos, em cada uma das áreas geográficas, por um coordenador pedagógico eleito, anualmente, entre todos os docentes da área, o qual tem assento no Conselho Pedagógico.

Estas estruturas de orientação educativa, no ano lectivo 2001/2002, reuniram o mesmo número de vezes, tendo reunido, para além das reuniões previamente definidas (dez), extraordinariamente, nove vezes, das quais duas no mês de Dezembro. O elevado número de reuniões realizadas pode, *a priori*, levar o leitor a pensar que estamos perante uma estrutura de orientação pedagógica na qual os assuntos são amplamente discutidos, contando para tal com a participação activa de todos os intervenientes. Todavia, nas 140 páginas analisadas, constatámos precisamente o contrário. Nas actas em questão, os registos de intervenções individuais, num universo de trinta e quatro docentes e de

dezanove reuniões efectuadas, totalizam onze intervenções, das quais, apenas quatro se traduzem em “sugestões” como as que, a título de exemplo, transcrevemos a seguir: “a professora [...] propôs a realização de uma festa de Natal em conjunto, envolvendo toda a comunidade educativa desta área geográfica”¹¹⁴ ou “a professora [...] falou sobre a necessidade de ajustar as competências essenciais para os alunos que têm apoio educativo”¹¹⁵. Das restantes intervenções, duas consubstanciam “*opiniões/comentários*” sobre factos consumados, concretamente, sobre a Avaliação Integrada, assunto que retomaremos noutro ponto do trabalho, e cinco consistem na “*transmissão de informações*”¹¹⁶, como, por exemplo, as que se seguem: “a professora [...] como representante de [Associação] comunicou a alteração do dia da apresentação da actividade [...]”¹¹⁷ ou “quanto à festa de Natal foi transmitido pela professora [...] a confirmação do dia dezanove de Dezembro [...]”¹¹⁸.

Para além das intervenções assinaladas, mesmo quando o assunto pressupõe debate e opiniões contraditórias, como é o caso do “ponto um” da ordem de trabalhos de uma das reuniões – “apreciação crítica do registo de avaliação enviado pelo Ministério da Educação”¹¹⁹, no teor da acta, no desenvolvimento deste ponto, não há registo da opinião específica de nenhum dos elementos presentes na reunião, verificando-se unicamente o registo das “conclusões”, como se percebe pelo que se segue: “[...] foi apreciado o registo de avaliação enviado pelo Ministério da Educação. Uma vez que é recomendada a sua utilização no primeiro momento de avaliação, este conselho de docentes propõe a sua utilização, sugerindo apenas uma pequena alteração à sua apresentação gráfica, uma vez que os espaços destinados à avaliação são demasiado pequenos”¹²⁰ ou, sobre o mesmo assunto, com o “título” “estudo da ficha de registo de avaliação enviada pelo Ministério da Educação”¹²¹, numa outra acta pode ler-se: “depois de analisada convenientemente, aceitou-se, por maioria, o modelo proposto pelo

¹¹⁴ Acta n.º 3/ CD, área geográfica n.º 2, 2001/10/02.

¹¹⁵ Acta n.º 11/CD, área geográfica n.º 1, 2002/03/05.

¹¹⁶ Aqui não incluímos as intervenções dos coordenadores dos conselhos de docentes por entendermos que se trata de uma função inerente ao cargo que desempenham, na medida em que se supõe que transmitam aos docentes do conselho que representam as decisões tomadas nas reuniões do Conselho Pedagógico. No entanto, não podemos deixar de mencionar que estas “informações” ocupam grande parte das 140 páginas já referidas.

¹¹⁷ Acta n.º 11/CD, área geográfica n.º 1, 2002/05/02.

¹¹⁸ Acta n.º 4/CD, área geográfica n.º 1, 2001/11/06.

¹¹⁹ Acta n.º 6/CD, área geográfica n.º 1, 2001/12/11.

¹²⁰ Acta n.º 6/CD, área geográfica n.º 1, 2001/12/11.

¹²¹ Acta n.º 7/CD, área geográfica n.º 2, 2001/12/11.

Ministério da Educação”¹²².

Contrariamente ao que acontece na maioria das actas (trinta e duas), as actas referentes à avaliação dos alunos (seis) são extremamente descritivas, como revela o excerto seguinte ao destacar: “de acordo com o ponto número três [avaliação], os docentes de cada escola tomaram a palavra no sentido de serem expostos eventuais problemas existentes relacionados com os alunos nas respectivas escolas”¹²³. Sobre este assunto, e se nas reuniões de avaliação do primeiro e segundo períodos lectivos se verifica uma preocupação em assinalar de forma pormenorizada o “problema” de cada aluno, parece-nos no mínimo estranho que em nenhum momento destas, ou mesmo de outras reuniões, os docentes se tenham debruçado sobre possíveis estratégias a desenvolver pelas escolas no sentido de, pelo menos, minorar o problema. Isto porque, no ano lectivo 2001/2002, no primeiro período lectivo, de acordo com o quadro 17 o número de alunos assinalados com problemas é de 25% e, no segundo período, aumenta para 26,6%.

Quadro 17 – Alunos assinalados com *problemas* no 1.º e 2.º períodos lectivos e alunos retidos no 3.º período no 2.º, 3.º e 4.º anos

Unidade educativa	Ano lectivo 2001/2002											
	1.º ano / períodos lectivos ¹²⁴			2.º ano / períodos lectivos			3.º ano / períodos lectivos			4.º ano / períodos lectivos		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
<i>Escola-A</i>	2	3	-	14	10	5	7	1	-	6	4	-
<i>Escola-B</i>	-	-	-	8	10	6	5	4	4	7	8	7
<i>Escola-C</i>	6	4	-	10	10	3	5	6	-	7	11	2
<i>Escola-D</i>	-	-	-	4	5	6	-	2	2	-	-	-
<i>Escola-E</i>	-	-	-	1	5	4	1	-	-	1	1	1
<i>Escola-F</i>	-	-	-	1	1	1	1	2	1	1	-	-
<i>Escola-G</i>	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
<i>Escola-H</i>	-	-	-	1	1	1	4	4	1	-	-	-
<i>Escola-I</i>	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
<i>Escola-J</i>	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-
Totais	8	9	-	39	42	26	23	23	10	22	24	10

Fonte: actas do CD do 1.º CEB números sete (2001/12/19), treze (2002/03/26) e dezanove (2002/07/03) da área geográfica n.º um e as actas números oito (2001/12/19), treze (2002/03/26) e dezanove (2002/07/03) da área geográfica n.º dois.

Dos valores acima referidos, relativos aos alunos com problemas já identificados no primeiro e segundo períodos lectivos, e ainda, de acordo com o mesmo quadro

¹²² Acta n.º 7/CD, área geográfica n.º 2, 2001/12/11.

¹²³ Acta n.º 8/CD, área geográfica n.º 2, 2001/12/19.

¹²⁴ De acordo com a lei em vigor no primeiro ano de escolaridade não são permitidas retenções.

(quadro 17), no primeiro período 42,3% dizem respeito a alunos do segundo ano de escolaridade e apenas 8,6% a alunos do primeiro ano e, no segundo período, 42,8% reportam-se a alunos do segundo ano e 9,1% a alunos do primeiro ano de escolaridade. Se compararmos estes dados com a percentagem de alunos assinalados no segundo ano de escolaridade, no primeiro período do ano lectivo 2002/2003 (anexo B, quadro 1), e este com os dados relativos ao mesmo período do ano lectivo seguinte (anexo B, quadro 2), parece-nos evidente que os problemas já se fazem sentir logo no primeiro ano de escolaridade. Não compreendemos porque só no segundo ano eles são referidos. Será que o simples facto da Lei não permitir reter alunos no primeiro ano de escolaridade é motivo para ignorar os problemas que desde muito cedo parecem existir?

Estas estruturas de orientação educativa, de acordo com o RI, são responsáveis: i) pela coordenação das orientações curriculares e dos planos de estudo, ii) pelo desenvolvimento das actividades de coordenação que visem a melhoria da qualidade educativa das práticas educativas e iii) pelo desenvolvimento de formas cooperativas de trabalho docente (cf. RI, pp. 28-29). Neste contexto, as estruturas de orientação educativa relativas ao 1.º CEB, de acordo com o Relatório da Avaliação Integrada, têm revelado dificuldade em assumir as suas competências, conforme se constata pelas afirmações constantes do documento, onde se diz: “ no que respeita ao 1.º CEB, os Conselhos de Docentes [...] têm sentido grandes dificuldades na assunção destas competências, pelo que a sua intervenção pedagógica nestas áreas é quase nula. Ao nível da coordenação pedagógica do 1.º CEB e, no que concerne à promoção de formas colaborativas de trabalho docente e à partilha de experiências e materiais, os Conselhos de Docentes revelam algumas fragilidades [...]” (IGE, 2002e, p. 17). A fragilidade das relações de cooperação dos elementos dos CD do 1.º CEB assinaladas pela equipa inspectiva permanece nos anos lectivos seguintes e no que respeita à definição de estratégias susceptíveis de colmatar os “problemas” dos alunos identificados nas reuniões de avaliação, concretamente, nada é feito, mesmo quando, numa perspectiva extremamente redutora se procura justificar todos os casos com problemas comportamentais. Esta situação, está bem patente nos registos que apresentamos de seguida, sendo os únicos sobre o tema em destaque, nas cinquenta actas das reuniões efectuadas nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004, e o registado não passa de simples “intenções”, como se pode constatar a seguir:

“Como foi referenciado [no final da acta da reunião de avaliação do 1.º período lectivo] por todas as escolas problemas disruptivos, deliberou-se que na próxima reunião do Conselho de

Docentes este tema será analisado a fim de se definirem estratégias comuns, as quais serão comunicadas aos encarregados de educação em reunião, para os responsabilizar e envolver nas medidas que se venha a adoptar” (Acta n.º 24/CD, área geográfica n.º 1, 2002/12/20).

Na reunião seguinte, no mesmo CD e sobre o mesmo assunto, é referido:

“Por fim foi referido que a questão da indisciplina é um assunto premente e transversal às escolas desta Área Geográfica e que as estratégias a adoptar devem ser comuns a todos as unidades educativas. O tema deverá ser retomado nas próximas reuniões [o que não aconteceu] para se definirem estratégias a adoptar e qual a forma de comunicar e fazer chegar as informações necessárias aos Encarregados de Educação dos alunos em questão” (Acta n.º 25/CD, área geográfica n.º 1, 2003/01/08).

Relativamente à “participação/intervenção” dos docentes nas reuniões do CD do 1.º CEB, como já se verificou no CD da educação pré-escolar, o número de intervenções é ainda menos significativo, totalizando duas intervenções, uma em cada ano lectivo e em cada um dos CD. Assim, no CD da área geográfica n.º 1 a intervenção registada tem “*carácter informativo*”¹²⁵ e a registada no CD da área geográfica n.º 2 consubstancia uma opinião manifestada por um elemento e corroborada por todos os outros¹²⁶. Quanto aos assuntos agendados para análise e discussão também apenas temos acesso ao que ficou decidido sem, em nenhuma situação, se verificar qualquer registo de opinião, concordante ou discordante, dos elementos presentes na reunião.

2.2.2.3. Comissão de Contacto

A Comissão de Contacto, de acordo com o Regulamento Interno, é o órgão que tem como função estabelecer a coordenação pedagógica das unidades educativas do *Agrupamento de Escolas* com os Agrupamentos e a Escola Secundária do concelho.

Esta estrutura de orientação educativa, no cumprimento do estabelecido no artigo 37.º do RI, é constituída por um representante dos pais e EE membro da Assembleia de Escola, por uma das vice-presidentes do CE e por uma docente da educação pré-escolar.

¹²⁵ A este propósito, está mencionado o seguinte: “[...] a professora [...], responsável pela Novas Tecnologias, referiu que a partir da presente data todos os alunos do 4.º ano das escolas desta área estão aptos a realizar o exame das Novas Tecnologias. Porém, o mesmo não se pode realizar devido à falta de inscrição do Agrupamento no referido exame” (Acta n.º 31/CD, 2003/07/03).

¹²⁶ Relativamente a actividades “propostas” por uma entidade externa à escola, é assinalado: “a professora [...], e com a concordância de todos os presentes, verificou que, embora interessantes, os alunos não podem usufruir dessas ofertas por falta de transporte” (Acta n.º 36/CD, 2003/12/04).

A Comissão de Contacto, de acordo com o Regimento Interno, reúne trimestralmente e, extraordinariamente, sempre que o entender. Porém, em termos práticos, a intervenção desta Comissão contou apenas com a presença dos dois elementos docentes, nunca reuniu e, alguns meses após ter iniciado funções, reconhecendo a sua inoperância no terreno e aproveitando as alterações a introduzir ao RI, numa reunião do CD da Educação Pré-escolar (talvez porque os dois docentes que fazem parte da Comissão são da educação pré-escolar) é proposta uma alteração do RI no sentido da “ [...] eliminação da Comissão de Contacto (por não se justificar) [...]” (Acta n.º 8/CD, 2002/02/08). Também a este propósito, no Relatório da Avaliação Integrada é referido: “relativamente à Comissão de Contacto [...] são os próprios elementos que a constituem a reconhecer a sua inoperância e a vontade de propor a sua extinção” (IGE, 2002e, p.18). No entanto, o mesmo documento faz ainda referência ao facto desta Comissão não fazer qualquer sentido, uma vez que as suas atribuições podem ser asseguradas por um representante do *Agrupamento*, designado para o efeito, como revela o texto: “[...] não faz qualquer sentido a existência de uma estrutura que, basicamente, tem feito de elo entre o Agrupamento e a [nome de associação] quando tais funções podem ser asseguradas por um representante do Agrupamento designado para esse efeito” (IGE, 2002e, p. 18).

2. 3. Documentos orientadores da acção organizacional do *Agrupamento de Escolas*

Feita uma breve abordagem aos órgãos de administração e gestão e às estruturas de orientação educativa que compõem o *Agrupamento de Escolas*, abordamos, agora, por serem, do mesmo modo, dimensões de avaliação privilegiadas na Avaliação Integrada, os documentos orientadores da acção organizacional do *Agrupamento de Escolas*: o Regulamento Interno, o Projecto Educativo para o triénio 2001/2004, o Projecto Curricular de Escola para 2002/2003 e os Planos Anuais de Actividades dos anos lectivos 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004.

Os documentos assinalados constituem instrumentos fundamentais de autonomia, possibilitando a definição e a formulação de estratégias que façam do *Agrupamento de Escolas* um espaço organizacional no qual, numa perspectiva

impulsionadora de autonomia, se definem e assumem os desafios educativos. Os documentos referidos, com a excepção do RI, foram elaborados após a intervenção da equipa inspectiva.

2. 3. 1. Regulamento Interno

O Regulamento Interno (RI) é o documento que descreve o modo de funcionamento do *Agrupamento de Escolas*, as regras referentes às estruturas pedagógica, administrativa e financeira, aos serviços especializados de apoio educativo e, ainda, aos direitos e deveres de todos os membros da comunidade. Surge no cumprimento do determinado no novo regime de autonomia e administração das escolas aprovado pelo Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Como nele se determina, o Regulamento Interno é:

“[...] o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar” (artigo 3.º, n.º 2, alínea b).

O RI do *Agrupamento de Escolas* por nós analisado é o primeiro RI do *Agrupamento*, apresentando, em grande parte do seu texto, a transcrição de normativos legais, particularmente o regime de administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. Relativamente aos direitos e deveres dos membros da comunidade educativa, o documento baseia-se também no previsto no Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, no tocante aos alunos; no Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, no que se refere aos professores; no Decreto-Lei n.º 24/84, de 16 de Janeiro, relativamente ao pessoal não docente; e, no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, no que se refere à participação dos pais na escola.

2. 3. 2. Projecto Educativo

O Projecto Educativo (PE) constitui-se como um instrumento inovador, impulsionador de mudanças transformadoras da acção educativa e, ao mesmo tempo,

um elemento estruturante da mesma, razão pela qual se considera que o Projecto Educativo é a base do modo de funcionamento da organização educativa e um instrumento do processo de autonomia. Assim, de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Projecto Educativo é:

“ [...] o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais ela se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 3.º, n.º 2 alínea a).

Referindo-se à importância e papel que o PE assume na organização educativa, Almerindo Afonso, Estêvão & Castro propõem um conjunto de dimensões que devem fazer parte do documento, nomeadamente, a dimensão ideológica, as finalidades apresentadas, o processo de construção e o âmbito de concretização. Estas dimensões, como referem os autores, assumem uma importância acrescida quando associadas aos conceitos de autonomia, participação e comunidade educativa (A. Afonso; Estêvão & Castro, 1999, p. 10). É com base nas dimensões elencadas por estes autores que analisamos o PE do *Agrupamento de Escolas* elaborado para o triénio 2001/2004, tendo em atenção que foi o primeiro PE elaborado para esta unidade organizacional, que foi criada para a elaboração do mesmo uma comissão¹²⁷ e que o documento foi aprovado pela AE em finais de Abril de 2002, já depois da Avaliação Integrada.

Na análise ao documento, tendo como referência as dimensões apresentadas, parece haver uma preocupação acrescida em enfatizar valores intrínsecos a uma sociedade democrática e plural e em valorizar a participação de todos os actores educativos numa escola que seja cada vez mais uma “escola de todos e para todos”; que a escola seja cada vez mais um “espaço de aprendizagens partilhadas...”.

A preocupação com valores intrínsecos a uma sociedade democrática, para além de ser uma constante ao longo do documento, aparece logo na introdução, quando se refere:

“Pretendemos fomentar [...] um projecto educativo comum, com o aproveitamento racional de todos os recursos da área geográfica, fazendo da Escola um lugar mais atraente para os alunos, local onde são preparados para a compreensão da sociedade de informação em que hoje se vive, para o respeito das diferenças decorrentes das suas origens, condições físicas e psicológicas, através de uma educação multicultural e de uma gestão flexível do currículo. [...] o que se

¹²⁷ A comissão para a elaboração da proposta do PE foi aprovada em CP e dela fazem parte os seguintes elementos: dois docentes do 1.º CEB (elementos da equipa de projectos) e dois docentes da educação pré-escolar (a coordenadora do CD e a representante da Comissão de contacto). Todos os elementos eleitos fazem parte do CP (acta n.º 1/CP, 2001/10/04). Este documento foi submetido à aprovação da Assembleia de Escola na reunião realizada a três de Abril de 2002, tendo o mesmo sido aprovado por unanimidade.

espera agora da escola é que ela desenvolva no aluno todas as suas capacidades e potencialidades, é que ela atenda ao contexto cultural e social do aluno; às suas diversidades e heterogeneidades, possibilitando-lhe uma integração na sociedade de forma activa, crítica e participativa, ou seja, que cumpra a sua função social” (PE, pp. 2 e 26).

A preocupação em envolver toda a comunidade educativa no processo de construção de uma escola melhor e, conseqüentemente, de cidadãos mais activos e participativos está patente quando no documento se refere:

“[...] este Projecto Educativo deve ser fruto da cooperação de todos (alunos, docentes, não docentes, pais, encarregados de educação e comunidade), deve ser interactivo, reflectido, avaliado e contemplar todos, atendendo à sua diversidade. Só assim, podemos ter aprendizagens significativas e, como consequência, no futuro, cidadãos autónomos, conscientes, responsáveis, activos e críticos” (PE, 2002, p. 27).

Assim, no plano da estruturação da acção, o PE é assumido como algo que procura responder às necessidades detectadas e às expectativas criadas:

“O PE deve ser assumido como um contrato de compromisso e de vínculo entre todos os membros da comunidade educativa, tendo em vista finalidades comuns que resultam de um consenso obtido após análise de dados, de necessidades e de expectativas” (PE, 2002, p. 28).

O Projecto Educativo do *Agrupamento de Escolas*, enquanto documento orientador da acção educativa, do ponto de vista das intenções, ou seja, do plano da orientação para a acção, constitui-se um documento impulsionador de novos desafios na defesa de uma escola pública democrática e ao mesmo tempo “uma escola motivadora, dinâmica e actual, que promova o uso das tecnologias da informação e comunicação” (PE, p. 25). Será que relativamente ao plano da acção podemos considerá-lo do mesmo modo? É certo que não é propósito deste trabalho responder a esta questão. Todavia é um assunto que merece atenção, a avaliar, por um lado, pela importância que foi atribuída ao PE em termos de avaliação, como tivemos oportunidade de verificar nas entrevistas, e, por outro, pelas conversas que, em *off*, mantivemos com os nossos entrevistados e com outros actores, nomeadamente docentes que sabem da sua existência porque é “obrigatório ter” e porque “está arquivado junto aos outros documentos do Agrupamento”, mas que, em termos de conteúdo, o desconhecem, o que é perfeitamente perceptível quando analisámos os PAA dos três anos lectivos.

O PE do Agrupamento de Escolas parece ficar-se pelo plano das intenções, num processo que procurava ser a resposta para os anseios e expectativas de uma comunidade educativa específica.

2. 3. 3. Plano Anual de Actividades

Continuando a ter como referência o Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de Maio, o Plano Anual de Actividades é:

“ [...] o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (artigo 3.º, número 2, alínea c).

Os documentos analisados, relativos aos anos lectivos 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004, são documentos demasiado extensos nos quais se registam todas as actividades que, não fazendo parte da actividade diária da escola, se propõem para cada ano lectivo e cujos principais destinatários são os alunos. Em cada um dos documentos são especificadas as actividades a realizar apenas por uma unidade educativa, as que são comuns a várias unidades educativas e as que são comuns ao *Agrupamento de Escolas*. Esta “sectorização” é perfeitamente perceptível se tivermos em atenção que o PAA no *Agrupamento de Escolas* é “elaborado” pelo CE com base nas actividades agendadas individualmente por cada escola. O documento então “produzido” (PAA), e que consubstancia o somatório das actividades apresentadas, é depois submetido à aprovação do CP e, no ano lectivo 2001/2002, mereceu a seguinte referência: “no último ponto foi lido e aprovado o plano anual de actividades do agrupamento”¹²⁸.

Partindo do pressuposto de que o PAA emerge do PE e procura cumprir os propósitos do mesmo, é presumível que as actividades agendadas consubstanciem estes princípios e estejam em consonância com o “documento-mãe” (PE), facto que não acontece na maioria das actividades propostas nos PAA por nós analisadas. O que podemos verificar é que, do número infindável de actividades apresentadas, grande parte das mesmas são comuns a todas as unidades educativas, o que se percebe por estarem associadas a quadras festivas, como, por exemplo, o Natal e a Páscoa, ou, ainda, por serem “oferta” da Câmara Municipal ou da Associação existente no concelho. Estes dois aspectos contribuem para o elevado número de actividades que se repetem nos três anos lectivos e, no caso das actividades propostas, essencialmente pela CM, para aumentar o já elevado número de actividades que são agendadas e que nada ou muito pouco têm a ver com o PE. Isto porque, como é óbvio, com as actividades apresentadas

¹²⁸ Acta n.º 4/CP, 2001/12/20. Relativamente aos dois anos lectivos seguintes, a importância que o documento mereceu da parte do órgão que o aprova foi similar à referida.

às escolas, a CM visa a consumação de objectivos que não, necessariamente, os definidos no PE. Perante este facto, poder-se-á perguntar porque aderem a estas actividades os responsáveis das escolas e porque são aprovadas pelos órgãos de administração e gestão. Mas também não se pretende encontrar explicações para o facto neste contexto.

Quanto à avaliação do PAA, os procedimentos são idênticos aos da sua elaboração. Isto é, conforme o determinado pelo CE e de acordo com uma grelha de avaliação apresentada por este órgão, cada unidade educativa selecciona, trimestralmente, três actividades que considere mais relevantes, as quais são submetidas ao CE que, por sua vez, com base nos relatórios individuais, elabora um relatório final para ser avaliado pela AE. Relativamente à avaliação das actividades realizadas no primeiro trimestre do ano lectivo 2001/2002, é referido o seguinte: “[...] foram apreciados os relatórios das actividades desenvolvidas durante o primeiro período em conformidade com o plano anual de actividades do Agrupamento” (acta n.º 3/AE, 2002/04/23). Esta situação mantém-se ao longo dos três anos lectivos, tendo, nos dois últimos anos, contado também com as avaliações trimestrais dos diferentes núcleos¹²⁹.

2. 3. 4. Projecto Curricular de Escola/Agrupamento

O Projecto Curricular de Escola (PCE) emerge da reorganização curricular do Ensino Básico, apresentando-se como uma visão inovadora do currículo, centrando-se nas experiências e competências de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações previstas no Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, estabelece “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo do desenvolvimento do currículo nacional” (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 1.º ponto 1). Procurando cumprir o determinado no mesmo normativo relativamente à necessidade de elaborar o PCE com a introdução das novas áreas curriculares, na introdução do documento afirma-se:

“O Projecto Curricular do [nome] norteia-se em função do currículo nacional e do Projecto

¹²⁹ Designação adoptada para identificar as unidades educativas da educação pré-escolar e do 1.º CEB que, num espaço geográfico específico, desenvolvem um conjunto de actividades lectivas e não lectivas comuns, em muitos casos agendadas no PAA, com o objectivo de promover a articulação entre os dois níveis de ensino.

Educativo do Agrupamento e, para além da definição de princípios básicos comuns ao Agrupamento, das competências e níveis de desempenho dos alunos e dos passos metodológicos, deixa em aberto espaços de adequação aos diferentes contextos dos Núcleos do Agrupamento. [...] Para que se verifique uma melhor articulação entre os dois níveis de ensino, Pré-Escolar e 1.º ciclo, e fomente e dinamize uma maior partilha e troca de experiências, preconizando o trabalho colaborativo, constituíram-se 4 Núcleos que desenvolverão o Projecto Curricular adequando-o a cada contexto” (PCE, pp. 2-3).

Neste contexto, o PCE, para além dos princípios educativos através dos quais procura contribuir para uma educação alicerçada no desenvolvimento e aperfeiçoamento das potencialidades dos alunos nos diferentes domínios, apresenta como finalidade, entre outras, “contribuir para que a escola seja um agente de interacção e promoção do desenvolvimento do e com o meio” (PCE, p. 9) e, como objectivo, “criar oportunidades para que os alunos sejam os principais construtores de aprendizagens significativas” (PCE, p. 9).

Paralelamente, do documento elaborado para o ano lectivo 2002/2003 fazem parte as competências definidas para a educação pré-escolar, por área de conteúdo, e para o 1.º CEB, por ano de escolaridade e por áreas, incluindo as áreas não curriculares, e, tendo como referente o Projecto Educativo de Agrupamento, os projectos curriculares de cada núcleo. A avaliação, de acordo como o previsto no PCE, é feita de forma contínua, realizada nos núcleos e no Conselho Pedagógico, traduzindo-se, no primeiro caso, na elaboração de *dossiers* de núcleo, relatórios trimestrais e exposições de trabalhos e, no segundo caso, na apreciação dos relatórios elaborados por cada núcleo. Ainda que os processos de avaliação do PCE estejam bem definidos no “documento” e, em termos práticos, se tenham concretizado, como tivemos oportunidade de constatar, o certo é que, nas actas do CP analisadas, relativamente ao ano de 2002/2003 e 2003/2004, não encontramos qualquer referência, para além da que passamos a citar:

“A sub-coordenadora da área geográfica n.º1 informou que na reunião de docentes daquela área foi analisado o projecto curricular provisório e houve necessidade de reformular alguns pontos, devendo as propostas de alteração ser apresentadas até ao dia vinte no Agrupamento, conforme o solicitado pelo Conselho Executivo” (Acta n.º 16/CP, 2002/11/12).

Embora nas actas do CP não se encontre qualquer registo sobre a avaliação do PCE, como no mesmo está previsto, encontramos, numa acta das reuniões do CE, o seguinte:

“No primeiro ponto [Projecto Curricular – Avaliação], fez-se uma reflexão sobre as questões apresentadas pelos docentes no que concerne ao desenvolvimento dos Projectos Curriculares [...]. O Conselho Executivo vai elaborar uma pequena síntese da observação realizada, que acompanhará as mesmas e será levada à Assembleia de Escola” (Acta n.º 15/CE, 2002/12/21).

Em função dos dados apresentados, e em relação à avaliação do PCE, ficamos sem saber a quem compete, para além dos núcleos, avaliar este documento e até que ponto ele foi ou não aprovado pela AE.

2. 4. O Agrupamento de Escolas como unidade organizacional

Esta nova unidade organizacional inclui nove estabelecimentos da educação pré-escolar e dez estabelecimentos de ensino do 1.º CEB, consubstanciando-se nas unidades educativas das dez freguesias que fazem parte do território educativo. Contudo, é de salientar que duas das freguesias não dispõem de unidade educativa de educação pré-escolar. Pelas dezanove unidades educativas referidas, no ano lectivo 2001/2002, estavam distribuídos 561 alunos¹³⁰ (quadro19), dos quais 30 (5,3%) são alunos com NEE (3 do JI e 27 do 1.º CEB), 47 docentes (quadro 20) e 24 elementos não docentes (quadro 22).

Como já tivemos oportunidade de referir, as unidades educativas encontram-se dispersas por dez freguesias localizadas, maioritariamente, na margem esquerda do rio, ao longo de aproximadamente 24 quilómetros. A escola-sede do *Agrupamento*, fica em local equidistante (12 quilómetros) relativamente às freguesias envolvidas (RI, p. 6). Quanto às unidades educativas da educação pré-escolar, à excepção de dois jardins de infância que funcionam no mesmo edifício da escola do primeiro ciclo (EB1-JI), todos os outros têm instalações próprias, construídas ou adaptadas para o efeito e, na maior parte dos casos, próximas das do 1.º CEB. Relativamente às acessibilidades, é de referir que, com a excepção de duas escolas do 1.º CEB, todas as unidades educativas do *Agrupamento de Escolas* dispõem de boas acessibilidades.

Relativamente aos espaços escolares, na medida em que são uma das dimensões da vida da escola que podem constituir condições favoráveis e ou facilitadoras de aprendizagem dos alunos, optámos por nos referirmos aos mesmos, recorrendo para tal à avaliação efectuada pela equipa inspectiva que, embora reconhecendo a realização recente de obras de manutenção e conservação, considera:

“[...] o parque escolar que constitui o Agrupamento [nome], não obstante apresentar cuidados recentes de manutenção e conservação, continua a revelar insuficiências estruturais capazes de

¹³⁰ Os alunos distribuídos por unidades educativas e *anos de escolaridade* podem ser consultados no quadro 18. Para o efeito, designamos cada um dos estabelecimentos, respectivamente, por *Ji* e *Escola* seguidos de uma letra.

responder às funções de carácter pedagógico, educacional e de apoio social. Ao nível dos espaços exteriores é notória a ausência (ou degradação) de equipamentos que apoiem o desenvolvimento de actividades físico-motoras e recreativas” (IGE, 2002e, p. 21).

2. 5. Actores educativos

Por actores educativos entendemos, na esteira de Libório (2004, p. 284), aqueles que diariamente, através do papel que desempenham, dão vida à organização educativa. Assim, os actores educativos desempenham um determinado papel que, sendo uma construção social, faz deles categorias simbólicas, facilmente identificadas por todos.

No trabalho agora abordado, pretendemos, apenas, contextualizar estes actores na organização educativa em função do número, das funções que desempenham, da situação profissional e da categoria sócio-económica. Como já tivemos oportunidade de referir, as categorias de actores que privilegiamos neste trabalho são os professores, os não docentes e os pais e encarregados de educação e, não fazendo parte das categorias de actores que constituem a organização, a equipa inpectiva, razão pela qual não será aqui abordada, mas que, no contexto deste trabalho, em função do papel que assumiu na Avaliação Integrada, apelidaremos também de actores educativos. Embora na recolha de informação não tivéssemos considerado os alunos, não podemos deixar de os considerar no momento em que contextualizamos os diferentes actores do *Agrupamento de Escolas*, sobretudo pelo papel que assumem na organização educativa.

A posição agora por nós assumida da não inclusão dos alunos nos actores a privilegiar na recolha da informação sobre a Avaliação Integrada, pode, ao leitor, parecer uma situação paradoxal. No entanto, esta opção foi muito ponderada, permanecendo na base da decisão, por um lado, a data da realização da Avaliação Integrada (2001) e a da recolha da informação (2003) e, por outro, a informação esporadicamente recolhida ao longo do processo e que dava conta de que a equipa inspectiva, na maioria dos casos, tinha passado despercebida aos alunos, o que foi aliás confirmado pelos entrevistados que, ao referirem-se ao modo como reagiram os diferentes actores educativos, se pronunciaram especificamente sobre a reacção dos alunos, como revela o teor dos excertos que transcrevemos¹³¹:

¹³¹ A este propósito, registamos a posição contrária de um entrevistado que, sobre este assunto refere: “a presença de um adulto estranho, [...] que chega ali de bloquinho na mão e toma notas, [...] altera, [...] por completo, o funcionamento normal de uma sala [...]” (E 14).

“Eu acho que eles [alunos] nem chegaram a ter a noção do que era chegar a equipa de avaliação inspectiva” (E 6).

“[Para] os alunos era como [se] não estivesse lá ninguém [...]. Não deram muita importância a isso” (E 9).

“Aos alunos, possivelmente, passou[-lhes] despercebido; foram mais um número de elementos que entraram dentro de cada estabelecimento de ensino” (E 1).

“Os alunos não sentiram grandes diferenças. Não, porque, se os professores sentiram esse medo, também não o transmitiram [...]” (E 22).

2. 5. 1. Alunos

No quadro 19 apresentamos o total de alunos matriculados no ano lectivo 2001/2002 na educação pré-escolar, nos grupos etários dos 3, 4 e 5 anos, e, no 1.º CEB, nos 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Quadro 18 – População escolar discente do *Agrupamento de Escola*, por unidade educativa

Ano lectivo 2001/2002										
Educação pré-escolar					1.º CEB					
Unidade educativa	3	4	5	Total	Unidade educativa	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
<i>JI-A</i>		22	28	50	<i>Escola -A</i>	12	29	27	26	94
<i>JI-B</i>	7	9	8	24	<i>Escola -B</i>	6	9	14	15	44
<i>JI-C</i>	5	10	7	22	<i>Escola -C</i>	18	13	21	18	70
<i>JI-D</i>	7	5	9	21	<i>Escola -D</i>	12	11	7	13	43
<i>JI-E</i>	3	5	5	13	<i>Escola -E</i>	5	12	4	5	26
<i>JI-F</i>	6	7	6	19	<i>Escola -F</i>	3	7	11	6	27
<i>JI-G</i>	4	3	5	12	<i>Escola -G</i>	6	7	9	14	36
<i>JI-H</i>	8	4	8	20	<i>Escola -H</i>	1	6	4	2	13
<i>JI-I</i>	2	2	5	9	<i>Escola -I</i>	1	1	1	3	6
Totais	42	67	81	190	<i>Escola -J</i>	1	5	2	4	12
					Totais	65	100	100	106	371

Fonte: Dados fornecidos pelo CE

Os dados constantes do quadro 19 revelam que o maior número de crianças a frequentar a educação pré-escolar se situa na faixa etária dos cinco anos (42,6%) e que o menor número se encontra na faixa etária dos três anos (22,1%). Todavia, é importante referir que, confrontando estes dados com os constantes no anexo C, o qual faz referência à distribuição dos alunos por unidade educativa e por ano de escolaridade nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004, verificamos que no *JI-A*, por falta de condições

físicas, vinte e uma crianças de três anos não tiveram a oportunidade de frequentar a educação pré-escolar¹³², na medida em que a selecção é feita em função da idade das crianças, dando prioridade às crianças mais velhas.

Quadro 19 – Distribuição dos alunos por *ano de escolaridade*

Ano lectivo 2001/2002										
Pré-escolar /anos			Total	NEE	1.º CEB / ano de escolaridade				Total	NEE
3	4	5			1.º	2.º	3.º	4.º		
42	67	81	190	3	65	100	100	106	371	27
Total 561										

Fonte: Dados fornecidos pelo CE

Comparando o número total de alunos deste ano lectivo com o dos dois anos lectivos seguintes, verificamos que em 2002/2003 a população escolar na educação pré-escolar aumentou (12,8%), como já referimos, devido, essencialmente, à abertura da terceira sala no *JI-A*, a qual possibilitou a frequência a mais vinte crianças do que no ano lectivo anterior, num aumento efectivo global de 28 crianças; no ano lectivo 2003/2004, o número de alunos inscritos neste nível etário em relação a 2001/2002 aumentou (13%) e, quando comparado com 2002/2003, diminui 5,3%, sendo a diminuição efectiva de 11 alunos (cf. anexo C).

De acordo com o quadro 19, os alunos do 1.º CEB encontram-se distribuídos de forma idêntica nos 2.º, 3.º e 4.º anos, nos quais se incluem 82,4% dos alunos. Contudo, o número de alunos por estabelecimento de ensino apresenta uma grande amplitude, variando entre um mínimo de seis alunos e o máximo de 94.

No ano lectivo de 2002/2003, a população deste ciclo de ensino diminuiu 7,2%, percentagem que se traduz numa diminuição de 25 alunos, com expressão mais significativa nas duas unidades educativas com menor número de alunos (cf. anexo C). No ano lectivo 2003/2004, o número de alunos matriculados neste nível de ensino, quando comparado com o número de alunos no ano lectivo anterior, diminuiu 4,2%, percentagem que se traduz numa diminuição efectiva de 14 alunos (cf. Anexo C).

2. 5. 2. Docentes

¹³² Este dados resultam da análise ao anexo C que apresenta os alunos do *Agrupamento de Escolas*, nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004, também distribuídos por unidades educativas e por anos de frequência.

O corpo docente do *Agrupamento de Escolas*, no ano lectivo 2001/2002, era formado por educadores de infância e professores do 1.º CEB, encontrando-se o último grupo de docentes em maior número (74,4%), como revela o quadro 20. O mesmo quadro permite-nos inferir que o corpo docente do *Agrupamento de Escolas* era constituído por profissionais com significativo tempo de serviço docente, sendo de destacar que 80% dos docentes do 1.º CEB apresentavam uma experiência profissional superior a 20 anos e que 83,3% dos educadores de infância tinham uma experiência profissional de 11 ou mais anos.

Contrariamente, o mesmo quadro permite evidenciar que o grau de mobilidade do corpo docente é muito elevado, essencialmente na educação pré-escolar, onde 75% dos educadores estão colocados no *Agrupamento* pela primeira vez.

Quadro 20 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço na carreira e no *Agrupamento de Escolas*

Ano lectivo 2001/2002												
Docentes	Tempo de serviço na carreira docente					Total	Tempo de serviço no <i>Agrupamento de Escolas</i>					Total
	1 ano ou menos	2 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	Mais de 20 anos		1 ano ou menos	2 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 20 anos	Mais de 20 anos	
Educadoras	-	-	2	10	-	12	9	2	-	1	-	12
Professoras	-	-	-	7	28	35	13	12	3	5	2	35
Total	-	-	2	17	28	47	22	14	3	6	2	47

Fonte: Dados fornecidos pelo CE

Tendo como referência outros dados fornecidos pelo Conselho Executivo, nomeadamente a idade, sexo, a situação profissional e formação académica (quadro 21), dos 47 docentes referidos 53,1% pertenciam ao quadro de escola (QE), 40,4% pertenciam ao quadro de zona pedagógica (QZP) e 6,3% eram professores contratados. Do total de professores apresentados, leccionam 85,1% e os restantes encontravam-se no exercício de outras funções que a Lei previa.

De acordo com a mesma fonte (quadro 21), estávamos perante uma população docente maioritariamente feminina (95,7%), com idades compreendidas, essencialmente, entre os quarenta e um e os cinquenta anos (63,3%). Em relação à formação académica, sendo a formação de base o bacharelato, 40,4% dos docentes possui um complemento de formação e, conseqüentemente, o grau de licenciado.

Quadro 21 – Distribuição dos docentes em função da idade, sexo, situação profissional e formação académica

Ano lectivo 2001/2002											
Docentes	Idade/anos				Sexo		Situação profissional			Formação académica	
	- 30	31 - 40	41 - 50	+ 50	F	M	QE	QZP	Contr.	Bach.	Lic.
Educadores	-	7	5	-	12	-	6	4	2	6	6
Professores	-	3	25	7	33	2	20	14	1	22	13
Total	-	10	30	7	45	2	26	18	3	28	19

Fonte: Dados fornecidos pelo CE

Relativamente aos dois anos lectivos seguintes, não dispomos de dados que nos permitam caracterizar da mesma forma e com o rigor que se impõe a um trabalho desta natureza a população docente, tendo como referência os itens assinalados nos quadros 20 e 21.

2. 5. 3. Não docente¹³³

Os elementos não docentes que, no ano lectivo 2001/2002, faziam parte do *Agrupamento de Escolas*, de acordo com o quadro 22, eram essencialmente auxiliares de acção educativa (91,6%), vinculados, na sua maioria (66,6%), ao Ministério da Educação. Estes profissionais encontravam-se distribuídos pelas diferentes unidades educativas, sendo as escolas com maior número de alunos (*JI-A, Escola-A e Escola-C*) dotadas de dois destes elementos. Os AAE, por inerência das suas competências profissionais, são os elementos que mais contacto têm com os alunos e também com os professores.

Os funcionários administrativos integram os serviços de administração escolar que funcionam na escola-sede do *Agrupamento*.

Quadro 22 – Pessoal não docente

Ano lectivo 2001/2002				
Administrativos	Auxiliares de Acção Educativa			Total
	Vinculados ao ME	Contratados pelo ME	Colocados pela CM	
2	16	2	4	24

Fonte: Dados fornecidos pelo CE

¹³³ Importa ainda referir que, não fazendo parte do pessoal não docente do *Agrupamento de Escolas*, outros profissionais, sob a responsabilidade doutras entidades (Centro Social e Junta de Freguesia), asseguravam a prestação de serviços de apoio à família, nomeadamente almoço, animação sócio-educativa e transportes.

Esta categoria profissional, à semelhança do que acontecia com os professores, era essencialmente feminina (95,8%). Contudo, esta homogeneidade não se fazia sentir relativamente às habilitações literárias. Isto porque as habilitações literárias dos não docentes se distribuíam num *continuum* que, embora situando-se maioritariamente ao nível do 4.º ano de escolaridade (50%), prolongava-se até ao 4.º ano de curso superior. Convém a este propósito salientar que, por um lado, os não docentes com a 4.ª classe, à excepção de um elemento, exerciam funções nas unidades educativas do 1.º CEB e que esta era a formação exigida no momento da sua admissão ao serviço e, por outro, que era na educação pré-escolar que se encontravam os não docentes com habilitações literárias mais elevadas (2.º e 4.º anos de curso superior).

A participação dos AAE ao nível dos órgãos de administração e gestão era assegurada com a sua representação na Assembleia de Escolas e no Conselho Pedagógico.

No ano lectivo 2002/2003, a população não docente do *Agrupamento de Escola* dispunha de mais um AAE.

No ano lectivo 2003/2004, por reestruturação dos Agrupamentos de Escolas com base na verticalização dos mesmos, os dois elementos dos serviços administrativos deixaram de exercer funções no *Agrupamento de Escolas*.

2. 5. 4. Pais e encarregados de educação

A relação da família com a escola é uma relação com génese na criação da escola obrigatória (Honoré, 1980, p. 12), sendo, no entanto, entendida de diferentes formas pelos actores, caminhando no sentido da *participação espontânea* para a *participação organizada* (L. Lima, 1998)¹³⁴.

Na perspectiva proposta por Licínio Lima, a participação dos pais na educação e na escola constituiu um princípio democrático politicamente consagrado ao mais alto nível normativo, da Constituição da República de 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, consubstanciando o que designa por *participação consagrada*. Para este autor, depois do 25 de Abril de 1974, a participação dos pais na escola, quer fosse activada por movimentos sociais e políticos com representação nas escolas, quer fosse

¹³⁴ Para uma abordagem pormenorizada da temática da participação dos Pais e EE na escola, ver, a título de exemplo, Virgínio Sá (2004).

estabelecida e regulamentada formalmente – *participação decretada* –, evoluiu do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado (cf. L. Lima, 1998, p. 181).

É no contexto apresentado, agora consolidado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que se enquadra a participação dos Pais e EE na participação na educação e na escola, fazendo parte da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico, das Estruturas de Orientação Educativa e, ainda, dos colégios eleitorais que elegem a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo. O motivo apresentado era suficiente para que os mesmos fossem integrados como uma categoria de actores educativos. No entanto, a esta condição acresce, ainda que como corolário da primeira, o facto dos Pais e EE terem sido convocados para participarem no Programa de Avaliação Integrada como testemunhas privilegiadas neste processo.

Para caracterizar esta categoria de actores, seleccionámos as habilitações literárias por estarem associadas ao *capital cultural* das famílias dos alunos e por, numa perspectiva sociológica, ser um factor relevante tanto no sucesso educativo dos alunos, como na postura participativa que adoptam na escola ao nível dos órgãos de gestão e das reuniões. A este propósito, Sá (2004) considera que os pais mais esclarecidos dominam e, identificando facilmente a “gramática da escola”, assumem-se como “colaboradores” e “parceiros”. Esta tipologia de pais corresponde, normalmente, ao perfil de pai e EE esperado pela escola e que, de acordo com o mesmo autor, representa o “pai responsável”.

Todavia, isto não significa que os pais e EE menos escolarizados não reconheçam a importância da participação na educação e na vida da escola dos seus educandos. O que acontece é que, por não dominarem a “gramática da escola”, são os que menos participam. Esta participação caracterizada pela inacessibilidade dos participantes aos centros de decisão aproxima-se bastante de uma situação teórica de “não-participação” (L. Lima, 2001). Do mesmo modo, quando os pais participam pelo mero cumprimento de disposições legais, por formalidades, sem garantia de influência notória nos processos de decisão, “sem *proveitos ou ganhos* para os actores em termos identificados e definidos por estes, [a situação] poderá representar uma espécie de participação *ad gloriam* [...]” (L. Lima, 2001, p. 90 [sublinhado do autor]). Assim, tendo como referente a participação dos pais nos órgãos de gestão das escolas, entendemos, na perspectiva de Paterman (1970), citado por Natércio Afonso (1993, p.

138), estarmos perante uma “pseudo-participação”, na medida em que os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões; há uma encenação de participação, sendo os pais convencidos a aceitar decisões que já foram tomadas por quem tem o poder real de decidir.

Independentemente da interpretação que se faça da participação dos pais e EE de educação nos órgãos de administração e gestão das escolas, dimensão que no âmbito deste trabalho merece o nosso destaque, no quadro 23 apresentamos as habilitações literárias dos responsáveis pelas crianças que, na educação pré-escolar e no 1.º CEB, constituem a população discente do *Agrupamento de Escolas* no ano lectivo 2001/2002.

Quadro 23 – Habilitações literárias dos pais e EE

Ano lectivo 2001/2002									
Pais	Não sabe ler/escrever	1.º ciclo incompleto	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Sec.	Médio	Sup.	Total
Pai	7	56	188	134	34	19	3	6	447
Mãe	6	31	219	177	43	20	3	5	504
Total	13	87	407	311	77	39	6	11	951

Fonte: Projecto Educativo, p. 15

O quadro revela, entre outros dados, que 10,5% dos progenitores são analfabetos (não sabendo ler nem escrever e/ou não tendo concluído o 1.º CEB); que 42,7% têm como habilitações literárias o 1.º CEB, que 32,7% concluíram o 2.º CEB e 8% o 3.º CEB e, ainda, que apenas têm habilitações ao nível do ensino secundário 4,1%, ao nível médio 0,6% e ao nível superior 1,1%.

Estes dados explicam, de certa forma, as profissões desempenhadas pelos pais e EE que, segundo dados do Projecto Educativo, ainda que traduzidos em números, se distribuem da seguinte forma: actividades relacionadas com a construção civil (13,9%), empregadas domésticas (13,6%) e operários (3,6%). O documento destaca também o facto de permanecerem desempregados 13,8%, de se dedicarem às “lides domésticas” e à agricultura 12,8% e, ainda, de *muitos homens* terem emigrado. Tendo em atenção a distribuição da população conforme o apresentado, matematicamente, conclui-se que os homens emigrados correspondem a 42,3% da população activa (cf. PE, p. 10).

Relativamente aos dois anos lectivos seguintes, não dispomos de dados que nos permitam caracterizar da mesma forma e com o rigor que se impõe a um trabalho desta natureza o grupo dos pais e EE.

2. 6. Modo de funcionamento do *Agrupamento de Escolas*

Nas dezanove unidades educativas que compõem o *Agrupamento de Escolas* o horário das actividades lectivas foi definido no início do ano lectivo em reunião de pais e EE e de acordo com as orientações dadas pelo Centro de Área Educativa de Braga. Das unidades educativas referidas, no ano lectivo 2001/2002, funcionavam com as valências de almoço dois jardins de infância e duas escolas, abrangendo, no primeiro caso, 55,2% da população inscrita na educação pré-escolar e, no caso das escolas do 1.º CEB, 44,2% da população discente deste ciclo de ensino. Para além do serviço de almoço, beneficiavam de ATL os alunos das duas unidades educativas de uma freguesia, contemplando 25,6% do total de alunos inscritos no *Agrupamento de Escolas*. As restantes unidades educativas “não têm condições físicas” (63%) ou “os encarregados de educação não mostraram interesse” (10,5%), razões pelas quais não dispõem dos serviços anteriormente referidos (PE, p. 20).

Assim, o horário de funcionamento para as unidades educativas (jardins de infância) com serviço de almoço é, no período da manhã, das nove às doze horas e, no período da tarde, das treze às quinze horas. Os JIs que não asseguram esta valência funcionam também em *regime normal*, mas das nove às doze horas e das treze e trinta às quinze horas e trinta minutos; as escolas do 1.º CEB funcionam apenas no horário da manhã, das oito horas e vinte minutos às treze horas e vinte minutos.

No ano lectivo 2002/2003, o número de jardins de infância que asseguram a componente de apoio social mantém-se, embora o número de alunos da educação pré-escolar a beneficiar do serviço de almoço e prolongamento de horário tenha aumentado, com a criação da terceira sala no *Jl-A*, abrangendo 32,1% do total das crianças inscritas neste grupo etário. A nível das unidades educativas do 1.º CEB usufruem do serviço de almoço, passando a funcionar em *regime normal*, a *Escola-A* e a *Escola-C*, abrangendo 46,4% dos alunos deste nível de ensino.

No ano lectivo 2003/2004, mantém-se o número de unidades educativas que, relativamente ao ano lectivo anterior, asseguram a componente de apoio à família assim como os horários em todas as unidades educativas.

Depois de termos apresentado os procedimentos teóricos e metodológicos que serviram de base ao trabalho empírico e a caracterização do contexto de investigação nas dimensões organizativa e populacional, é o momento de passarmos à apresentação e análise dos dados recolhidos junto dos nossos interlocutores (actores privilegiados em

função das razões já anteriormente apresentadas), situação de que damos conta no capítulo seguinte.

Capítulo IV

Uma Experiência de Avaliação Integrada: Os Discursos e as Práticas

Neste capítulo, apresentamos os dados recolhidos no *Agrupamento de Escolas* objecto do nosso estudo empírico. A análise à Avaliação Integrada no contexto de investigação, como já anteriormente assumimos, fundamenta-se nos documentos recolhidos para pesquisa e análise documental identificados no quadro 16 e, particularmente, na perspectiva dos diferentes actores educativos que agrupamos em três categorias: i) *docentes*, ii) *não docentes* (internos e externos à escola) e iii) *equipa inspectiva*, actores que designamos por *informantes privilegiados* (A. Costa, 1986) ou *Testemunhas-chave* (Woods, 1987) ou, ainda, *testemunhas privilegiadas* (Quivy & Campenhoudt, 1992). É com base na posição assumida por cada um dos grupos que analisamos a Avaliação Integrada no *Agrupamento de Escolas* e as considerações emitidas dizem respeito apenas a este “caso”. Porque toda a acção se desenvolve no contexto dos Agrupamentos de Escolas, entendemos necessário conhecer, em primeiro lugar, a opinião dos nossos entrevistados relativamente aos mesmos, temática que abordamos no primeiro ponto deste capítulo, para de seguida nos centrarmos nas questões da Avaliação Integrada no *Agrupamento de Escolas*.

1. O(s) Agrupamento(s) de Escolas na Perspectiva dos Entrevistados

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, ou seja, o novo regime de administração e gestão das escolas, abordado no capítulo II, será agora focalizado sob ponto de vista das novas unidades organizacionais – Agrupamentos de Escolas, na perspectiva dos actores educativos privilegiados. A pertinência desta análise explica-se pelo facto da Avaliação Integrada ser implementada na sequência do normativo mencionado e da emergente reorganização escolar, razão pela qual entendemos ser também oportuno socorrer-mos para tal da opinião dos nossos interlocutores sobre os Agrupamentos de Escolas, reconhecendo, no entanto, que as novas unidades agora em análise sucedem às áreas escolares previstas no Decreto-Lei n.º 172/91 e às Escolas Básicas Integradas (EBIs) criadas por Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90 e, num modelo mais próximo do previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), definidos pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto. Na base dos TEIPs estão escolas que se agrupam (estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico) no âmbito de um determinado espaço geográfico, administrativo e social e que, numa estratégia de territorialização das políticas educativas, orientam a sua acção numa perspectiva de combate ao insucesso escolar, através da implementação de medidas de discriminação positiva. Neste processo, reveste-se da maior importância tanto o estabelecimento de parcerias, como a construção de um projecto educativo organizador da vida daquela comunidade.

Na sequência da implementação das dinâmicas referidas, são concebidos formalmente, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, os Agrupamentos de escolas. Em termos práticos, este diploma consubstanciou a criação de Agrupamentos Horizontais (estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º CEB) e de Agrupamentos Verticais (estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º, 2.º e 3.º CEB e, em menor número, do ensino secundário). Os modelos organizacionais escolares apresentados têm em comum constituírem-se como unidades organizacionais com órgãos de administração e gestão próprios, desenvolvendo a sua actividade pedagógica de acordo com o Projecto Educativo elaborado por e para cada um dos Agrupamentos e comum a todas as *unidades educativas* que dele fazem parte. As dinâmicas organizativas apresentadas foram interrompidas, em 2002, pelo XV Governo Constitucional (PSD/PP) que, numa lógica de tudo verticalizar, impõe, sobre forte

contestação de pais, professores e estruturas sindicais, uma (re)organização escolar e, na mesma unidade de gestão, inclui a educação pré-escolar e o ensino básico.

Na emergência do contexto apresentado, relativamente à opinião dos nossos interlocutores acerca dos Agrupamentos de Escola, definimos, em função das respostas obtidas, as seguintes categorias emergentes: i) *concordo*, ii) *discordo* e iii) *outras opiniões*. Em função destas categorias, as respostas que reuniram maior consenso divergiram em cada um dos grupos, sendo o grupo dos docentes aquele cujos elementos, comparativamente, *concordam* em maior percentagem (50%) com este novo modelo de organização escolar, enquanto que o grupo de inspectores o vê com maior apreensão. Contudo, é a categoria *outras opiniões* que reúne o maior número de respostas (47,8%), sendo significativo em termos de opinião. Por outro lado, é de assinalar também que os docentes que concordam com os Agrupamentos de Escolas apresentam motivos similares.

Com base no exposto, apresentamos alguns depoimentos que ilustram as diferentes opiniões nos três grupos de actores entrevistados (docentes, não docentes internos e externos à escola e equipa inspectiva).

No grupo dos docentes, constituído por catorze elementos, colocámos a questão à totalidade dos mesmos e, destes, sete (50%) *concordam* com os Agrupamentos de Escolas, considerando a medida positiva; dois (14,2%) *discordam* do novo modelo de organização escolar, declarando-se contra; e cinco (35,7%) têm *outras opiniões*.

Os elementos deste grupo que concordam com os Agrupamentos de Escolas fundamentam a sua opinião nas experiências vividas em Agrupamentos com uma população escolar pouco numerosa, o que, na prática, e no caso concreto dos nossos entrevistados, corresponde, essencialmente, aos Agrupamentos Horizontais, como se constata pelos testemunhos que, entre outros, passamos a transcrever:

“[...] quando eram os Agrupamentos Horizontais, acho que havia ali uma família, digamos assim, mais pequena, em que nós conseguíamos, [...] [no] Executivo, pôr mais os nossos problemas, quer a nível burocrático, [quer] a nível profissional. [...] Agora, com os Agrupamentos Verticais, penso que não é nada pessoal, individualizada; acho que há uma massa muito maior, as pessoas praticamente não se conhecem uns aos outros, porque há muita gente... [...] criou-se muita burocracia e, [...] às vezes, noto que as pessoas estão cansadas de tanta burocracia, de tanta reunião que é exigida a todos os profissionais” (E 12).

“A minha opinião é favorável aos Agrupamentos de Escolas. Não tanto a este Agrupamento, a esta nova forma de Agrupamentos que ultimamente se fez [Agrupamentos Verticais], porque acho que cada caso é um caso...” (E 2).

“Os Agrupamentos de Escolas Verticais são importantes, quando são pequenos. Eu, actualmente,

trabalho num Agrupamento em que... já atravessou as duas modalidades. Primeiro, o Agrupamento era muito pequenino: só tinha agrupado duas escolas do 1.º ciclo e quatro jardins de infância. Desse ano [...] gostei imenso. Acho que o Agrupamento estava a funcionar bastante bem; havia realmente um esforço muito grande da parte do Executivo para integrar o 1.º ciclo e os jardins. Tínhamos um programa excepcional, porque beneficiávamos de todo o equipamento e de todos os espaços da EB 2-3. Além disso, eu também beneficio de estar muito perto da escola EB 2-3 e esses espaços funcionavam como se fosse uma EBI. [...] Este ano o Agrupamento foi alargado com o encerramento dos Agrupamentos Horizontais, portanto ele ficou muito mais extenso, muito mais complicado e, sinceramente, não funciona. Eu acho que não funciona” (E 22).

Os docentes que discordam do novo modelo de administração e gestão escolar consideram que as delegações escolares (o modelo de gestão dos JIs e das escolas do 1.º CEB em vigor até à criação dos Agrupamentos de Escolas) funcionavam melhor e que as informações eram mais credíveis, como se percebe pelas respostas, respectivamente, de um elemento da equipa de projectos e da representante do núcleo de apoio educativo:

“Eu sou contra os Agrupamentos de Escolas. [...] as delegações escolares funcionavam melhor” (E 13).

“Eu preferia as delegações escolares, onde havia sempre esclarecimentos credíveis e tudo funcionava com base na legalidade e idoneidade” (E 15).

Dos docentes entrevistados e que têm *outras opiniões* relativamente aos Agrupamentos de Escolas destacamos, excluindo a primeira citação, a opinião de docentes que tiveram uma imagem positiva dos Agrupamentos, mas que a experiência que vivem no momento faz com que não pensem da mesma forma, ou seja, por se tratar de “mega-agrupamentos”, consideram-nos inoperacionais, como disse nos dão conta as suas afirmações e que passamos a citar:

“É assim... [...] É muito complicado, é muito complexo, porque os Agrupamentos de Escolas... Eu acho que cada Agrupamento é um Agrupamento, tem muito a ver com a formação que cada equipa que forma um Agrupamento tem. Há Agrupamentos que funcionam bem e há Agrupamentos que são autênticos caos. Por outro lado, se houve melhorias em termos de aproximação da realidade escolar, verificou-se também que houve muitas falhas; fomenta-se uma certa prepotência, um certo abuso de poder local e [...] isso [...] é extremamente negativo, tanto para os docentes como para a realidade educativa” (E 1). 22

“A minha opinião já mudou em relação aos Agrupamentos de Escolas. Considerei que os Agrupamentos Horizontais, de facto, poderiam aproximar mais os docentes, [incentivá-los a] terem um trabalho mais colaborativo e mais próximo, com maior partilha de ideias, porque as pessoas encontravam-se mais. Neste momento, julgo que os Agrupamentos, da forma como foram agora reestruturados, são muito administrativos e pouco pedagógicos” (E 6).

“Inicialmente tive uma postura um bocadinho contra; depois de ter passado pela experiência que passei, acredito que podia ser um bom projecto, acredito que podia ser uma boa forma de unir os

professores e de articulação entre os vários níveis de ensino. Neste momento, considero que não. Não, eles não pretendem nada disso, eles estão a transformar-se em *Mega-Agrupamentos* pura e simplesmente administrativos, sem qualquer valor pedagógico” (E 3).

No grupo dos não docentes, do qual fazem parte seis elementos, 50% das respostas enquadram-se na categoria *outras opiniões*, 33,3% dos entrevistados *discordam* dos Agrupamentos e 16,6% *concordam* com os mesmos. Os excertos que, entre outros, passamos a transcrever traduzem, respectivamente, cada uma das categorias apresentadas:

“Eu era a favor dos Agrupamentos Horizontais, porque [...] eram menos escolas, porque havia um ambiente familiar; até acho que se conseguia gerir tudo muito melhor. [...] Acabava por se conseguir esclarecer tudo muito melhor. Agora, em relação aos Agrupamentos Verticais, eu acho que já ninguém se entende, porque são muitas escolas; [...] são tantas escolas que as pessoas não conseguem dar solução a tudo. E o que acontece é que nós vamos ao Agrupamento, neste momento, e, muitas [...] vezes, não nos sabem esclarecer. Mandam-nos para ali, dali mandam-nos para acolá e andamos ali um bocado naquele... [...] e as pessoas não nos sabem esclarecer, porque, realmente, são muitas escolas para um órgão só” (E 9).

“Não acho que tenha favorecido nada, absolutamente nada. Eu acho que até veio estragar foi muita coisa; [...] houve muitas rivalidades. Acho que não trouxe vantagem absolutamente nenhuma” (E 10).

“Um Agrupamento de escolas é... eu penso que [...] é muito bom. [...] eu penso que [a parte pedagógica] é a mais importante para os miúdos em forma de Agrupamento em que, como este em que estava que era Horizontal, em que temos os miúdos de 3 aos 10 anos, que é o arranque. E penso que deviam continuar com poucas escolas, poucos alunos; acho eu que sim” (E 19).

Na equipa inspectiva, formada por três inspectores, a totalidade das respostas (100%) enquadra-se na categoria *outras opiniões*. Assim, e por se tratar de um grupo que, pelo papel que assume, supostamente terá uma visão mais abrangente sobre os Agrupamentos e por entendermos que, de certa forma, confirma a opinião dos entrevistados que discordam dos “mega-agrupamentos”, passamos a citar as opiniões dos elementos deste grupo, que levantam também, em nosso entender, uma questão extremamente pertinente que é a da avaliação, ou seja: sempre que se procede à extinção de uma medida que vem sendo adoptada, na base dessa decisão está uma avaliação efectuada ou simplesmente uma estratégia política? Se a decisão resulta de estratégia política, como parece ser o caso da proliferação dos Agrupamentos Verticais e mesmo da extinção da Avaliação Integrada, parece-nos que opções desta natureza em pouco ou em nada contribuem para a melhoria do funcionamento do sistema educativo. Assim, os inspectores entrevistados, relativamente à opinião sobre os Agrupamentos de

Escola, afirmam:

“Gostava de ver a avaliação feita [risos]. Acho que em muitos casos [...] não passa de um Agrupamento em termos administrativos, com estruturas que poderiam funcionar em termos pedagógicos, mas que se limitam muito, não sei porquê. Mas, em termos pedagógicos, acho que está a falhar muito em todo lado, ainda” (E 18).

“[...] eu tenho pouca experiência ao nível de Agrupamentos neste momento. Estive em algumas ocasiões em escolas de Agrupamentos Horizontais, outras em Agrupamentos Verticais. Pode haver vantagens ao nível da articulação entre os ciclos, por exemplo, mas vejo com alguma apreensão a forma como as escolas, as diferentes unidades educativas, que fazem parte destes Agrupamentos, estão a ser acompanhadas pelos diferentes órgãos de gestão do Agrupamento. Vejo com alguma apreensão, porque há situações de distância geográfica muito acentuadas e esta distância, às vezes, não é só geográfica. Não traz grandes vantagens o modelo que está a ser implementado e o facto de serem imensas escolas... [...] há Agrupamentos com um concelho apenas, com um Agrupamento que envolve todas as escolas: todas do pré-escolar, do 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclos. Eu acho quase impossível as pessoas poderem ou pelo menos os responsáveis terem uma ideia exacta do que se passa em cada uma das unidades. Corre-se o risco de haver situações em que pode haver algum desinvestimento mesmo por parte dos docentes que aí trabalham em áreas que são frágeis que têm que ser acompanhadas, que têm que ser orientadas” (E 21).

“No plano dos princípios, quando comecei a ver o que é que se passava no Agrupamento no plano dos princípios, achava que, de facto, era interessante, mas, depois, se quer, digamos, a minha opinião pessoal acerca desta questão é a seguinte: infelizmente muitas vezes fomos a um Agrupamento e esse Agrupamento não era nem mais nem menos que o somatório de um conjunto de escolas. Ora, em boa verdade, um Agrupamento não pode ser um somatório de um conjunto de escolas; deve ser um conjunto de escolas que trabalham para o mesmo fim [...]. Isso aí não me agradou muito. Neste momento não sei como é que a situação está” (E 23).

Em função dos dados apresentados, a maioria dos entrevistados (47,8%) emite respostas que se enquadram na categoria *outras opiniões*, dos restantes elementos, oito (34,7%) *concordam* com o novo modelo de administração da escolas (dos quais sete são docentes) e quatro (17,3%) *discordam*. No entanto, pode-se concluir que os que discordam dos Agrupamentos de Escolas e os que respondem de acordo com a categoria *outras opiniões* justificam as suas afirmações com base, essencialmente, no elevado número de escolas envolvidas, o que inviabiliza aquilo que no plano dos princípios aparenta ser uma boa aposta, mas que, na prática, parece ter falhado, de acordo com a opinião e experiência dos nossos entrevistados.

As opiniões dos nossos interlocutores, para além de, na sua maioria, revelarem discordância relativamente às novas unidades organizacionais enquanto “mega-agrupamentos”, levantam uma outra questão que é, num quadro político-pedagógico, a da ausência de tradição da avaliação educacional e, no caso concreto, da avaliação das políticas educativas, fenómeno para o qual Almerindo

Afonso tem vindo sucessivamente a chamar à atenção. Neste domínio, é exemplo paradigmático a medida adoptada em 2002, pelo então governo de coligação entre os partidos Social Democrata (PSD) e o Centro Democrático Social/Partido Popular (CDS/PP), que, em função da decisão de “tudo verticalizar” e sem que, no momento, pelo menos publicamente, fosse conhecida qualquer avaliação ao novo modelo de administração e gestão das escolas que sustentasse a decisão adoptada, pôs fim, salvo excepções pontuais, aos Agrupamentos Horizontais. Sem outros dados disponíveis, na base da decisão parecem estar razões de carácter meramente económico que, num primeiro momento, conduziram ao descontentamento dos profissionais de educação e que, a longo prazo, terão, provavelmente consequências a outros níveis. Resta-nos apenas acreditar que, no futuro, a avaliação das políticas educativas adoptadas seja efectuada em proveito da melhoria da acção educativa, em particular, e do sistema educativo, em geral.

Independentemente das considerações que acabámos de apresentar, a opinião dos nossos interlocutores serve para, depois de no capítulo III termos abordado os procedimentos metodológicos da investigação (cf. ponto 1) e a caracterização do contexto de investigação (cf. ponto 2), enquadrarmos a Avaliação Integrada no *Agrupamento de Escolas*, assunto que abordamos no ponto seguinte.

2. O Programa de Avaliação Integrada no *Agrupamento de Escolas*

Neste ponto, abordamos, por um lado, as fases a que obedeceu a Avaliação Integrada, tendo como referente o documento “Apresentação e Procedimentos”, e o modo como, no contexto específico, a mesma se desenvolveu e, por outro, tendo como suporte o Relatório da Avaliação Integrada (documento elaborado pela equipa inspectiva, no sentido de formalizar o resultado da Avaliação Integrada efectuada no *Agrupamento de Escolas*), os aspectos apresentados como *pontos fortes* e *pontos fracos*, assim como as *recomendações* sugeridas, no sentido de colmatar, pelo menos em parte, os aspectos a melhorar.

2. 1. As fases a que obedeceu o processo

As fases de implementação da Avaliação Integrada, descritas no relatório apresentado pela equipa inspectiva e nas quais participámos enquanto actores educativos, traduzem de forma clara o que sobre este assunto está previsto no documento “Apresentação e Procedimentos”, por nós desenvolvido no capítulo II.

O processo de realização da Avaliação Integrada, que obedeceu a três fases, foi iniciado formalmente em Outubro de 2001. Nesta data, através de um ofício, enviado pela “Direcção-Geral” ao *Agrupamento de Escolas*, o Conselho Executivo (CE) é informado do facto, ao mesmo tempo que lhe são solicitadas informações susceptíveis de caracterizarem diferentes aspectos do *Agrupamento*, como, entre outras, a população escolar (discente e docente) e o número de *unidades educativas*, seguindo-se uma primeira abordagem com um inspector que, não vindo a fazer parte da equipa inspectiva, apresentou a calendarização da acção e as fases a que a mesma obedeceria.

A primeira fase coincidiu com a realização, no final de Novembro de 2001, de uma reunião promovida e orientada por três inspectores que constituíam a equipa inspectiva¹, tendo como objectivos: “*apresentar o Programa, definindo as*

¹ Desta equipa, em termos de formação inicial, faz parte uma educadora de infância, uma professora do 1.º CEB e um professor do ensino secundário.

características e sequência do trabalho; caracterizar o Agrupamento; fazer a primeira reflexão conjunta sobre o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no Agrupamento” (IGE, 2002e, p. 6). Nesta reunião estiveram presentes os actores educativos mencionados na “Apresentação e Procedimentos” e outros que, de acordo com o mesmo documento, o Conselho Executivo entendeu convidar. Assim, na reunião de apresentação da Avaliação Integrada, estiveram presentes os seguintes actores educativos: a presidente da Assembleia de Escola, a presidente dos Conselhos Executivo e Pedagógico, as vice-presidentes do Conselho Executivo, os coordenadores dos Conselhos de Docentes da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, os coordenadores de estabelecimento², os docentes titulares de lugar único, a Equipa de Projectos, a representante do Núcleo de Apoio Educativo; os representantes do pessoal auxiliar com assento na Assembleia de Escola (AE) e no Conselho Pedagógico (CP), o representante dos Pais e Encarregados de Educação (EE) com assento na AE e no CP, o Chefe dos Serviços de Administração Escolar, o representante da Comissão de Contacto, o representante da Actividade Cultural Associativa, Científica, Ambiental, Artística e Económica e o representante da Autarquia (Câmara Municipal).

Nesta reunião, as “intervenções” foram, essencialmente, dos elementos da equipa inspectiva, que, de forma pormenorizada, apresentaram o Programa de Avaliação Integrada e o modo como toda a acção se desenvolveria, da presidente do CE, que, também, de forma detalhada, caracterizou o *Agrupamento de Escolas*, e de dois docentes que, procurando complementar a intervenção da presidente do CE, teceram algumas considerações relativamente às características específicas dos alunos das unidades educativas em que leccionavam, numa tentativa de, em nosso entender, *a priori* justificarem aquilo que admitiam poder vir a constituir a interpretação da equipa inspectiva. O número tão reduzido de intervenções, mais do que traduzir a compreensão do modo como a Avaliação Integrada se desenvolveria – admitindo, como refere um docente da equipa de projectos, que “[...] eles [equipa inspectiva] [...] foram até exaustivos na explicação daquilo que iam fazer” (E 20) -, reflecte, em nosso entender, uma atitude de apreensão e de medo dos actores face à equipa inspectiva, posição também assumida pela presidente do CE quando, referindo-se à intervenção dos presentes, afirma: “se calhar houve alguns elementos que não manifestaram a sua opinião [...] por receio [...]” (E 6).

² Sempre que na mesma unidade educativa exercem funções três ou mais docentes.

A segunda fase corresponde à presença da equipa inspectiva no terreno e recolha de informação, tomando como referência a matriz conceptual³ do programa de Avaliação Integrada. Neste sentido, a equipa inspectiva partiu dos resultados das aprendizagens dos alunos do ano lectivo anterior e estabeleceu como dimensões para análise as seguintes: “Organização e Gestão; Educação, Ensino e Aprendizagem; e Clima e Ambientes Educativos, permitindo “perceber a forma como o agrupamento se organiza” (IGE, 2002e, p. 6).

Para o cumprimento do objectivo proposto, a metodologia utilizada pela equipa inspectiva baseou-se na análise documental, por amostragem (RI; actas das reuniões de todos os órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa do *Agrupamento de Escolas*; documentos de planificação e avaliação; cadernos diários e outros documentos individuais dos alunos; processos individuais de docentes, não docentes e alunos; inventários; livros de escrituração, essencialmente), nas entrevistas aos elementos por nós identificados como informantes privilegiados (quadro 14)⁴ e na observação directa das actividades na sala de aula e de animação sócio-educativa; serviço de almoço e transporte; instalações e equipamentos e “noutras observações ocasionais, não estruturadas, de pessoas, lugares e situações” (IGE, 2002e, p. 6).

A terceira fase coincidiu com a realização da “reunião de encerramento da intervenção”, efectuada no início de Janeiro de 2002 e na qual foi feita a primeira apreciação do desempenho do *Agrupamento de Escolas*. Nesta reunião, para além de todos os elementos presentes na primeira reunião, estiveram também os elementos da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos.

De acordo com o Relatório da Avaliação Integrada, esta reunião tinha como finalidade “permitir aos elementos da Comunidade Educativa [...] pronunciarem-se sobre o relatório preliminar elaborado, designadamente no que se refere à informação factual; à identificação dos pontos fortes e menos fortes do seu desempenho e às recomendações que lhe são feitas” (IGE, 2002e, pp. 6-7).

A fim de dar cumprimento à finalidade apresentada, a equipa inspectiva leu na íntegra cada um dos pontos do documento e, como foi confirmado pelos nossos entrevistados, à semelhança do que aconteceu na primeira reunião (na reunião de apresentação do programa), concedeu oportunidade aos presentes de se manifestarem,

³ Esta matriz foi por nós desenvolvida no capítulo II, ponto 2.1.2.2.

⁴ Para além destes actores educativos, a equipa inspectiva entrevistou também alunos. Pelas razões já apresentadas, estes actores não foram por nós contactados.

pois, como refere uma auxiliar de acção educativa (AAE), “[...] sempre que quiseram intervir, não havia qualquer tipo de problema” (E 9), o que não significa que as diferentes opiniões tenham sido aceites e tidas em consideração, como salienta uma docente, quando afirma: “[...] manifestar, manifestaram, não é? O que é é que essa opinião não surtiu efeito nenhum em termos de alteração do que já estava redigido” (E 14).

Nesta perspectiva, conforme podemos testemunhar, a intervenção dos actores educativos na segunda reunião foi mais significativa, o “receio” de intervir, verificado na primeira, cedeu lugar à intervenção de muitos dos presentes, docentes e não docentes. Nesta reunião, como destaca a representante do núcleo de apoio educativo, os “[...] presentes tiveram a oportunidade de manifestar as suas opiniões e puderam debater com a equipa algumas questões mais importantes” (E 15), ainda que essa intervenção não produzisse quaisquer efeitos práticos, como salienta a presidente do CE, ao afirmar: “[...] houve elementos que apontaram [...] alguns aspectos com os quais não concordavam. [...] Algumas rectificações foram feitas relativamente às propostas que lá estavam, tanto por elementos docentes como por outros [...]. Recordo-me também de haver uma intervenção do pessoal não docente, aliás do chefe de administração escolar que também não concordou e debateu com a inspecção alguns assuntos, alguns pontos. [...] Houve alguma abertura; não foram aceites [as propostas], mas houve alguma abertura relativamente a isso” (E 6).

Embora os factos que acabámos de apresentar se reportem à intervenção dos diferentes actores educativos essencialmente no momento da apresentação das conclusões da Avaliação Integrada e à não consideração das mesmas pela equipa inspectiva, noutra situação a situação voltou a repetir-se; a “opinião” dos actores não mereceu qualquer credibilidade por parte da mesma equipa. Referimo-nos, particularmente, ao momento em que o CE, depois de receber o Relatório Preliminar (formal), e não tendo concordado com alguns dos pontos nele mencionados, contesta, de acordo com o previsto no documento “Apresentação e Procedimentos”. Perante a “reclamação” apresentada, a Inspeção-Geral da Educação (IGE), como refere a presidente do CE, limitou-se a emitir e a enviar o Relatório Final (Relatório da Avaliação Integrada), sem, no entanto, proceder a qualquer alteração, como se constata pelas suas afirmações e que passamos a transcrever:

“O relatório preliminar foi-nos entregue e, num determinado espaço temporal, nós [...], Conselho Executivo e órgãos do Agrupamento, [...] tivemos um período em que podíamos

contestar algum ponto com o qual não concordássemos [...]. [E isso aconteceu?] Da parte do Conselho Executivo aconteceu. [...] nós chegámos a enviar um documento onde contestávamos alguns pontos do relatório com os quais não concordávamos. [A IGE teve em atenção as alterações que propunham?] Não, veio exactamente igual. O relatório final [era] exactamente igual ao preliminar” (E 6).

Perante os dados apresentados, sustentados pelas opiniões dos nossos entrevistados (actores educativos internos à escola) relativamente à questão da participação e envolvimento dos mesmos nas reuniões promovidas pela equipa inspectiva, parece-nos oportuno, pela evidência com que se apresentam, destacar dois aspectos. O primeiro aspecto, tendo como contexto a reunião de “apresentação do Programa de Avaliação Integrada”, caracterizado pela reduzida intervenção dos elementos presentes, vem reforçar a tese de que, mais do que a equipa inspectiva ser “exaustiva” nas explicações, este grupo de actores assume a imagem tradicionalmente associada à IGE e representa o “poder” e a capacidade de o exercer junto dos actores educativos, particularmente dos docentes, dos auxiliares de acção educativa e dos funcionários administrativos, fazendo com que os mesmos adoptem uma postura de meros ouvintes, para evitarem ser *a priori* “julgados” pelas questões que colocam ou pelas opiniões que emitem. O segundo aspecto a considerar centra-se na reunião de apresentação das conclusões da Avaliação Integrada na qual a participação dos actores foi mais significativa, se tivermos em atenção o número de elementos que usaram da palavra para se pronunciarem sobre o relatório, fundamentando os aspectos dos quais discordavam. Contudo, na medida em que nenhuma das argumentações foi tida em consideração e porque estava em causa a opinião de outros profissionais de educação, nomeadamente docentes a quem reconhecemos legitimidade argumentativa, uma vez que, mais do que conhecerem a realidade dada a observar, conhecem muitas das causas desencadeadoras da mesma, surge mais uma vez reforçada a tese de que este grupo de actores detem o poder e procura reafirmá-lo junto daqueles que se encontram, hierarquicamente, numa posição inferior.

2. 2. Os pontos fortes e fracos do desempenho

De acordo com o Relatório da Avaliação Integrada, os *pontos fortes* referidos, entendidos como linhas de força que traduzem a qualidade do serviço prestado pela

organização educativa, são os seguintes:

- “o empenhamento evidenciado pelo Conselho Executivo no processo de constituição do Agrupamento e o assumir dos desafios inerentes às mudanças no domínio pedagógico e organizacional que se traduziu na mobilização dos docentes para a constituição dos diferentes órgãos e das equipas;

- a dinâmica do conselho de docentes da educação pré-escolar é reveladora de uma efectiva partilha de conhecimentos e experiências, que se traduz ao nível da elaboração de documentos pedagógicos de apoio a esta etapa do ensino básico;

- identificação da necessidade de formação no âmbito da organização curricular e o significativo número de docentes do 1.º CEB que a frequentam, dando assim resposta às necessidades reais do contexto escolar;

- a dinâmica evidenciada pelos docentes junto de entidades individuais e colectivas no sentido de encontrar meios para superar condições deficitárias no que respeita a espaços e materiais de apoio que sustentam o desenvolvimento da actividade educativa;

- o clima gerado, o ambiente de segurança e tranquilidade, o nível de satisfação e o bom relacionamento vivenciado entre docentes, alunos e funcionários, pais/encarregados de educação e outros parceiros;

- a interação e abertura ao meio, através de uma relação muito colaborativa com as mais diversas entidades e organizações educativas e sociais, designadamente o empenhamento da Câmara Municipal de [nome] e do Centro Social e Paroquial de [nome] no apoio às iniciativas do Agrupamento;

- a participação dos representantes da associação de pais, da autarquia e das actividades culturais económicas nos órgãos em que têm assento” (IGE, 2002e, pp. 34-35).

O mesmo documento, como *pontos fracos* que se consubstanciam nos constrangimentos ao reforço da qualidade do serviço prestado no *Agrupamento de Escola*, destaca:

- “inexistência de um ‘Projecto Educativo’, que assegure legitimidade à acção desenvolvida pelo Agrupamento;

- a insuficiência de registos diversificados de avaliação do processo educativo e das aprendizagens das crianças e alunos do Agrupamento, que sirvam a uma eficaz adequação e planificação da educação e da aprendizagem;

- dificuldade evidenciada ao nível das diferentes lideranças no sentido de promover e dinamizar a articulação adequada entre os actores organizacionais, órgãos e actividades, no sentido de dinamizar as energias e os recursos;

- insuficiente articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB em resultado de algumas

resistências inerentes a culturas e práticas de isolamento profissional que ainda se verificam entre estes níveis de educação básica” (IGE, 2002e, p. 34).

2. 3. Recomendações

Na linha de melhoria do desempenho global do *Agrupamento de Escolas*, o Relatório da Avaliação Integrada, considerando ter tido em conta o contexto em que a organização educativa se insere, recomenda que:

- “o Agrupamento construa e aprove o seu ‘Projecto Educativo’ de forma a assegurar a legitimidade das actividades a desenvolver, transformando-as na referência da acção educativa;

- o Agrupamento adopte práticas de auto-avaliação de forma a permitir uma permanente reorganização das suas diferentes actividades, induzindo novas práticas em consonância com a emergência de novos contextos;

- o planeamento decorra do diagnóstico dos contextos de aprendizagem e seja passível de reformulações consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos recorrendo a instrumentos diversificados de sistematização dos registos de avaliação;

- o Agrupamento deverá ter o cuidado de fazer uma análise dos resultados globais da aprendizagem dos alunos no final de cada período. Os Conselhos de Docentes e o Conselho Pedagógico deverão interpretar os resultados obtidos pelos alunos tendo em vista a definição de novas estratégias potenciadoras da aprendizagem e desse modo aumentar a qualidade do sucesso desses alunos” (IGE, 2002e, pp. 34-35).

As recomendações a que o documento alude apontam para uma de muitas razões que justificam, actualmente, a avaliação das escolas, ou seja, a melhoria da acção educativa e do desenvolvimento organizacional das escolas. Esta razão é considerada por Jorge Costa & Ventura (2002) e por Santos Guerra (2002b) como a principal finalidade da avaliação externa das escolas. Subjacentes às recomendações apresentadas, à semelhança do verificado no programa *Observatório da Qualidade da Escola* (abordado no capítulo anterior), estão princípios, genericamente associados ao movimento das escolas eficazes, que atribuem à escola (ainda que em jeito de recomendação) a condução dos processos de mudança interna com o objectivo de melhorar a qualidade educativa, sendo o desenvolvimento de mecanismos de auto-avaliação uma estratégia a privilegiar, princípios comuns não só aos dois programas mencionados como a outros que também fizemos referência, como por exemplo, o *Projecto de Auditoria Pedagógica* e o *Programa Boa Esperança/Boas Práticas*.

3. A Participação e o Envolvimento dos Órgãos de Administração e Gestão e das Estruturas de Orientação Educativa no Processo de Avaliação Integrada

Feita a descrição do processo de implementação do PAIE no *Agrupamento de Escolas*, assim como dos *pontos fortes e fracos* assinalados e as *recomendações*, procuramos, agora, analisar a participação e o envolvimento dos órgãos de administração e gestão⁵ e das estruturas de orientação educativa⁶ que mereceram destaque por parte da equipa inspectiva neste processo de Avaliação Integrada, na medida em que são os referenciados no Relatório da Avaliação Integrada efectuada ao *Agrupamento de Escolas*.

Partindo da ideia defendida por Licínio Lima (1998) de que toda a participação implica envolvimento, e este designa “as atitudes e o empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocadas/empenhadas na tentativa de defender certos interesses e impor certas soluções [...]” (L. Lima 1998, p. 186), analisámos, em cada um dos órgãos e das estruturas de orientação educativa, a participação e o envolvimento dos intervenientes no processo da Avaliação Integrada nos períodos de realização e após realização da mesma⁷. Para a análise, privilegiámos as fontes primárias, nomeadamente actas e entrevistas.

Das actas referidas, destacamos as das reuniões efectuadas pelos órgãos de gestão e das estruturas de orientação educativa, incidindo a nossa análise em cinco aspectos, definidos em função da leitura das mesmas, a saber: i) *ausência de referências*; ii) *referências de tipo informativo*; iii) *referências a tomadas de decisões em função da presença da equipa inspectiva no terreno*; iv) *referências a tomadas de decisões em função dos pontos fracos e das recomendações mencionadas no Relatório da Avaliação Integrada* e v) *outras referências*. A nossa análise incidiu sobre todas as

⁵ Referimo-nos à Assembleia de Escola, ao Conselho Executivo e ao Conselho Pedagógico.

⁶ Referimo-nos à Comissão de Contacto e aos Conselhos de Docentes da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB.

⁷ Neste contexto, entendemos por *período de realização* o período compreendido entre o dia 1 de Novembro de 2001 e 31 de Janeiro de 2002. Neste período estão incluídas, a nível de todos os órgãos e estruturas de orientação educativa, a primeira reunião realizada depois do *Agrupamento de Escolas* ser informado da Avaliação Integrada e a primeira reunião efectuada depois da equipa inspectiva apresentar as conclusões da avaliação efectuada. Por *período após a realização da mesma* entendemos o período circunscrito pelos dias 1 de Fevereiro de 2002 e 15 de Julho de 2004, período no qual se realizaram as restantes reuniões.

actas (196) realizadas nos anos lectivos 2001/2002 a 2003/2004 (3 anos lectivos)⁸. Este período, contrariamente ao inicialmente previsto, que se limitava apenas ao ano lectivo 2001/2002 (ano da realização da Avaliação Integrada no *Agrupamento de Escolas*), foi alargado por duas razões específicas: primeiro, pelo facto da recolha da maior parte dos dados empíricos ser efectuada durante o ano lectivo 2003/2004 e, segundo, por, nesta data, todos os órgãos de administração e gestão anteriormente eleitos terminarem o seu mandato, situação que coincide com a extinção do *Agrupamento de Escolas* enquanto organização educativa.

3. 1. Órgãos de administração e gestão

3. 1. 1. Assembleia de Escola

Com base na análise das actas, o envolvimento deste órgão no processo de Avaliação Integrada efectuada ao *Agrupamento de Escolas*, tendo como referente as categorias atrás mencionadas e as fontes privilegiadas, enquadra-se na categoria de *ausência de referências*, nos dois períodos indicados. Este facto é, no mínimo, estranho, porque três dias antes da realização da segunda reunião da Assembleia (em Janeiro de 2002) a equipa inspectiva tinha apresentado à comunidade educativa do *Agrupamento de Escolas* as conclusões do trabalho efectuado, deixando bem claros os aspectos em que era necessário intervir.

A explicação para a ausência de referências à Avaliação Integrada nas actas analisadas, a avaliar pela entrevista que a presidente da Assembleia de Escola nos concedeu, parece ter a ver com o desconhecimento do papel que a AE assume no novo modelo de gestão, como se depreende das suas afirmações:

“[...] Todo aquele processo era novo para mim. Eu estava ali a desempenhar aquele cargo por muito boa vontade. Não me foi imposto, mas também eu não sabia talvez, até aquele momento não sabia, não sabia a importância e a responsabilidade que era desempenhar um cargo daqueles” (E 22).

⁸ As cento e noventa e seis actas analisadas correspondem: quatro à AE; vinte ao CE; quarenta ao CP; quarenta e uma ao CD/educação pré-escolar; quarenta e cinco ao CD/1.º CEB, área geográfica n.º 1 e quarenta e seis ao CD/1.º CEB, área geográfica n.º 2. As actas referentes à AE dizem respeito, por não ser possível “localizar” as restantes, apenas ao ano 2001/2002 e as relativas ao CE aos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, por este órgão não ter reunido no ano 2003/2004.

Deste modo, o envolvimento da presidente da Assembleia no processo de realização da Avaliação Integrada limitou-se à presença nas duas reuniões efectuadas pela equipa inspectiva e à “participação” na entrevista agendada pela mesma equipa, envolvimento similar ao dos representantes dos auxiliares de acção educativa, da actividade cultural, associativa, científica, ambiental, artística e económica e da Câmara Municipal, ainda que este último não tenha estado presente na reunião de apresentação das conclusões. Quanto ao envolvimento posterior da presidente da AE na adopção de medidas susceptíveis de, acatando as *recomendações*, minorar os *pontos fracos*, a inércia manteve-se. Isto porque, segundo os dados da entrevista, a presidente da AE teve acesso ao Relatório da Avaliação Integrada, leu-o individualmente e na Assembleia, tendo-se limitado a concordar com os dados apresentados, como destaca:

“Foi-me enviado um exemplar, uma cópia do mesmo. [...] Consultei, li-o e concordei com a maior parte do que lá foi... Era assim como estava a funcionar o Agrupamento. Havia muitas falhas ainda a nível de articulação e eu tive que admitir que o que lá foi referido era certo, era justo. [...] Analisei-o das duas formas [individualmente e na AE]. [...] [A opinião da AE] foi mais ou menos [...] [a mesma]” (E 22).

Se tivermos em atenção estas afirmações e a ausência de qualquer referência à Avaliação Integrada nas actas das reuniões da AE realizadas no ano lectivo 2001/2002, ano em que este órgão foi presidido pela autora das citações, parece-nos que estamos perante um possível “lapso de memória”, possivelmente baseado na pouca importância que parece ter merecido o documento, em particular, e todo o processo de Avaliação Integrada, em geral. Isto porque, questionados outros membros da AE sobre a análise do relatório, é-nos afirmado o seguinte: “[...] não tenho ideia de ter estado presente em reunião alguma em que se debatesse ao pormenor o relatório” (E 8); “eu não me recordo de ter sido falado. Se foi, foi muito vagamente ou numa reunião [em] que eu não estive presente” (E 9) e “na Assembleia não chegou a ser discutido” (E 6).

Perante desconhecimento da presidente da AE do papel que este órgão, concebido como um órgão político e responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assume, será que não são postas em causa as competências legais que lhe são atribuídas? Até que ponto a ocupação de cargos com base na “boa vontade” não põe em causa a validade e pertinência das decisões do órgão máximo do *Agrupamento de Escolas*?

3. 1. 2. Conselho Executivo

Nas actas das reuniões efectuadas pelo Conselho Executivo, as referências à Avaliação Integrada surgem apenas no *período de realização*. Neste período, encontramos referências ao processo de Avaliação Integrada nas duas actas das reuniões que o Conselho Executivo realizou. Na primeira reunião efectuada no final de Dezembro de 2001, depois da equipa inspectiva ter terminado a recolha de informação no terreno, as referências encontradas (três), tendo em atenção a categorização apresentada, enquadram-se na categoria *outras referências*, na medida em que se limitam apenas à mera abordagem dos problemas, sem, no entanto, apresentarem medidas concretas susceptíveis de os solucionar. As referências registadas surgem na sequência das “chamadas de atenção” ao CE em função de situações pontuais que a equipa inspectiva observou, nomeadamente, a necessidade de rever a estratégia de actuação do CE de modo a otimizar os seus próprios meios de actuação e promover a articulação ente os órgãos de gestão, as estruturas de orientação educativa e os diferentes níveis de ensino, “recomendações” que o CE considerou positivas, como se percebe pelo que transcrevemos a seguir:

“[...] o Conselho Executivo fez uma análise da Avaliação Integrada, muito embora o relatório ainda não tenha sido publicado. Entendemos este processo como algo positivo, que poderá beneficiar no sentido de um melhor funcionamento. O Conselho Executivo está em funções desde o início do mês de Setembro, o que de certa forma, nos iliba por desconhecimento de algumas situações que correram ‘menos bem’” (Acta n.º 4/CE, 2001/12/21).

“Relativamente aos problemas de ordem burocrática, os elementos presentes [três] foram unânimes em considerar isso como uma falha do sistema que não previu formação nem apoios antes da aplicação do Decreto-Lei cento e quinze. A nossa formação era específica, virada para a docência e de um momento para o outro deparamo-nos com muitos problemas que resolvemos com muita persistência [...]” (Acta n.º 4/CE, 2001/12/21).

“A articulação, já anteriormente focada, é o problema mais complicado com que nos temos deparado, mas sentimos que estamos no bom caminho, a consciência de grupo e a partilha começa a sentir efeitos o que nos leva a acreditar que a breve prazo os órgãos, as escolas e os docentes, os não docentes e a comunidade educativa se entendem como um todo” (Acta n.º 4/CE, 2001/12/21).

Na segunda acta analisada, a referência à Avaliação Integrada surge na sequência das conclusões apresentadas pela equipa inspectiva, na reunião que realizou no início de Janeiro de 2002, particularmente no que diz respeito ao elevado número de alunos sinalizados com problemas e com a necessidade de intervir, no sentido de inverter a situação. O conteúdo da acta no que respeita ao envolvimento deste órgão no processo de Avaliação Integrada enquadra-se na categoria *referências a tomadas de*

decisões em função da presença da equipa inspectiva no terreno. A este propósito, na acta em análise está mencionado o seguinte:

“No relatório da equipa inspectiva apontavam para a necessidade de detectar problemas através desses relatórios que possam interferir no sucesso dos alunos, ou seja, com este estudo aferir já, se há crianças que não estejam a acompanhar e por isso precisem que as metodologias e estratégias sejam alteradas. Neste momento, e já que as fichas de avaliação do primeiro ciclo são descritivas, não será muito fácil tirar ilações conclusivas, sendo o professor titular de turma a ter que apresentar os seus casos “problema” ao Conselho de Docentes e posteriormente ao Conselho Pedagógico, para então se tentarem encontrar soluções alternativas para que o sucesso seja uma realidade” (Acta n.º 5/CE, 2002/01/25).

Relativamente, ainda, às referências à Avaliação Integrada, ou melhor à ausência de referências, é, no mínimo, estranho que, tendo o CE de, na reunião de apresentação do PAIE, caracterizar o *Agrupamento de Escolas*, tal “assunto” não tenha sido abordado nas reuniões deste órgão.

3. 1. 3. Conselho Pedagógico

Nas actas das reuniões do Conselho Pedagógico (CP), em função das referências à Avaliação Integrada, não encontramos qualquer indicação de envolvimento dos actores durante o *período de realização da mesma*.

Quanto à referência à Avaliação Integrada após o período anunciado, deparámo-nos com registos numa única acta, factor que determinou a transcrição dessas referências no texto que a seguir apresentamos. Com base neste princípio, na acta em questão (Março de 2002), no desenvolvimento do ponto “apreciação do relatório preliminar da Avaliação Integrada da Equipa Inspectiva”⁹ da “ordem de trabalhos”, encontramos três referências: uma de *tipo informativo* (a saber: a presidente do CP informa os membros presentes do “[...] prazo de vinte dias úteis para qualquer reclamação ou justificação que entendamos conveniente” e duas que, embora se apresentem como informações, emergem na sequência das recomendações elencadas no Relatório da Avaliação Integrada, enquadrando-se assim na categoria *referências a tomadas de decisões em função dos pontos fracos e das recomendações mencionadas no relatório da Avaliação Integrada*, e que são as seguintes: “a Presidente do Pedagógico alertou os presentes para que possam informar os docentes de modo a

⁹ Acta n.º 7/CP, 2002/03/19.

conseguir estratégias diversificadas que conduzam a um maior sucesso dos alunos” e “[...] a Presidente transmitiu a intenção da Câmara Municipal de se dedicar a uma nova etapa de reestruturação do Parque Escolar/Arranjo de espaços exteriores”¹⁰. Enquanto a primeira informação tem a ver com o cumprimento do prazo de contestação ao Relatório Preliminar, a segunda prende-se com uma das *recomendações* apresentadas no Relatório da Avaliação Integrada, incidindo na necessidade do *Agrupamento* se debruçar sobre os resultados globais das aprendizagens dos alunos no final de cada período e a terceira vai ao encontro da referência feita no relatório já referido, no momento de caracterização dos recursos físicos do *Agrupamento*, à falta de apoio por parte dos espaços exteriores ao desenvolvimento de actividades físico-motoras e recreativas.

Na acta em questão, encontrámos, na categoria *outras referências*, um registo indicativo do facto de ter sido *deliberado* que cada membro analisasse o relatório que lhe foi entregue para na “[...] reunião seguinte se poder debruçar sobre qualquer questão tida por conveniente justificar”¹¹. Contudo, na reunião seguinte, este assunto não consta da “ordem de trabalhos”, nem mesmo de “outros assuntos” e, assim sendo, pressupõe-se que não foi abordado.

Como se constata, as referências à Avaliação Integrada registadas na acta da reunião do CP, realizada em Março, referem-se ao Relatório Preliminar que, na data, foi recepcionado pelo CE. Se atendermos ao facto da presidente do CP ser, também, a presidente do CE, parece-nos que a abordagem ao mesmo se deve, essencialmente, ao cumprimento de uma formalidade e ao descontentamento do CE, relativamente a alguns *pontos* abordados, como se infere das afirmações produzidas pela presidente do CE, na entrevista que nos concedeu. Neste sentido, quando questionada sobre o procedimento que adoptou relativamente ao relatório que tinha recebido, a Presidente do Executivo refere:

“O relatório preliminar foi-nos entregue e, num determinado espaço temporal, nós [...], nós Conselho Executivo e órgãos do Agrupamento, se não concordássemos com algumas das indicações [...] que lá estavam, poderíamos enviar uma proposta nossa de alteração a esse relatório [...] para a Inspeção-Geral. [...] Da parte do Conselho Executivo aconteceu. Da parte dos outros órgãos não veio a acontecer, apesar de, em Pedagógico, no Conselho Pedagógico, ainda se debater algumas questões; mas acabaram por não fazer nenhum documento, se calhar porque, entretanto, sabiam que o Conselho Executivo o ia fazer e nós chegámos a enviar um documento onde contestávamos alguns pontos do relatório com os quais não concordávamos.

¹⁰ Acta n.º 7/CP, 2002/03/19.

¹¹ Acta n.º 7/CP, 2002/03/19.

[...] [Mas] veio exactamente igual. O relatório final [era] exactamente igual ao preliminar” (E 6).

Com base no exposto, o envolvimento do presidente do CP na Avaliação Integrada, atendendo a que nas restantes actas analisadas (trinta e cinco) não encontramos qualquer referência ao acontecimento, limitou-se (para além do apoio prestado à equipa inspectiva e que uma avaliação desta natureza exige, ainda que em nenhum “documento” seja referenciado o facto) à participação nas reuniões promovidas pela equipa inspectiva e na entrevista que a mesma equipa agendou e à “transmissão” de três informações na reunião do CP. Comparando, com base nos documentos analisados e nos registos encontrados, o envolvimento do presidente do CP com o dos restantes membros desta estrutura de organização educacional, a diferença reside apenas nas informações transmitidas pela primeira na reunião do CP, realizada em Março de 2002.

Tendo em atenção que o presidente do Conselho Pedagógico é também presidente do Conselho Executivo e que as referências à Avaliação Integrada, encontradas nas actas do CE também não são, na nossa perspectiva, significativas, compreende-se que, durante o processo de Avaliação Integrada, não haja, para além das acima mencionadas, quaisquer referências ao facto nas restantes actas do CP. O que não deixa de ser estranho, porque, quando este órgão reúne no mês de Dezembro de 2001, a equipa inspectiva tinha efectuado a reunião de apresentação quinze dias antes e, quando reúne em Janeiro de 2002, já a equipa tinha apresentado as conclusões da avaliação.

Por outro lado, admitimos que nem todos os assuntos abordados nas reuniões são registados em acta, mesmo quando está em causa algo da importância da Avaliação Integrada, como se percebe quando cruzamos a informação recolhida nas actas com a obtida nas entrevistas. A este propósito, e a título de exemplo, referimos o modo como os elementos do CP tiveram conhecimento da realização da Avaliação Integrada, ao mencionarem: “foi no Pedagógico que me informaram que ia haver uma inspecção [...]” (E 5) e “eu tive conhecimento através da reunião de um Conselho Pedagógico que tivemos, [em] que fomos avisados pela representante do Conselho Executivo de que haveria essa inspecção” (E 20). No entanto, não se encontra qualquer referência ao facto nas actas analisadas.

3. 2. Estruturas de orientação educativa

Referimos anteriormente que a análise ao envolvimento das estruturas de orientação educativa na Avaliação Integrada, neste momento, incidiria sobre as estruturas convocadas pela IGE no momento da Avaliação Integrada. No entanto, pelas razões invocadas quando, no capítulo II, ponto 2.2.2.3, nos referimos à Comissão de Contacto e à extinção da mesma, analisamos este item exclusivamente no âmbito dos Conselhos de Docentes da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB.

3. 2. 1. Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar

Contrariamente ao que aconteceu na análise às actas das reuniões dos órgãos de administração e gestão do *Agrupamento de Escolas* em estudo, encontrámos, nas actas das reuniões do Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar realizadas durante o período de implementação da Avaliação Integrada, duas referências do tipo *outras referências* que, na nossa óptica, revelam uma postura crítica em relação à Avaliação Integrada e, especificamente, em relação aos seus intervenientes directos.

Na perspectiva de participação e envolvimento e no período de realização da Avaliação Integrada, a coordenadora deste Conselho de Docentes participou nas reuniões e na entrevista convocadas pela equipa inspectiva e em duas das reuniões que coordena incluiu, na “ordem de trabalhos”, respectivamente, a “reflexão sobre a avaliação integrada realizada no agrupamento”¹² e “breve abordagem ao ‘resultado’ da Avaliação Integrada das Escolas”¹³. Terminado este período, como acontece nas actas da AE, do CE e do CP, não encontrámos, nas restantes trinta e quatro actas das reuniões desta estrutura de orientação educativa, realizadas no ano lectivo da Avaliação Integrada e nos dois anos lectivos seguintes, qualquer referência ao *acontecimento*.

Na entrevista que efectuámos a esta coordenadora, quando questionada sobre o “uso” que deu ao Relatório da Avaliação Integrada, a docente afirma: “numa reunião [...] de docentes, estivemos a analisar, digamos assim, e a contrapor e a concordar e a

¹² A referência assinalada na acta de Dezembro de 2001 salienta a angústia e o stresse provocados pela *inspecção*, dado de que damos conta através de uma citação no ponto quatro, deste capítulo, quando abordamos a azáfama que se vivia no período da realização da Avaliação Integrada.

¹³ Neste sentido, pode ler-se: “os docentes presentes, em função da informação recolhida junto da Equipa de Inspeção, que no passado dia [...] de Janeiro reuniu para dar a conhecer as conclusões da avaliação, teceram algumas considerações que se lhes afiguram pertinentes registar. Assim, os resultados apresentados, particularmente no domínio da educação pré-escolar foram de encontro às expectativas criadas; o corpo docente da Primeira Etapa da Educação Básica, numa dinâmica de interacção e partilha de saberes, mostrou-se satisfeito com os resultados apresentados e utilizá-los-á como incentivo à permanente melhoria da qualidade pedagógica [...]” (Acta n.º 7/CD, Pré-escolar, 2002/01/08).

não concordar [...] [com] aquilo que foi dito e escrito em tal documento” (E 12). No entanto, a mesma refere-se à análise efectuada numa reunião ainda no período de implementação da Avaliação Integrada e não ao documento final – Relatório da Avaliação Integrada. O documento parece ter passado despercebido a esta coordenadora, na medida em que, para além das reuniões já referidas (e porque também estivemos presentes em todas as outras), o assunto “Avaliação Integrada” não voltou a ser referido, nem mesmo durante o prazo de reclamação ou quando o relatório foi enviado para as escolas.

3. 2. 2. Conselhos de Docentes do 1.º CEB

Também nos Conselhos de Docentes do 1.º CEB encontrámos referências à Avaliação Integrada nas actas realizadas no período de realização da mesma.

No CD da área geográfica n.º 1, na acta da reunião de Dezembro de 2001, das oito referências registadas cinco são de tipo *informativo* e três de tipo *outras referências*. Nas referências de carácter *informativo*, assume protagonismo a coordenadora ao transmitir aos docentes presentes as informações que lhe foram comunicadas, bem como os esclarecimentos que lhe foram solicitados, aquando da entrevista que lhe foi feita pela inspecção¹⁴. Na categoria *outras referências*, as coordenadoras das três unidades educativas que formam esta área geográfica mencionaram o modo como a ‘Inspeção’ interveio em cada uma delas, assim como os dados que lhes forneceram. Na acta da reunião de Janeiro de 2002, das sete referências encontradas seis inserem-se nos registos de tipo *informativo*, na medida em que a coordenadora informou os professores presentes sobre alguns dos pontos focados na reunião de apresentação das conclusões da avaliação¹⁵, e uma integra-se na tipologia *outras referências*, uma vez que uma docente se manifesta no sentido de expressar a

¹⁴ Neste sentido, está registado o seguinte: “a Inspeção verificou que nas visitas que efectuou às escolas, havia trabalhos dos alunos corrigidos, mas que não estavam por eles emendados, pelo que solicita às professoras que rectifiquem este procedimento; [...] aconselhou as professoras a promoverem o uso da máquina de calcular junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem a nível de resolução de cálculo; deu indicação sobre os alunos que apresentem grandes dificuldades de aprendizagem, que não sejam retidos indefinidamente nas escolas do 1.º CEB [...]; as escolas devem incentivar uma interligação entre a pré-primária e o 2.º ciclo e a Inspeção pretende saber qual a utilização que as escolas estão a dar aos computadores” (Acta n.º 5/CD, 1.º CEB, área geográfica n.º 1, 2001/12/ 04).

¹⁵ As informações registadas são as seguintes: “[...] focaram que as actas dos conselhos de docentes deveriam transparecer mais propostas concretas; que os critérios de avaliação dos alunos deveriam ser elaborados com a máxima urgência, bem como o Projecto Educativo; que as áreas de expressão deveriam ser mais exploradas e não só por altura de realização de festas; que os computadores deveriam ser mais utilizados pelos alunos e que as verbas recolhidas pela escola, dadas a título voluntário pelos alunos e as dadas pelas autarquias devem ser depositadas no Agrupamento [...]” (Acta n.º 8/CD, 1.º CEB, área geográfica n.º 1, 2002/01/08).

opinião de que a reunião deveria ser extensiva a todos os docentes¹⁶.

Relativamente ao período após a realização da Avaliação Integrada, nas trinta e seis actas analisadas cumpre-nos registar a total ausência de referências ao programa em causa. Pelo exposto, o envolvimento da coordenadora deste CD, para além do determinado pela equipa inspectiva (reuniões e entrevista), comparando-o com o dos representantes dos diferentes órgãos, revela um papel mais interventivo, ainda que o mesmo se cinja ao nível da transmissão de informações nas reuniões que coordena.

No CD da área geográfica n.º 2, encontrámos referências à Avaliação Integrada em três actas. Na primeira acta, a referência enquadra-se na categoria *outras referências*, num apontamento extremamente vago¹⁷; na segunda acta a referência registada é de carácter *informativo*, relacionada com a marcação da reunião de apresentação das conclusões da Avaliação Integrada¹⁸; e, na terceira acta, a referência relativa à Avaliação Integrada enquadra-se também na categoria *referências de tipo informativo*¹⁹.

O envolvimento deste coordenador, no que se refere às referências à Avaliação Integrada, comparado com o do coordenador da área geográfica n.º 1, é menos evidente.

Quanto às referências à Avaliação Integrada no período que precede a implementação da mesma, nas trinta e sete actas analisadas não há registo de qualquer referência à Avaliação Integrada.

Embora seja nos Conselhos de Docentes, comparativamente aos órgãos de administração e gestão, que se regista o maior número de referências à Avaliação Integrada, não se compreende a razão por que nos mesmos não é feita qualquer referência às informações da presidente do CP (transmitidas na reunião realizada em Março de 2002), nomeadamente a do “prazo de vinte dias úteis para qualquer reclamação ou justificação que entendamos conveniente”, na medida em que os coordenadores funcionam como o “elo de ligação” entre os docentes e o CP. Será que esta situação revela descoordenação entre os órgãos ou tratar-se-á de uma situação

¹⁶ A este propósito é registado: “a professora [...] lamentou que a referida reunião não tivesse sido alargada a todos os docentes” (Acta n.º 8/CD, 1.º CEB, área geográfica n.º 1, 2002/01/08).

¹⁷ Na acta em questão está registado: “houve algumas trocas de impressões sobre os serviços de inspecção que neste momento estão em curso nas escolas” (Acta n.º 6/CD, 1.º CEB, área geográfica n.º 2, 2001/12/04).

¹⁸ O coordenador informa os docentes do seguinte: “foi marcada uma reunião com os senhores inspectores [...]” (Acta n.º 8/CD, 1.º CEB, área geográfica n.º 2, 2001/12/19).

¹⁹ A informação transmitida pelo coordenador e registada nesta acta resume-se ao seguinte: “[...] o pré-relatório elaborado e apresentado pela equipa retratava a realidade do nosso contexto executivo; [...] os apoios educativos não necessitam de comprovação médica, basta o relatório pedagógico” (Acta n.º 8/CD, 1.º CEB, área geográfica n.º 2, 2002/01/08).

pontual, embora coincidente nos três CD? Perante o que nos foi dado observar ao longo dos três anos, nas reuniões em que estivemos presentes e nas actas que analisámos, a avaliar pelos assuntos a tratar, há sintonia entre o abordado no CP e abordado nos CD. Esta falta de consonância agora registada, de acordo com os comentários que na altura surgiam informalmente, está relacionada com o facto de, em termos práticos, a reunião de apresentação das conclusões não ter surtido qualquer efeito e, ainda, por ser do conhecimento geral que o CE actuaria nesse sentido.

Como os dados que acabámos de referir revelam, a participação e o envolvimento dos principais responsáveis pelos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa na Avaliação Integrada são reduzidos a todos os níveis. Contudo, o maior número de referências encontrado, ainda que de *tipo informativo*, está directamente relacionado com as *recomendações (explícitas e implícitas)*²⁰ apresentadas no Relatório da Avaliação Integrada, assunto que retomaremos no momento em que analisarmos a questão da melhoria da acção educativa.

Por outro lado, tendo apenas como referente as actas das reuniões realizadas nos diferentes órgãos de administração e gestão e nos conselhos de docentes, supõe-se que o quotidiano do *Agrupamento de Escolas* não sofreu alterações significativas e que também não foi atribuída grande importância à presença da equipa inspectiva.

²⁰ Com a expressão *recomendações explícitas* referimo-nos ao assinalado no ponto “recomendações” do Relatório da Avaliação Integrada e, com a expressão *recomendações implícitas* referimo-nos aos aspectos que, nos diferentes pontos do documento em causa, são identificados como aspectos a considerar e a melhorar, sendo no 1.º ciclo, no ponto “Realização do Ensino e das Aprendizagens”, onde se concentra o maior número de aspectos a ter em atenção.

4. O Agrupamento de Escolas no Período de Realização da Avaliação Integrada: da aparência à realidade/a normalidade aparente

Os dados que apresentámos relativamente à participação e envolvimento dos representantes dos órgãos de administração e de gestão e das estruturas de orientação, tendo como referente as actas das reuniões realizadas e as entrevistas efectuadas, revelam que o *Agrupamento de Escolas*, durante o período de implementação da Avaliação Integrada, se manteve aparentemente “indiferente” ao acontecimento e que a “rotina” do funcionamento se manteve praticamente inalterável. Todavia, não foi isso que presenciámos enquanto actores/observadores, nem foi desse sentido que a opinião dos entrevistados se revestiu, como disso damos conta a seguir.

Enquanto actores intervenientes no processo, constatámos que, a partir do momento em que o Conselho Executivo e, independentemente da forma, os actores educativos em geral tiveram conhecimento da presença da inspecção, todas as atenções foram direccionadas para a mesma. Neste sentido, o Conselho Executivo e alguns docentes (essencialmente da educação pré-escolar) tiveram a preocupação de, junto do CE de outros Agrupamentos anteriormente sujeitos ao mesmo tipo de avaliação, recolherem o máximo de informação, nomeadamente a primeira versão dos documentos “Apresentação e Procedimentos”, “Roteiro da Educação Pré-escolar” e “Roteiro do 1.º ciclo do Ensino Básico”, e fornecê-la às diferentes unidades educativas. Este procedimento traduz, de acordo com Libório (2004, pp. 320-321), “[...] a necessidade de encontrar referências de actuação constituindo, portanto, uma medida preparatória da acção inspectiva por parte da escola. Esta medida denuncia uma resposta isomórfica ao meio institucional, na medida em que a escola perante uma avaliação externa que cria alguma incerteza e que, à partida, sabe que dá visibilidade organizacional, procura preparar-se com base nos resultados de outras escolas já anteriormente avaliadas”. Porém, pudemos também constatar que, apesar da preocupação do CE em facultar aos docentes as referências que serviam de base à actuação da equipa inspectiva, a maioria dos docentes teve grande dificuldade em as interpretar, na medida em que era frequente ouvirmos expressões como “Não entendo nada disto.”, “Para que serve isto?”, “O que faço com aqueles papéis?”. Perante estes dados, poder-se-á perguntar o porquê de, em nenhuma entrevista, isso ser referido. A explicação para o facto reside, na nossa

perspectiva, por um lado, naquilo a que Santos Guerra (2002b) designa por “o lado oculto da organização escolar”, na medida em que também em nenhuma acta das reuniões dos órgãos de administração e de gestão ou das estruturas de orientação educativas isso é mencionado, situação que traduz a sintonia com a mensagem, difundida na altura²¹, de que a inspecção não podia saber da existência dos documentos; por outro lado, uma vez que a grande maioria dos docentes não conseguiu perceber o que a IGE pretendia com os mesmos, eles não assumiram um papel preponderante no trabalho preparatório e, como tal, foram esquecidos. A sustentar esta segunda hipótese está o facto de todos os entrevistados terem consciência de que nós, enquanto intervenientes no processo, tínhamos igualmente conhecimento da situação, pelo que não haveria razão para a ocultar aquando da realização da entrevista.

Paralelamente, na azáfama que no momento se vivia, tivemos oportunidade de verificar que o “trabalho de bastidores” foi diferente nos dois grupos de docentes. No grupo da educação pré-escolar, numa perspectiva de coesão assumida e reconhecida por alguns colegas do 1.º CEB nas entrevistas e pela IGE no Relatório da Avaliação Integrada, houve a preocupação de partilhar informação, uniformizando critérios e modos de actuação, numa prática que já vinha a ser instituída desde o início do ano lectivo, mas que foi reforçada e acelerada²², no sentido de dar visibilidade a aspectos que a Avaliação Integrada iria valorizar e que poderiam pôr em causa a imagem do grupo. Contrariamente, no 1.º ciclo não parece ter havido essa preocupação e, se efectivamente a tiveram em consideração, tornou-se infrutífera, como os próprios admitem²³ e o Relatório da Avaliação Integrada dá conta.

Deste modo, a prática vivida no período que antecedeu a chegada da equipa inspectiva e durante a sua presença no terreno contrasta com a *normalidade aparente* que os documentos analisados sugerem, com excepção dos registos encontrados numa

²¹ Sobre a proveniência da mensagem, ainda que, com base nos dados disponíveis e o cruzamento dos mesmos, tudo aponte para que a mesma possa ter partido do CE, não podemos assumir esse pressuposto como uma realidade.

²² A este propósito, a coordenadora do CD da Educação Pré-escolar refere: “a nível de reuniões de docentes, havia uma sintonia de funcionamento. Todos nós, realmente, usávamos as mesmas grelhas de avaliação, as mesmas grelhas para relatórios, as mesmas grelhas de planificação e havia uma sintonia entre todas” (E 12). Esta ideia é também partilhada por uma coordenadora do 1.º CEB quando afirma: “[...] os inspectores leram o relatório que fizeram [...] e deram grande importância à pré-primária, mas eu acho que isso é porque [...] sempre funcionou muito melhor; vocês [...] sempre fizeram reuniões de grupo, reuniões de trabalho, planificaram sempre tudo em conjunto e nós não” (E 7).

²³ Neste sentido e tendo como referência as conclusões da Avaliação Integrada e como termos de comparação a educação pré-escolar e o 1.º CEB, a coordenadora da área geográfica n.º 1 alerta: “nós só agora há pouco tempo é que, desde que surgiram os Agrupamentos, é que as pessoas colaboram mais e tentam fazer a planificação em conjunto e [...] ter alguma coisa em comum. [...] Talvez seja por isso que eles [...] viram grandes diferenças entre [...] o 1.º ciclo e a pré-primária” (E 7). Ainda sobre a dificuldade dos docentes do 1.º CEB trocarem experiências, um elemento da Equipa de Projectos acrescenta: “eu acho que pertence a um próprio espírito dos docentes em si, um bocado de individualismo, um bocado ‘Ninguém tem direito a meter-se na minha vida’ e, pronto, ficamos um bocado por aí” (E 20).

acta do CD da Educação Pré-escolar, realizada no momento em que o processo estava a decorrer, e noutra do CE.

Na acta da reunião CD da Educação Pré-escolar, salienta-se a angústia e o stresse que a *inspeção* tinha causado, como se constata pelo seguinte:

“[...] no âmbito da avaliação integrada a decorrer no agrupamento [...] foi sentido que a palavra ‘Inspeção’ implicou alguma angústia e stresse, o que de certa maneira gerou algumas dúvidas na gestão da informação recolhida. Levantaram-se algumas questões pertinentes que podem ser alvo de maior reflexão e outras que sendo específicas dependem da postura de cada um dos profissionais na sua área de trabalho, uns no terreno outros na inspeção” (Acta n.º 5/CD, Pré-escolar, 2001/12/04).

Na acta do CE realizada em Dezembro, aponta-se a alteração da *rotina* vivida no *Agrupamento de Escolas* para justificar o facto da reunião do mês de Novembro não se ter realizado:

“[...] a reunião do mês de Novembro não se realizou devido à presença da equipa inspectiva que trouxe alguma alteração à rotina do Agrupamento. Considerou-se conveniente alargar a reunião ao mês de Dezembro de forma a permitir uma maior reflexão de todo este processo” (Acta n.º 4/CE, 2001/12/21).

A *normalidade aparente* vivida no *Agrupamento de Escolas* no período de realização da Avaliação Integrada é reforçada, a vários níveis, quando, aos dados recolhidos como actores/observadores, acrescentamos os dados recolhidos nas entrevistas que realizámos.

A nível do comportamento dos actores educativos, os dados destacam, na linha do registado na acta do CD da Educação Pré-escolar, a ansiedade e o stresse provocados pela *inspeção* antes e durante a Avaliação Integrada, como as principais alterações de comportamento, especialmente nos docentes e nos auxiliares de acção educativa.

Esta opinião é corroborada, directa ou indirectamente, pela maioria dos docentes²⁴ e pela totalidade dos auxiliares de acção educativa. Para confirmar a ansiedade vivida pelo primeiro grupo de actores no período da Avaliação Integrada e a imagem negativa da inspeção, transcrevemos, a seguir, excertos de algumas das entrevistas:

“[...] trazia toda a carga negativa da inspeção, vista com todo o peso que tinha de aflição e de fiscalização [...]” (E 2).

²⁴ Dos catorze actores educativos que constituem o grupo de docentes por nós entrevistados, colocámos a questão a treze, dos quais onze (84,6%) confirmaram a ansiedade e o stresse provocados pela *inspeção* e dois (15,3%) afirmam que os diferentes actores educativos “reagiram bem”.

“[...] começando por nós [...], da parte do corpo docente é evidente que, quando se fala numa inspecção, as pessoas também ficam um bocadinho incomodadas, têm receio de que alguma coisa falhe [...]” (E 6).

“Inicialmente, reagiram com algum receio de serem incomodados, de mexerem com as suas rotinas. [...] O primeiro impacto foi o tal do ‘Que é que vêm fazer?’. [...] há sempre uma certa ansiedade, porque não sabemos quem vem, com que perspectivas vem... Portanto, a primeira reacção foi também de ansiedade” (E 3).

“Eu também não reagi muito bem, porque sempre se fica mais ansiosa [...]. É sempre alguém que vem [...] avaliar o nosso trabalho” (E12).

“Esperei... ansiosa, não é? [...] alguns professores senti-os bastante, sei lá, bastante nervosos, ansiosos, preocupados com o que se iria passar. [...] É sempre uma inspecção. É sempre um meter-se no trabalho” (E 13).

A ansiedade em relação à *inspecção* foi notada também nos auxiliares de acção educativa, como a maioria dos docentes faz questão de apontar e os próprios auxiliares afirmam nas entrevistas que nos concederam.

Assim, a representante do pessoal auxiliar na Assembleia de Escola afirma:

“[...] alguns ficaram assim nervosos. Eu não senti nada. Quer dizer: aquilo era novidade, não é? A gente sabia que ia ser avaliada; sente[-se] sempre aquele nervosismo, mas alguns ficaram assim um bocadinho aflitos e nem às escolas deles foram, não é?” (E 10).

Por sua vez, a auxiliar de acção educativa com assento no Conselho Pedagógico emite uma opinião similar, ao considerar:

“Se calhar medo, receio... Eu [...] nunca tinha tido contacto com nenhum inspector [...] e eu, na altura, fiquei com bastante receio. [...] Acho que toda a gente ficou um pouco assustada” (E 9).

Contrariamente, os restantes actores educativos não docentes, representantes dos encarregados de educação ou outros nos órgãos de administração e gestão, não revelaram qualquer preocupação, como refere a presidente do CE, ao afirmar: “[...] pareceram-me com extrema à-vontade; não tiveram problemas nenhuns. Quando os contactei, [responderam-me:] ‘Sim senhor não há problema nenhum, estamos aqui...’. [...] Reagiram muito bem. Porque normalmente quem é penalizado são mesmo os docentes; os docentes e os auxiliares” (E 6).

Nesta perspectiva, o representante dos pais no Conselho Pedagógico afirma:

“Não tive problema absolutamente nenhum, porque não estava com medo, nem era uma coisa

que me ia afectar directamente a mim” (E 5).

Numa postura que revela o reconhecimento da ausência de “poder” da equipa inspectiva sobre elementos externos à escola, o *representante das actividades culturais*²⁵ na Assembleia de Escola, sobre a mesma questão, responde:

“Não tenho problema nenhum com as inspecções” (E 8).

Ainda em relação ao comportamento dos actores educativos face à presença da equipa inspectiva, os alunos não revelaram qualquer preocupação ou sinais de ansiedade, situação revelada pela maioria dos actores que se referiram a este grupo em particular, como os textos que citamos de seguida demonstram:

“[A]os alunos, possivelmente, passou[-lhes] despercebido; foram mais um número de elementos que entraram dentro de cada estabelecimento de ensino” (E 1).

“Os alunos, quer dizer as crianças, [...] são pouco incomodadas pela presença, às vezes, de pessoas estranhas, porque estão habituadas a que cheguem pessoas e, muitas vezes, há actividades que são comuns e [...] vêm outros professores e vêm outras auxiliares. Portanto, eu acho que eles nem chegaram a ter a noção do que era chegar a equipa de avaliação inspectiva” (E 6).

Paralelamente, na sequência da *normalidade aparente* de que temos vindo a dar conta, ao nível das práticas lectivas os dados revelam uma alteração da rotina, como, referindo-se a outra colega, menciona uma professora²⁶:

“Tenho o inspector na sala, *x* dia; estou a dar isto e aquilo, mas nesse dia não dou. Já pensei. Vou arranjar uma historinha, vou contar a história, vou dialogar com os meninos, eles vão recontar e, depois, no fim, fazem um desenhinho da história e já idealizei umas situações problemáticas e tal, assim uma coisinha mais levezinha e tal, e, depois, depois cá me arranjaré [...]” (E 11).

Também a este propósito, um elemento da equipa inspectiva refere:

“Eu sei ou tenho consciência [de] que a maioria dos professores prepara um tipo de actuação diferente. [...] Alguns não, alguns seguem a sua rotina normal. Outros preparam. [...] Utilizam uma estratégia mais elaborada, daquelas que é raro utilizar [...]” (E 18).

²⁵ Esta designação é usada, por ser de leitura mais rápida, como sinónimo de “representante da actividade cultural, associativa, científica, ambiental, artística e económica da área” (RI, p. 11).

²⁶ Ainda que a questão da alteração da rotina diária não tenha sido colocada directamente aos actores organizacionais por nós entrevistados, o certo é que muitas são as situações que o indiciam, passando esta alteração, entre outras, pela modificação da actividade lectiva e pela preparação da mesma de forma mais cuidada.

Os dados apresentados permitem-nos concluir que, para além do que nos foi dado observar, a opinião da maioria dos actores educativos confirma a ansiedade e o stress sentidos pelos docentes e auxiliares de acção educativa a partir do momento em que tiveram conhecimento da presença da equipa inspectiva e durante a sua actuação, situação, em nosso entender, explicada, por um lado, pela maior exposição destes actores organizacionais à acção da IGE e, por outro, pela imagem pública deste organismo que, apesar das sucessivas alterações à Lei orgânica, continua, pelo menos teoricamente, a estar associada à realização de actividades de controlo e fiscalização da conformidade normativa e de acção disciplinar, o que se constata (como fica claro no ponto 5.1., deste capítulo) quando os actores, com maior incidência no grupo dos docentes, adoptam uma postura de *não comprometimento*. Das funções da IGE que agora referimos e da sua evolução do ponto de vista dos normativos publicados demos conta no terceiro capítulo, tendo-as sintetizado no quadro 2. Do mesmo modo, no quadro 3, tendo como termo de comparação o Decreto-Lei n.º 271/95, fazemos referência às funções da IGE antes e depois da publicação deste normativo, assim como aos factores que estiveram na origem da mudança, dos quais destacamos as mudanças ocorridas no sistema educativo ao longo dos anos.

5. A Inspeção-Geral da Educação na Opinião dos Actores Educativos

Porque na base da *normalidade aparente* que se viveu no *Agrupamento de Escolas* antes e durante a Avaliação Integrada, da qual demos conta no ponto anterior, está um processo de avaliação externa das escolas protagonizado pela Inspeção-Geral da Educação, quisemos saber a opinião dos nossos entrevistados relativamente a este organismo dependente do Ministério da Educação, nomeadamente, o que consideram ser as suas funções e as funções que o mesmo deveria assumir nos processos de avaliação das escolas. Por outro lado, tendo como referência o modelo tradicional de *inspeção* (a *avaliação* efectuada por um único elemento que chega à escola sem aviso prévio) e o actual modelo de avaliação das escolas, na medida em que lhes estão subjacentes filosofias e modos de actuar diferentes que condicionam ou determinam a opinião dos actores em relação a estes organismos, quisemos saber, primeiro, se o modo de actuar da equipa inspectiva foi diferente do modo de actuar do inspector do modelo tradicional e, segundo, comparando os dois modelos, qual deles consideravam o mais adequado e, portanto, se tivessem oportunidade de escolha, por qual dos dois optariam. Neste contexto, quisemos também saber a opinião dos mesmos interlocutores quanto à possibilidade da IGE actuar quando quiser e/ou quando solicitada pela Escola/Agrupamento e ainda se a Avaliação Integrada se baseia nas experiências de outros países.

5. 1. Como vêm a IGE: quais são e quais deveriam ser as suas funções

Quando confrontámos os nossos entrevistados com esta questão, as opiniões divergem na concepção de IGE e, conseqüentemente, nas funções que desempenha, assim como em relação às funções que este organismo deveria desempenhar. Em função destes dados, no primeiro caso, de acordo com a imagem que os nossos entrevistados têm da IGE, criámos três categorias: i) *não comprometimento*, ii) *imagem positiva* e iii) *imagem negativa*. Em função destas categorias e embora cada grupo de actores assuma maioritariamente uma delas, no total de entrevistados, as opiniões concentram-se, com

igual número de respostas, nas categorias *não comprometimento* e *imagem positiva*, correspondendo cada uma delas a 43,4% das respostas.

As opiniões no grupo dos docentes dividem-se pelas três categorias, embora a maioria (71,4%) adopte uma atitude de *não comprometimento*. As opiniões dos restantes elementos distribuem-se da seguinte forma: 14,2% têm uma *imagem positiva* e a mesma percentagem tem uma *imagem negativa*.

Relativamente à opinião da maioria dos entrevistados, ainda que esta posição maioritária possa ser entendida como um paradoxo se tivermos em atenção que também a maioria (84,6%) considerou que a presença da IGE originou ansiedade e stresse, o certo é que as respostas a outras questões da entrevista e as conversas mantidas antes e depois da gravação e noutros contextos vêm reforçar precisamente a imagem negativa que estes actores têm da mesma e o receio do poder que a *inspecção* detém e que pode exercer sobre eles. Esta ideia está clara nos textos que citamos a seguir:

“A Inspeção-Geral da Educação faz falta. Faz falta [...], por exemplo, para que o Ministério saiba como as coisas vão funcionando nas escolas, não é? Faz falta, [...] se a inspecção for feita sem o intuito de, portanto, de julgar os professores, [...] querer prejudicá-los. Mas, se for com o intuito de [...] querer ajudá-los a pensar no progresso e a pensar no sucesso dos alunos, tudo bem” (E 11).

“[...] se vem às escolas [...] para ajudar pode ser bom, mas se vier [...] para avaliar o trabalho, o nosso trabalho, não vindo de maneira diferente, pode ser mau, não é?” (E 4).

“Fazem o seu trabalho. Compreendo que estejam também extremamente limitados às directrizes que lhes são dadas pelos seus órgãos hierárquicos superiores [...]” (E 1).

“[...] qualquer educador/professor que seja inspecionado [...] tem que ver a inspecção do lado positivo. É lógico que há inspecção, há inspectores que não o fazem dessa maneira” (E 12).

“[Silêncio] [risos] Vejo de bom grado. Não tenho nada contra a Inspeção-Geral de Educação” (E 13).

Dos actores educativos que neste grupo têm uma imagem positiva da IGE, baseando a sua resposta na actuação deste organismo no momento da Avaliação Integrada, destacámos a opinião defendida pela Presidente do CE que não deixa, no entanto, de reconhecer a preocupação dos inspectores em cumprir a Lei e a arrogância que caracteriza alguns desses mesmos inspectores, como fica claro no texto que transcrevemos:

“Eu tenho uma opinião positiva relativamente à Inspeção-Geral da Educação, se calhar porque considero que pode ser sempre vantajosa essa inspecção. Se calhar, às vezes, é preciso um abanãozinho para que algumas atitudes, que, inconscientemente, muitas vezes se começam a tomar, [...] mudem. Por outro lado, acho que há alguns elementos na inspecção, não sei se propositadamente ou não, que têm uma atitude muito arrogante, [...] que seguem apenas aquilo que está na Lei e que não atendem às realidades que nós temos. [...] não se atende aos condicionalismos que existem em determinadas situações, [de tal forma] que não é possível, muitas vezes, cumprir essa Lei. E essa arrogância, por aquilo que me foi dado perceber, existe. De qualquer das maneiras, parece-me que [...] fazer algumas acções nas escolas [...] é importante e pode ser uma mais-valia para as escolas” (E 6).

Contrariamente, no caso dos docentes que têm uma imagem negativa da IGE, um tem como referente o modelo tradicional de inspecção (E 2) e, outro, o modelo de Avaliação Integrada (E 14). O último entrevistado referido é o único elemento que vê a Avaliação Integrada de forma negativa, não lhe reconhecendo qualquer vantagem. Neste sentido, afirma:

“Nestes moldes, vejo-a muito mal, sinceramente. Nestes moldes de vir à escola... Eu lembro-me [de] que, na altura, falei com alguns docentes e que eles [...] referiam que se tinham sentido um bocado como em anos de estágio, não é? Tinham ali alguém que parece que vinha só ver aspectos negativos [...]. Nesse aspecto, eu não vejo muito bem. Eu penso que, se [...], por exemplo, no fim duma observação da inspecção, as pessoas tivessem o cuidado de falar, de dizer ‘Olhe, observei isto, observei aquilo’, darem às pessoas possibilidade de confrontarem o que foi observado com aquilo que as pessoas acham que é a realidade daquela escola, surtiria um efeito totalmente diferente do que na realidade se verifica, não é?” (E 14).

Quanto à posição dos actores educativos não docentes relativamente a esta questão, também aqui as opiniões são diferentes. No entanto, a maioria (83,3%) dos entrevistados, baseando-se essencialmente no modelo tradicional de inspecção, ou seja, na inspecção efectuada por um único elemento que chega à escola sem aviso prévio²⁷, considera a inspecção muito importante. Consequentemente, a imagem que têm da inspecção é uma imagem positiva, mesmo quando referem que “quando se pensa que vem um inspector, [...] toda a gente se assusta” (E 9). 16,6 % têm uma opinião contrária à da maioria, tendo da IGE uma imagem negativa.

Dos não docentes que têm da inspecção uma imagem positiva, destacamos, entre outras, a opinião do representante dos pais e EE no CP que vê na intervenção da inspecção uma maneira de melhorar o trabalho realizado nas escolas:

“[...] Eu acho que faz com que toda a gente consiga trabalhar melhor ou ao menos se esforce para que isso aconteça, porque quando as pessoas se sentem inspeccionadas trabalham com mais qualidade. Eu via, na situação aqui da inspecção, que havia aí professores que andavam um bocadinho à nora, porque estavam com receio do que fosse acontecer, do que é que se poderia

²⁷ A este propósito, a representante do pessoal não docente no CP refere: “acho que o elemento ‘surpresa’ às vezes traz muitas surpresas” (E 9).

passar e por isso eu acho que isso é importante e que essas coisas são boas para isso mesmo” (E 5).

Opinião similar tem o Chefe dos Serviços Administrativos que considera, numa perspectiva de agir para prevenir, que a inspecção deve actuar com mais frequência e não só na sequência de acções disciplinares. Neste sentido, o entrevistado refere:

“A Inspeção-Geral da Educação é necessária, tem que estar, devia estar no terreno mais interventiva e não ir lá ou estar lá só para quando aparecessem processos ou queixas dali e dacolá, mas [...] aparecer vastas vezes, várias vezes, antes das coisas acontecerem, que era para tentar que elas não acontecessem. Portanto, era importante a inspecção andar mais no terreno” (E 19).

Ainda a este propósito, e por assumir uma posição contrária à da maioria dos actores educativos não docentes, numa postura, claramente defendida ao longo da entrevista, de que a avaliação das escolas compete em primeiro lugar aos docentes que nela exercem funções, transcrevemos a opinião do representante da Câmara Municipal relativamente à forma como vê a IGE:

“Como alguém que parte de Lisboa ou do Porto para o terreno e funciona num gabinete sem conhecimento das realidades. [...] 50% do que vêm fazer tem logo um pecado e é um pecado original do desconhecimento do terreno, sabendo eu, e até pelas experiências que tive aquando da criação dos Agrupamentos aqui em [concelho], que não conhecem o terreno, nem estão minimamente preocupados em conhecer o terreno. É o grande mal deste país também. Isto não é uma questão que tem a ver com a educação; tem a ver com princípios que estão imbricados na nossa mentalidade por razões históricas e por razões estruturais. [...] Vós, agentes da educação, educadores e professores, estais no terreno, conheceis a realidade, mas a verdade é que, às tantas, alguém de Lisboa vos vem avaliar um trabalho que foi feito com base no conhecimento da realidade local. Como é que pode ser feito?” (E 17).

No grupo de três elementos que constitui a equipa inspectiva, como seria de esperar, as opiniões convergem. Considerando a IGE como um organismos fundamental para a melhoria da qualidade educativa, os três elementos têm obviamente uma *imagem positiva* da IGE. No entanto, convém salientar que para dois dos entrevistados a experiência inspectiva está confinada à Avaliação Integrada e, como tal, as suas respostas centram-se nas actividades promovidas pela IGE e na importância das mesmas para a melhoria da qualidade educativa (E 21 e E18). O terceiro elemento, enquanto portador de experiência também no modelo de *inspecção* que antecedeu a Avaliação Integrada, preocupa-se em dar visibilidade à nova imagem da IGE, como se constata pela sua resposta:

“O papel da Inspeção-Geral da Educação é extremamente importante [...]. Eu, como vivi por dentro, tive a oportunidade de o sentir e [...] sempre que me apareciam os inspetores nas minhas escolas, por mais simpáticos que eles fossem, criava-se sempre ali uns momentos de algum desconforto, algum desconforto, porque era sempre visto o inspetor como um agente que vinha às escolas no sentido de fiscalizar [...] e, se as coisas não estivessem bem, vir aplicar sanções ou, pelo menos, propor a aplicação de sanções, não é? [...] Esta imagem é completamente ultrapassada. De facto, a IGE não corresponde em nada a isto. A IGE acaba por ser, digamos, mais um parceiro ao nível do sistema educativo, mais um parceiro das escolas, [...] no sentido, digamos assim: ‘Nós vimos aqui à escola; nós, conjuntamente com vocês, vamos aqui identificar, digamos, alguns aspectos que poderão ser melhorados; nós vamos apresentar aqui um relatório com algumas recomendações; [...] nós vamos debater isso convosco’. [...] Portanto, o papel da IGE [é] como uma estrutura, digamos, de acompanhamento e também reguladora do sistema e também de controlo, porque não, [uma vez que], [...] quando estamos a falar de educação, estamos a falar em coisas que são extremamente importantes [...] [deve-se] garantir que a Constituição seja respeitada [...]” (E 23).

A divergência de opiniões relativamente à forma como cada grupo de actores encara a IGE é perfeitamente compreensível, tendo em atenção o papel desempenhado por cada grupo. No caso dos docentes, parece-nos que a exposição dos mesmos à intervenção da IGE e até mesmo ao poder que, pelo menos teoricamente, este organismo detém sobre as escolas e os professores justifica, pelo menos em parte, a posição que assumem. Todavia, em função de outros dados das entrevistas e das conversas que mantivemos com os nossos entrevistados noutras situações, estamos em condições de afirmar que a maioria das respostas neste grupo de actores não corresponde àquilo que efectivamente sentem em relação à IGE, sobretudo porque ainda está muito marcada na mente de muitos o modo de actuar do “inspector fiscalizador”. Em relação ao grupo dos não docentes, a posição que a maioria assume está de acordo com a postura que adopta ao longo das entrevistas, considerando que é importante inspeccionar para melhorar. Quanto à equipa inspectiva, como é óbvio, esta representa o poder central e, nessa base, orienta o seu modo de intervenção, considerando-se fundamental nas acções de acompanhamento e de prevenção de situações que possam dar origem a acções disciplinares.

Quanto às funções que a Inspeção-Geral da Educação deve desempenhar, a maioria dos entrevistados (86,9%), na qual se inclui a opinião da totalidade do grupo dos docentes e da equipa inspectiva, considera que a IGE deve assumir, numa perspectiva pedagógica e de parceria e nunca de fiscalização e de punição, um papel de acompanhamento, de ajuda e de transmissão de informação/formação. Em suma, uma função de *acompanhamento pedagógico*. Os 13% dos entrevistados com opiniões divergentes da apresentada pertencem ao grupo dos não docentes, considerando que as funções da IGE passam pela *fiscalização e controlo* da conformidade normativa.

Todavia, não podemos deixar de registar que a opinião dos restantes elementos do grupo, ao defenderem como funções a assumir pela IGE as acima assinaladas, entra em contradição com aquilo que afirmaram quando se pronunciaram sobre a opinião que tinham acerca da IGE, na medida em que basearam as suas respostas no modo tradicional de actuação da mesma.

Por se tratar de uma questão que no grupo dos docentes reuniu o consenso de todos, optámos por apenas destacar algumas opiniões que traduzem os pareceres dos mesmos relativamente àquelas que devem ser as funções da IGE e das quais demos conta anteriormente. Assim, destacamos:

“ [...] deveria sobretudo ter uma função pedagógica e acabarmos com o mito de que o inspector é o monstrinho que entra pela escola dentro e vai comer o professor. [...] Mas, volto a referir que, principalmente, a inspecção deveria ter uma função pedagógica, [fazer] uma crítica construtiva e que os seus relatórios, todo o balanço que fizessem de escola em escola fosse para determinados órgãos em que fosse novamente avaliado e depois houvesse um *feedback* de dizer o que é que está mal, [dizer] ‘agora vamos parar aqui, vamos voltar outra vez para trás para corrigir o que está mal’ e, passado determinado tempo, voltar novamente para verificar se realmente aquilo que se teria a corrigir teria sido corrigido ou que ajuda mais é preciso para que as coisas comecem a andar melhor [...]” (E 1).

“[...] deveria estar muito mais preocupada em tentar ajudar os professores a arranjar novos métodos de avaliação, a tentar arranjar novas maneiras de contornar possíveis problemas [...] Tentar dar soluções; não digo, pronto, dar respostas já prontas, [...] mas tentar ver ‘Olhe, se calhar por aqui’. [...] Tentar construir algo diferente, algo de novo, que ajudasse a escola (quando digo a escola, digo professores, alunos) [...]” (E 14).

“Para mim, acho que deviam ser [...] oportunidades de se rectificar procedimentos, se entendermos que a inspecção, quem viesse, poderia trazer algo de novo para o desempenho e para o trabalho do professor” (E 2).

Tendo agora como referência o grupo dos não docentes no qual as opiniões se dividem de igual modo entre as duas categorias apresentadas, destacamos, na categoria acompanhamento pedagógico, a opinião da representante dos auxiliares de acção educativa na Assembleia de Escola²⁸. Reclamando também contra a falta de orientação prestada pela IGE e a necessidade dos inspectores visitarem com mais frequência as escolas, afirma:

“Eu acho que é importante haver alguém que oriente. [...] Eu acho que os inspectores [...] deviam estar mais presentes, pelo menos. Eu acho que eles aparecem muito poucas vezes e deviam orientar as pessoas: [...] orientar o professor, orientar o auxiliar de acção educativa” (E

²⁸ Na categoria acompanhamento pedagógico, para além da representante dos auxiliares de acção educativa na AE, inserem-se também o representante da CM (E 17) e o chefe dos serviços administrativos (E 19).

9).

Na categoria fiscalização e controlo, salientamos a posição da representante do pessoal auxiliar no CP que, realçando o factor surpresa, menciona²⁹:

“Bem, eu acho que eles [...] tentam pregar, digamos assim, entre aspas, [...] umas rasteiras para verem se apanham alguma coisa escondida [...]. Acho que eles deviam ser mais sinceros; deviam, até sem avisar, chegar um dia às escolas [...] e estarem num cantinho, sentados [...], e avaliarem o trabalho das pessoas. Eu acho que é assim que se avalia um trabalho, não é? Não é agora, como referi há um bocado, com meia dúzia de perguntas e uns olhares que eles vêem se [se] trabalha bem ou se [se] trabalha mal” (E 10).

Na sequência da sintonia que registámos entre os docentes, relativamente a esta questão, também ao nível da equipa inspectiva esta sintonia foi perceptível. Neste sentido, apresentamos a posição do elemento desta equipa que, de forma explícita, enfatiza também a necessidade das escolas serem mais acompanhadas:

“[...] considero que se deveria provavelmente dar mais peso às actividades que possam, de certo modo, possam fazer a prevenção das situações, prevenção de situações que possam ocorrer nas escolas de modo a evitar, por exemplo, situações que levam, que dão origem a acção disciplinar, por exemplo. Acho que actividades ou acções de acompanhamento ou de auditoria são muito importantes, porque ajudam os sistemas, as organizações educativas a terem uma noção mais clara do que está melhor e do que está pior. Portanto, terem a possibilidade de remediar as situações menos positivas, evitando assim situações de extrema complexidade, que depois, muito mais tarde, vêm a ser resolvidas em sede de acção disciplinar” (E 21).

De acordo com os dados apresentados, a maioria dos entrevistados reconhece que as funções a desempenhar pela IGE se devem centrar em actividades de acompanhamento pedagógico susceptíveis de, em contextos específicos e, dizemos nós, numa perspectiva de parceria com os actores educativos no terreno e com outras entidades que, no momento, se entendam necessárias, poderem contribuir para a construção de uma escola pública de todos e para todos, onde “aprender” seja uma tarefa que se realiza com agrado. A questão agora levantada da *avaliação em parceria*, que acreditamos ser o caminho a seguir, foi abordada no primeiro capítulo (pontos 2.3.; 2.3.1.; 2.4. e 2.5.), tendo reunido o consenso de um elevado número de autores que, para o efeito, convocámos.

²⁹ Os não docentes que, à semelhança da representante do pessoal auxiliar no CP, consideram que a IGE deve assumir uma função de *fiscalização e controlo*, destacamos o representante dos pais e EE no CP (E 5) e o *representante das actividades culturais* (E 8).

5. 2. A IGE no modelo tradicional de inspecção e na Avaliação Integrada

Ficou claro, no ponto anterior, que as funções da IGE devem coincidir com as actividades de *acompanhamento pedagógico*, função que nem sempre este organismo assumiu e em que parece continuar a ter um papel deficitário, embora, como reconhece a maioria dos entrevistados, a situação tenha vindo a melhorar nos últimos anos. Não ignorando estes princípios, e tendo como referente o modelo de avaliação tradicional das escolas e o modelo actual - Avaliação Integrada (caracterizada no segundo capítulo ponto 2.1.2.) -, quisemos saber: primeiro, se o modo de actuar da equipa inspectiva no caso da Avaliação Integrada foi diferente do adoptado no modelo tradicional³⁰; segundo, qual dos modelos os nossos interlocutores consideravam mais adequado; e, terceiro, uma vez que a IGE/ME, foi considerada o principal organismo responsável pela avaliação das escolas³¹, se a mesma devia actuar quando quisesse e/ou apenas quando solicitada pelas escolas. Estas questões foram colocadas apenas aos elementos que afirmaram conhecer o modelo tradicional de avaliação das escolas.

Relativamente ao modo de actuação nos dois modelos apresentados, em função da análise às respostas dos nossos interlocutores, definimos as seguintes categorias: i) *foi diferente e melhor*; ii) *foi diferente e pior* iii) *não notei diferenças* e iv) *outras situações*.

Esta questão foi colocada a dezoito entrevistados (78,2%).

No grupo dos docentes, 61,5% consideram que a avaliação *foi diferente e*

³⁰ Na sequência das questões colocadas aos nossos entrevistados e para podermos obter a resposta à pergunta agora em análise, quisemos saber se os mesmos conheciam o modo de actuação dos inspectores no modelo que antecedeu o da Avaliação Integrada, criando para o efeito as categorias: i) *conhece* e ii) *desconhece*. No grupo dos docentes, colocámos a questão à totalidade dos mesmos e, destes, (92,8%) afirmaram conhecer e um (7,1%) afirmou desconhecer; no grupo dos não docentes, três (50%) conhecem o modelo tradicional de avaliação das escolas e os restantes três elementos (50%) admitem desconhecer. No grupo da equipa inspectiva dois inspectores (66,6%) conhecem o modelo tradicional de avaliação das escolas e um (33,3%) desconhece este modelo.

³¹ A este propósito, colocámos a questão a vinte entrevistados, dos quais treze (92,8%) do grupo dos docentes, cinco (83,3%) do grupo dos não docentes e dois (66,6%) do grupo da inspecção. Do total de entrevistados, dezoito (90%) referiram a IGE/ME (*inspecção*) como o organismo responsável pela avaliação externa das escolas, registando-se a divergência (10%) no grupo dos docentes ao referirem, respectivamente, a Direcção Regional de Educação do Norte/DREN (E 11) e “também não sei, não faço ideia [de] quem assegura a avaliação das escolas...” (E 4). Como se percebe pelas respostas, nenhum actor educativo fez referência ao Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) ou ao Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP), a não ser ao primeiro enquanto organismo responsável pela realização dos exames nacionais e das provas de aferição; nem mesmo a equipa inspectiva. Neste grupo de actores, um dos elementos, numa perspectiva de concentração da acção avaliativa das escolas na IGE, refere: “[...] a avaliação até aqui era exclusiva da Inspeção-Geral da Educação; estava consagrada na nossa Lei Orgânica e vai continuar a estar, segundo me parece, mas mais como um parceiro para a avaliação e não como o único responsável por avaliar as escolas, porque foi criado o tal gabinete ou serviço para avaliação do sistema educativo não superior” (E 18). Contudo, quando perguntámos a onze docentes (78,5%) se já tinham ouvido falar dos organismos referidos, cinco (45,4%) nunca tinham ouvido falar, três (27,2%) já tinham ouvido falar dos dois organismos, dois (18,1%) tinham ouvido falar do DAPP e um docente (9%) associou estes serviços à inspecção. Esta questão não foi colocada nem à equipa inspectiva nem, aos não docentes internos ou externos à escola.

melhor, ainda que em alguns momentos façam referência a situações em que o inspector manifeste “abuso de poder e da posição que exerce” (E 1) ou mesmo arrogância, numa perspectiva em que apenas o cumprimento da Lei faz sentido. Como aspectos positivos assinalam, entre outros, para além de serem informados previamente da presença da equipa, haver mais à-vontade entre docentes e equipa inspectiva e o facto da inspecção não assumir um carácter excessivamente fiscalizador. Dos restantes elementos deste grupo de actores, 15,3% consideram não ter notado grandes diferenças entre os modelos e 23% enquadram-se na categoria outras situações³².

“[...] eu penso que agora a inspecção é feita de uma maneira diferente, no sentido [em] que nós somos previamente avisados que vamos ser visitados pela inspecção. [...] Quando um professor está a contar, realmente prepara as coisas mais correctamente e, aí, consegue, acho eu, ter as coisas mais em ordem, digamos assim. Eu penso que realmente o modelo que se faz agora, da inspecção recente, penso que será mais correcto, no sentido [em] que nós poderemos, se calhar, fazer uma maior mentalização para ter aqui alguém estranho que, digamos assim, está a ver o nosso trabalho e nós teremos, se calhar, mais tempo para fazer uma preparação melhor das actividades que serão feitas nesse dia” (E 12).

“Acho que é diferente agora. Antigamente, o inspector [...], quando vinha [...], era quase como que fosse o Presidente da República. Uma pessoa ficava ali; eu sentia-me completamente atrofiada e frustrada dentro da sala, quase nem sabia o que dizia, nem o que fazia, porque também estávamos habituados a viver sufocados e, quando víamos uma autoridade, ficávamos logo todos receosos e perturbados. E penso que antigamente sim, agora não. Os inspectores também são doutro tempo, são pessoas que têm outra formação, que [...] já têm outras vivências; nós próprias também temos. Já vivemos noutra época e, [...] pelo menos eu, já me sinto mais à-vontade e não tenho receio em apresentar as minhas dificuldades e as minhas preocupações e sinto mais à-vontade com os inspectores como no princípio da minha carreira. Isso é totalmente diferente. E mesmo eles próprios têm outra postura, outro modo de estar dentro da sala, quando nos vêm visitar” (E 11).

“Considero que aí houve mudança e houve mudança para melhor de certa forma. Como digo, foi a situação em que senti a avaliação mais, a avaliação com inspectores. Quando dantes se falava no inspector, era realmente o “bicho papão” que vinha ver se nos apanhava em falta. Estes acabaram por nos apanhar em falta, isso eu senti, mas simultaneamente [...] tentaram ajudar-nos, foi o que eu senti, foi um bocado isso de forma a... Acho que o grupo em si, o grupo de inspectores, funcionou a ver realmente o que é que estava a falhar, mas depois a dizer-nos também que nós falhámos, mas que temos hipóteses de melhorar e ajudaram-nos, de forma pessoal ou de forma geral, a melhorar um bocadinho. Deu-me a sensação [de] que foi para melhor. Ainda não totalmente como deveria ser, porque, aí, nós, professores, também ainda, às vezes, recusamos um bocado a ajuda que vem de fora, mas pareceu-me uma melhoria” (E 20).

“Foi muito diferente... No meu caso pessoal, acho que foi. Acho que foi diferente, porque a Avaliação Integrada que eu vivi não trouxe aquela carga de fiscalizadora, embora o tivesse também. [N]a Avaliação Integrada, em reuniões e em momentos que eu tive com os inspectores, que foram três..., embora fossem colocadas questões pertinentes em que as pessoas tinham por objectivo querer saber como é que nós funcionávamos, também houve à-vontade para nós expormos a verdade da situação e contra-argumentarmos. E [como] resultado final dos encontros que eu tive com eles, acho que as pessoas compreenderam que de facto eram situações novas

³² Enquadram-se na categoria outras situações: por não saber, E 4; por se limitar a descrever o processo, E 16; e por fazer referência ao que sentiu no início e no final da Avaliação Integrada, E 22.

para a qual nem toda a gente estava preparada e que a função dessa avaliação, dessa inspecção, também era ajudar [a] que as coisas entrassem no caminho certo. Portanto, eu tenho [...] uma opinião positiva desse momento” (E 2).

No grupo dos actores não docentes, as opiniões dos dois elementos (33,3%)³³ a quem colocámos a questão divide-se, destacando-se, por considerar o modelo da Avaliação Integrada pior que o modelo tradicional, a opinião do *representante das actividades culturais* que justifica a posição assumida, afirmando:

“Eu continuo a pensar que o que é difícil é o que é bom. E, nesse contexto, eu penso que principalmente o modelo antigo [seria o mais adequado]” (E 8).

Por sua vez, os dois elementos da equipa inspectiva (66,6%) a quem colocámos a questão consideram este modelo mais positivo e mais vantajoso, mesmo que possa não ter sido rentabilizado da melhor forma pelas escolas, como está claro na resposta que seleccionamos:

“Olha, foi uma actividade muito interessante, uma actividade que envolveu as várias dimensões das organizações educativas. As escolas tiveram oportunidade de terem um *feedback* da avaliação que as equipas de inspecção realizaram, tiveram também a oportunidade de verificar quais eram os aspectos menos, quais eram os aspectos mais fortes e os menos fortes, foram alertadas para situações que... com que nos deparávamos e que considerávamos que deveriam ser remediadas, portanto, tiveram a possibilidade de elas próprias também de corrigir os processos menos correctos. De qualquer modo, penso que não foi provavelmente rentabilizado como deveria ser por algumas, por algumas escolas o produto dessa Avaliação Integrada” (E 21).

A posição assumida pela maioria dos actores sobressai ainda mais em função do “depoimento” de um professor que tem da IGE uma *imagem negativa* e que reproduz, em nosso entender, de forma clara a opinião dos diferentes actores em relação ao modelo tradicional de avaliação/inspecção, ou seja, à forma tradicional de actuação da maioria dos inspectores no período que antecedeu o da Avaliação Integrada:

“[...] tem toda aquela carga negativa que eu acho que todo o professor e todo o educador [...] ainda não se libertou dela. [...] Quem é que não ficava aflito quando visse parar junto à escola um carro desconhecido, não é? [...] Muitas vezes era um vendedor de livros. Mas quando aparecia... quando aparecia, de facto, o inspector, aparecia sempre de surpresa e aparecia quase sempre em momentos maus, não é? [...] Já que essa inspecção também tinha sempre um carácter fiscalizador, [...] nesse aspecto não concordo muito com ela [...]. E eu ao longo da minha carreira [...] tive duas vezes o inspector [...] e nunca me disseram se eu estava bem se estava mal. Agora, que aqueles dias em que o inspector esteve presente na sala foram tormentos, isso foram, porque se sentia na pele que estávamos a ser fiscalizados por alguém que desconhecíamos

³³ Esta questão não foi colocada a quatro elementos (66,6%), a três dos quais por desconhecerem o modelo tradicional de avaliação das escolas. A opinião do outro elemento a quem colocámos a questão enquadra-se na categoria outras opiniões por afirmar não dispor de dados que lhe permitam pronunciar-se (E 17).

e com quem não estávamos à-vontade... [...]” (E 2).

As respostas a esta questão vêm reafirmar as limitações da Avaliação Integrada, tendo como referente o primeiro relatório nacional da Avaliação Integrada, às quais fizemos referência no segundo capítulo (ponto 1.3.) e que resumimos no quadro 4.

Continuando a ter como referente o modelo tradicional de inspecção e o modelo actual/Avaliação Integrada, quisemos saber, perante a possibilidade de escolha, qual dos modelos os nossos interlocutores escolheriam, definindo as seguintes categorias: i) *Avaliação Integrada*; ii) *modelo tradicional* e iii) *outras situações*. Perante as respostas dos mesmos à questão que acabámos de abordar, facilmente se compreende que o modelo privilegiado seja o da Avaliação Integrada, tendo reunido catorze (73,6%) das opiniões, num total de dezoito entrevistados.

No grupo dos docentes, a questão foi colocada a treze entrevistados, dos quais 84,6% elegeram, terminantemente, a *Avaliação Integrada* como o modelo preferido; 7,6% optavam pelo *modelo tradicional* e a mesma percentagem de respostas integra-se na categoria *outras situações*, na medida em que os entrevistados não reconhecem grandes diferenças entre os modelos.

A opinião dos docentes que consideram a Avaliação Integrada como o modelo a privilegiar fica clara nas suas respostas e das quais reproduzimos, entre outras, as seguintes:

“Disso não há dúvida nenhuma; seria o actual, nunca o tradicional” (E 11).

“[...] o actual acho realmente talvez mais vantajoso, porque há uma confrontação entre a inspecção e os professores, [...] directa, na leitura do relatório, não é? (E 16).

“[...] Pelo último. Pelo último modelo de avaliação, [...] em que a escola vai ser avisada de que vai ser avaliada” (E 13).

“Eu acho que escolhia mesmo o da Avaliação Integrada; acho que sim. Era o modelo que eu escolhia” (E 6).

Os três não docentes entrevistados, respondem de forma diferente à mesma questão. Neste grupo de actores, um entrevistado (33,3%) escolhia a *Avaliação Integrada* outro o *modelo tradicional* e outro refere não dispor de dados para se pronunciar. No entanto, destacamos a posição da representante do pessoal auxiliar no CP que opta pela Avaliação Integrada e sobre o assunto, enfatizando a questão da formação destes profissionais, afirma:

“Sem dúvida nenhuma agora o segundo. Já são pessoas que são formadas; os outros inspectores acham que nem formação para inspectores deviam ter” (E 10).

Por sua vez, os dois inspectores questionados sobre o assunto não têm dúvidas ao considerar o modelo da *Avaliação Integrada* como o mais vantajoso, porque permite confrontar os diferentes intervenientes na organização com a realidade diária. Assim, uma inspectora realça:

“Eu penso que o modelo de Avaliação Integrada é um modelo muito positivo. O facto de podermos confrontar os diferentes intervenientes da organização escolar com as situações do seu dia-a-dia, pô-los a reflectir sobre o modo como operacionalizam o seu trabalho traz vantagens no sentido em que cada um, neste caso os docentes podem avaliar a forma como estão a proceder, ou seja, clarificando, eu penso que Avaliação Integrada é um modelo muito mais interessante, toca em várias dimensões da escola, desde a parte administrativa à parte da realização das actividades lectivas, desde o clima de trabalho, desde os apoios educativos. Toca, por exemplo, as questões relacionadas com medidas de compensação educativa, portanto, abrange toda a organização e podem-nos dar pistas, eu já disse anteriormente, sobre os aspectos que merecem ser mais, mais aprofundados ao nível da comunidade escolar, da comunidade educativa” (E 21).

Tendo em atenção a opinião proferida pelos nossos entrevistados, que, maioritariamente, consideraram o modelo da Avaliação Integrada, quando comparado com o modelo tradicional de avaliação/inspecção, *diferente e melhor e*, conseqüentemente, também a maioria o assinala como o modelo pelo qual optava. A este propósito, é importante lembrar que o PAIE sustenta um paradigma de inspecção que é caracterizado, de um modo geral, por realçar a dimensão da qualidade educativa e a conseqüente melhoria da escola, como fica claro no *plano de procedimentos*, cujo conteúdo sintetizámos no quadro 5. Todavia, tendo, ainda, em atenção a opção dos nossos interlocutores em relação ao modelo escolhido, não se compreende a posição assumida, particularmente pelo grupo dos docentes, quando perguntámos aos nossos entrevistados como caracterizavam o PAIE implementado no período de 1999 a 2002 e obtivemos, entre outras, apreciações como: “razoável” (E 15), “é necessário” (E 11), “pouco rigorosa” (E 1) “poderia, de facto, ser mais vantajoso para o sistema educativo” (E 6) ou “esporádica” (E 12). A este propósito, leia-se³⁴:

“Eu continuo a dizer que, [...] quando vem cá uma inspecção que avalia uma escola, que avalia os professores, que avalia um Agrupamento, que avalia um Executivo, é uma avaliação muito esporádica, muito momentânea, não é uma avaliação contínua” (E 12).

³⁴ Os elementos do grupo dos não docentes optam por não opinar alegando, por exemplo, “eu não estou muito dentro desse assunto” (E 9) e “eu não estive dentro disso” (E 19). No grupo da equipa inspectiva, com um discurso bem definido, encontramos as seguintes opiniões: “modelo muito positivo” (E 21), um “programa muito ambicioso” (E 18) e “não é um modelo perfeito” (E 23).

5. 3. Quando deve actuar a IGE

Quanto à opinião dos nosso entrevistados relativamente à possibilidade da IGE *actuar quando quiser e/ou quando solicitada pelas escolas*, a questão foi colocada a dezoito entrevistados (78,2%) e as opiniões foram agrupadas em quatro categorias: i) *quando quiser*, ii) *quando solicitada pelas escolas*, iii) *quando quiser e/ou quando solicitada pelas escolas* e iv) *outras situações*. As respostas divergem em cada um dos grupos, embora concentrando-se, principalmente, nas categorias *quando quiser* e *quando quiser e/ou quando solicitada pelas escolas*, às quais corresponde, respectivamente, a opinião de 38,8% e 50% dos entrevistados.

No grupo dos docentes, a questão foi colocada a nove entrevistados e as respostas obtidas enquadram-se, maioritariamente, nas duas categorias já mencionadas. Assim, 44,4% dos entrevistados consideram que a IGE deve *actuar quando quiser* e 33,3% admite que este organismo deve actuar *quando quiser e/ou quando solicitada pelas escolas*³⁵.

Os docentes que consideram que a IGE deve actuar quando quiser justificam-se, por exemplo, afirmando que como bons profissionais nada têm a esconder e como tal a IGE deve actuar quando quiser:

“Não querendo ser extremamente rigorosa, eu acho que deveriam [actuar] quando quisessem, porque caímos no erro de que se nós não temos nada, se nós nos consideramos bons profissionais, ou se achamos que estamos a desempenhar bem a nossa função de agente educativo ser-nos-ia indiferente se aparecesse a qualquer momento uma equipa para nos avaliar. Se realmente temos esse receio é porque, então, alguma coisa está a falhar da nossa parte como profissionais” (E 1).

“[...] sem ser [por] solicitação da escola, porque senão as escolas também se acomodam e acabam por nunca solicitar ou tentam fugir com o rabo à seringa e não querem arranjar problemas [...]” (E 20).

Contudo, os docentes que consideram que a IGE deve actuar quando quiser e/ou quando solicitada pelas escolas fazem-no, como já referimos, numa dinâmica em que as duas modalidades de avaliação se podem complementar e o pedido da escola surge na sequência da avaliação interna levada a cabo pela mesma. É neste sentido que se deve enquadrar as respostas que reproduzimos:

³⁵ Os restantes entrevistados consideram que a inspecção deve actuar *quando solicitada pela escola* (um – 11,1%) e, na categoria *outras situações* e com a mesma percentagem de respostas, registamos a opinião da presidente da AE que considera que o momento ideal para a IGE actuar seria “no final de cada ciclo” (E 22).

“Solicitada pela escola; acho que sempre que for solicitada; é, porque há necessidade de..., também, acho que tem o direito de se fazer notada quando... para ver se as coisas correm bem, não com carácter punitivo, mas com um carácter de ajuda e de parceria com as escolas... Para isso eles têm uma formação mais aprofundada sobre a avaliação” (E 3).

“Ora bem, eu acho que deve actuar quando quiser e quando solicitada pela escola. [...] A escola pode ter necessidade de solicitar a avaliação, mas também a inspecção pode ter necessidade de avaliar a escola. Portanto, acho [que] quando solicitada e quando entender que deve avaliar” (E 13).

Quanto ao grupo dos não docentes, a questão foi colocada à totalidade dos elementos, tendo 83,3% considerado que a IGE deve *intervir quando quiser* e 16,6% admitido que este organismo deve *actuar quando quiser e quando solicitado pela escola*.

No âmbito da opinião partilhada pela maioria destes actores, distinguimos, entre outras, as seguintes afirmações:

“Quando quisessem. Actuar sempre; quando o entendessem fazer e sem aviso prévio às escolas” (E 8).

“Eu acho que quando quisessem ou quando sentissem que existia qualquer coisa que não funcionasse como deve ser” (E 5).

Posição contrária à dos restantes actores não docentes tem o representante da Câmara Municipal na Assembleia de Escola, o que nos leva a destacar a sua posição, a qual justifica da seguinte forma:

“Se calhar actuando das duas formas. Sob o ponto de vista formativo, pode actuar das duas formas: ‘Nós queremos ir a [nome do concelho] conversar convosco, porque há aqui uma série de experiências que verificámos aconteceram noutra sítio qualquer e gostamos de as transportar. Vamos aqui conversar um bocado sobre isso’. Ou então as escolas pedirem à Inspeção-Geral do ensino colaboração em determinados projectos que querem implementar e [em] cuja implementação encontram dificuldades” (E 17).

Por sua vez, a equipa inspectiva considera que a IGE deve *intervir quando quiser e/ou quando solicitada pelas escolas e quando quiser*. Nestas categorias inclui-se a opinião, respectivamente, de 66,6% e 33,3% dos entrevistados. A propósito dos que consideram que a IGE deve actuar sempre que quiser e sempre que solicitada pela escola, seleccionámos o texto que a seguir transcrevemos e que revela a posição assumida pelo seu autor sobre a questão em análise:

“[...] se a comunidade educativa acha por bem pedir a colaboração de uma estrutura do

Ministério da Educação, pois deve ser solicitada essa colaboração e essa colaboração deve ser devida e deve ser dada, não é? Agora, isto não quer dizer que também, no plano da Inspeção-Geral da Educação, não obstante a IGE já não ter aquela... imagem de marca da IGE, não pense que é o campo repressivo da acção disciplinar, nada disso, é mais no acompanhamento, etc, e, aí, caberá também à IGE definir os seus *timings* também [...] Acho que também pode tomar a iniciativa e dizer: 'Nós vamos intervir nesta escola neste momento', sem prejuízo de, noutro momento em que a escola ache por bem pedir a colaboração, ela lhe ser dada, percebe?" (E 23).

O actor inspeetivo que admite que a IGE deve intervir apenas quando quiser, justifica-se da seguinte forma:

"[...] acho que depende muito do Plano Anual de Actividades que a inspecção tem. Portanto, há um programa específico, há actividades para se desenvolver e não vejo que seja necessário nesse caso dar a possibilidade às escolas para solicitarem essa avaliação, embora muitas vezes, em casos, em situações que eu tenho vivenciado, as escolas mostram, demonstram vontade que a inspecção passe mais vezes pelas escolas até para os ajudar, fazer auto-controlo das actividades que vão realizando e demonstram e expressam essa vontade" (E 21).

É a primeira categoria apresentada (*actuar quando quiser e/ou quando solicitada pela escola*) a mais consensual quanto à fundamentação. Os actores educativos que defenderam esta posição entendem que os dois tipos de intervenção se podem complementar; a escola, ao solicitar a intervenção da IGE, fá-lo, como anteriormente defendemos, numa perspectiva de ajuda, de avaliação interna com facilitadores externos, como se constata pelo teor dos textos que transcrevemos de cada um dos grupos de actores.

Por outro lado, os entrevistados que consideram que a inspecção deve actuar quando quiser fundamentam a sua opinião em perspectivas diferentes, especialmente nos grupos dos docentes e da equipa inspeitiva, porque no grupo dos não docentes não há preocupação em justificar a opinião proferida. No grupo dos docentes encontramos explicações que se baseiam na competência dos profissionais, por um lado e, por outro, na acomodação das escolas e no grupo da equipa inspeitiva esta posição é assumida com base no Plano Anual de Actividades da IGE, que consideram contemplar as situações onde é necessário intervir pelo que as escolas não têm necessidade de solicitar a intervenção da IGE.

Paralelamente, questionámos os nossos entrevistados, no sentido de perceber em que medida, na opinião dos mesmos, a IGE, no caso da Avaliação Integrada, actuou com base nas experiências de outros países.

Sobre esta questão, as opiniões também não são unânimes, embora se centrem, nos três grupos, essencialmente, em duas perspectivas, na medida em que apenas um

elemento (5%) refere que a Avaliação Integrada *não* sofreu influência de modelos de avaliação aplicados noutros países. Assim, 55% dos entrevistados admitem que *sim*, que a Avaliação Integrada resulta de experiências já efectuadas noutros países, ainda que o facto seja encarado como algo pouco positivo, e, por outro lado, 40% referem que *não sabem*, sem, contrariamente, apresentar qualquer explicação adicional. No entanto, os que consideram que *sim* encontram explicações diferentes para justificar a opinião que emitem, ainda que a sintonia entre as opiniões dos docentes seja mais evidente.

Assim, no grupo dos docentes colocámos a questão a onze elementos dos quais seis (54,5%) consideram que *sim*, um (9%) admite que *não* e quatro (36,3%) *não sabem*. As opiniões dos docentes que consideram que o modelo da avaliação Integrada foi “importado” são expressas nos textos que, entre outros, destacámos:

“Acredito que *sim*. Só que, possivelmente, este modelo se calhar já passou noutros países há dez anos atrás e nós vamos buscar sempre o que [...] se faz noutros países; mas, há dez anos atrás, não resultou e nós achamos que aqui [...] vai resultar e então depois chegamos à conclusão de que também não resulta e então viramos o sistema novamente todo ao contrário e andamos sempre atrás dos outros. Nunca, nunca evoluímos no mesmo patamar que os outros países “(E 1).

“Eu acho que *sim*. Nós [...] temos a tendência em percorrer sempre caminhos já percorridos por outros países. Por exemplo, eu vejo que cada vez que há algo de novo, eu apercebo-me de que é copiado por este ou por aquele país, que não somos muito criativos nesse sentido. Muitas vezes, vamos experimentar certas das coisas que já foram excluídas noutros países, porque já foram experimentadas há muitos anos [...]” (E 11).

“Certamente actuou com base em algumas experiências já realizadas, pois é sempre [assim] que se procede neste país. Vamos sempre, pôr em prática as experiências que falharam nos outros países” (E 15).

No grupo dos não docentes, três elementos (50%) consideram que *sim*, que a Avaliação Integrada se baseia em modelos aplicados noutros países e a mesma percentagem de entrevistados afirma *não saber*. Dos não docentes que consideram que o modelo de avaliação se assemelha a outros modelos de avaliação realizados noutros países, destacamos, respectivamente, as opiniões dos representantes do pessoal não docente e da autarquia na AE:

“Penso que *sim*, até porque Portugal costuma copiar essas coisas todas. Portanto, eu penso que *sim*” (E 9).

“De certeza, porque nós em Portugal não fazemos nada sem copiar. Ai de certeza absoluta, não é? Estou convencido [de] que aquilo que se está a fazer em Portugal a esse nível foi copiado” (E 17).

No grupo dos inspectores, dois elementos (66,6%) reconhecem que *sim*, que a Avaliação Integrada tem como referente as experiências a este nível efectuadas noutros países e um (33,3%) *não sabe*. Os inspectores que assumem a influência de modelos de avaliação implementados noutros países no modelo agora em análise fazem-no com base nas seguintes afirmações:

“Exactamente, exactamente. Actuou com base em experiências já realizadas em outros países, em outros modelos” (E 21).

“Sim. Tenho conhecimento [de] que... há... que as várias inspecções de outros países se reúnem e que isto era um tema fulcral e em moda em países (acho que são mais europeus, mas também havia outro tipo de países) e há organizações próprias onde era muito discutida a avaliação das escolas e partilhadas as experiências de cada país: como é que se fazia, em que moldes se fazia. [...] É um trabalho partilhado e que toda a gente estava de acordo que era muito importante existir nas escolas e implementar-se” (E 18).

Relativamente à questão em referência, ainda que a maioria dos entrevistados considere que a Avaliação Integrada é um modelo importado, se não na totalidade pelo menos em parte, também é significativo o número de elementos que não sabem se se trata de um modelo pensado unicamente para o contexto português ou se se trata de uma simples adaptação. No entanto, os que terminantemente afirmam tratar-se de uma réplica do que noutros países a este nível foi realizado fazem-no com base em dados do senso comum. Nas suas respostas não se encontra quaisquer referências a situações concretas, ainda que, como dá conta Buggen (2001), sejam muitos os países onde nos últimos doze anos se têm desenvolvido novos sistemas de avaliação, centrados na inspecção integrada das escolas. Esta forma de avaliar a qualidade educativa das escolas tem ocorrido em países como a Inglaterra, o Estado de Nova Iorque, a Escócia, a Holanda, Hong Kong, a República Checa, a Flandres, Portugal e também certas zonas da Alemanha e da Áustria.

6. Auto-avaliação: A Modalidade Privilegiada pelos Nossos Interlocutores

Partindo do princípio de que subjacente aos modos de actuar da IGE (quando quiser e quando solicitada pela escola) estão as modalidades, respectivamente, de avaliação externa e de avaliação interna ou, no caso da última, como já referimos, avaliação em parceria (cf. capítulo I, ponto 1.2.3.), procurámos saber, tendo como referência a avaliação externa e a auto-avaliação, qual das modalidades os nossos entrevistados (docentes e inspectores) consideram mais vantajosa para a escola e, na opinião dos mesmos, em que medida os docentes estão ou não preparados para implementarem e desenvolverem mecanismos de auto-avaliação.

Em relação à primeira questão, no grupo dos docentes, colocámos a mesma a todos os elementos e, destes, sete, a maioria (50%), consideram a *avaliação interna* ou *auto-avaliação* como a modalidade de avaliação que mais vantagens traz para a escola, quatro (28,5%) admitem que *as duas modalidades se complementam*, dois (14,2%) consideram a *avaliação externa* mais vantajosa e um entrevistado (7,1%) afirma ter dúvidas, por nunca terem feito avaliação interna e a avaliação externa ser sempre muito breve. Os docentes que privilegiam a avaliação interna baseiam as suas preferências, essencialmente, no conhecimento da realidade concreta, dos seus problemas, das suas necessidades e dos seus interesses e da necessidade da avaliação emergir dos próprios actores educativos o que *a priori* deixa antever mais sucesso, conforme comprovam os testemunhos que passamos a citar:

“Penso que a avaliação das escolas é mais positiva que a avaliação externa. A avaliação das escolas é aquela que é feita dentro do contexto da escola, conhecendo as realidades todas: os recursos do meio, as capacidades do meio, o grupo de alunos, de onde vêm, que características familiares [...] têm; enquanto que a avaliação externa é uma avaliação mais desenraizada destes contextos todos, não é? Vem sujeita a um determinado guião que tanto serve para avaliar uma escola do norte como uma escola do sul, quando a gente sabe perfeitamente que as realidades são totalmente diferentes, não é? Portanto, eu penso que a avaliação interna, a avaliação feita na escola, [...] é uma avaliação muito mais produtiva em termos de melhorar aquilo que não está tão bem, de conseguir seguir na linha daquilo que está bom e procurar melhorar cada vez mais” (E 14).

“Faz todo sentido que a auto-avaliação seja a que eu prefiro, porque reconhece que se as pessoas estiverem no terreno têm mais capacidade para se inteirarem daquilo que está a acontecer do que uma equipa que vem de fora e que pode ainda não ter tido tempo de conhecer o terreno e de saber porque é que as coisas acontecem desta forma ou doutra forma. Se houver uma auto-avaliação, que se vai fazendo gradualmente, penso que será mais produtiva; [deve ser feita] por pessoas que estão dentro da escola, que conhecem a escola, que conhecem os docentes, os não docentes, os alunos, os projectos. Será de todo a mais conveniente” (E 3).

“Claro que eu prefiro sempre uma auto-avaliação. [...] Porque eu, ao fazer uma auto-avaliação, à partida sei o terreno que piso, sei aquilo com que posso contar e sei... sei, porque estou dentro do processo e sei o que estou a avaliar e tento ser isenta o mais possível... tento ajustar o melhor que posso. Portanto, uma avaliação, uma auto-avaliação para mim é sempre o melhor” (E 22).

Dos quatro elementos que, neste grupo, partilham da opinião de que as duas modalidades de avaliação (interna e externa) se complementam, destacámos, entre outras a opinião, respectivamente, da presidente do CE e da coordenadora do CD da educação pré-escolar:

“A auto-avaliação é muito importante, até porque é, de facto, onde as pessoas estão envolvidas, é o seu trabalho, é aquilo que fazem no dia-a-dia e é importante os professores fazerem essa auto-avaliação e discutirem metodologias, discutirem estratégias, discutirem aquilo que estão, na prática, a realizar. A avaliação externa também é [importante], porque, [...] como vai ser feita por quem não está no grupo, por quem não está envolvido neste processo, é capaz de ter uma visão diferente e poderá ser muito vantajosa para dar pistas e apontar alguns pontos que, se calhar, não são os mais correctos [...] ou que não serão os mais indicados para determinada situação. A visão de quem vem de fora pode ser diferente e pode contribuir para melhorar a avaliação que é feita pelos próprios professores, uma auto-avaliação que possa ser feita por eles” (E 6).

“Se calhar uma auto-avaliação seria mais correcto. [...] Nós faríamos, então, com a auto-avaliação, se calhar, um exame de consciência do nosso trabalho feito, dos pontos positivos, dos pontos negativos, daquilo que há para mudar, se houvesse realmente esta auto-avaliação, feita de uma maneira correcta. [...] A avaliação externa, se calhar, também nos poderá ajudar naquele ponto ou no outro; teremos que mudar determinados pontos que não estão a satisfazer. Qualquer ponto que não esteja a correr bem na escola e os pais poderão criticar e, aí, uma pessoa poderá fazer uma auto-avaliação, no sentido de mudar alguma coisa [em] que achamos que realmente eles [poderão] ter razão ou não” (E 12).

No grupo da equipa inspectiva, colocámos a questão também à totalidade dos entrevistados e as opiniões dividem-se. Assim, dois elementos (66,6%) reconhecem que *as duas modalidades de avaliação* se complementam e um (33,3%) considera a *auto-avaliação* a modalidade que mais vantagens traz para a escola. Os elementos que reconhecem que as duas modalidades de avaliação se complementam, afirmam:

“Eu acho que devem haver as duas, até para se verificar se realmente existem pontos comuns, quer para o lado positivo, quer para o negativo, que tenham sido sinalizados, quer pela avaliação interna, quer pela avaliação externa. Acho que os dois complementam-se e ajudam a melhorar qualquer sistema” (E 21).

“Eu acho que as duas se complementavam, não é? A avaliação externa é útil, porque é outro olhar sobre nós que nos leva a ver coisas que nós próprios não conseguimos ver, porque estamos demasiadamente entrosados, quer em termos profissionais, quer até emocionais. A avaliação interna também é bastante vantajosa e o cruzamento destas duas será o ideal, porque é a pessoa que sabe exactamente que, naquele contexto, naquela comunidade, com aquele grupo de professores, que têm particularidades muito próprias, chegam a uma visão que é diferente da externa, com certeza, não é? Se calhar, desculpabilizam algumas coisas ou compreendem-nas de

outra maneira e sabem como agir para as ultrapassar de outra forma. O cruzamento das duas acho que é importante” (E 18).

O entrevistado que, automaticamente, opta pela avaliação interna refere:

“Ai, de longe prefiro o modelo da auto-avaliação interna e porquê? Sabe, todos os processos que emergem de nós próprios são muito mais genuínos, não é? Repare que um processo de avaliação externo é sempre desenvolvido por um conjunto de actores que são impostos à comunidade escolar, não é? Eu penso que traz muito mais resultados quando a necessidade da auto-avaliação da escola ou da comunidade ou da instituição emerge dentro da própria comunidade e seja feita pelos próprios actores. De resto, eu devo dizer o seguinte, devo dizer o seguinte: um dos objectivos, pelos menos quando eu estava no terreno, não sei se estou a dizer algum disparate, não sei se corresponde, neste momento, à filosofia actual, mas quando nós andámos a fazer avaliação integrada das escolas, um dos objectivos, e para mim era o objectivo mais importante, era, exactamente, induzir processo de auto-avaliação das escolas. Agora, alguém tem que dar o pontapé de saída, não é? E, naquela altura e em boa hora, penso que a IGE o fez, não é? Mas o objectivo primeiro era, através do nosso processo de avaliação integrada das escolas, induzir práticas de auto-avaliação. Portanto, para mim, entre os dois modelos, prefiro de longe, porque é genuíno, porque é sentido, porque é desejado esse processo. O outro traz sempre algum... provoca sempre algum entropia, digamos assim, no sistema” (E 23).

Perante o que acabámos de mencionar, 82,3% dos entrevistados rejeitam a avaliação externa, privilegiando, na terminologia de Santos Guerra (2002a e 2002b), as modalidades de avaliação interna com ou sem facilitadores externos, considerando que a auto-avaliação seria a melhor forma de avaliar as escolas, na medida em que, para além da necessidade emergir dos próprios actores, são estes que detêm um conhecimento, a todos os níveis, mais concreto da realidade. Resta-nos, no entanto, saber se a opinião da maioria dos entrevistados tem reflexos em termos práticos.

Por outro lado, quisemos também saber a opinião dos nossos interlocutores relativamente à segunda questão acima enunciada, ou seja, em relação ao conhecimento dos professores para procederem à avaliação das escolas. As opiniões dividem-se, embora tanto docentes como equipa inspectiva sejam unânimes ao afirmar que avaliar é uma actividade extremamente difícil e que, afirmam os professores, se em termos da avaliação das aprendizagens dos alunos obtiveram formação no contexto da formação inicial, ao nível da avaliação das escolas, isto é, da auto-avaliação, a formação, tanto ao nível inicial como ao nível da formação contínua, descurou essa vertente. Compreende-se, assim, que a maioria dos nossos interlocutores, em função das categorias i) *sim*, ii) *não*, iii) *não sei/desconheço* e iv) *outras opiniões*, tenha, maioritariamente (56,5%) considerado que não.

Neste contexto, no grupo dos docentes, colocámos a questão à totalidade dos mesmos, dos quais nove elementos (64,2%) afirmam que os professores, pelas razões já

apresentadas, *não* dispõem de conhecimentos técnicos e científicos que lhes permitam proceder à avaliação das escolas; um (7,1%) considera que *sim*, o mesmo número refere que *não sabe* e três elementos (21,4%) têm *outra opinião*

Damos conta agora, de algumas das opiniões segundo as quais os professores consideram que não estão tecnicamente preparados para proceder à avaliação das escolas com a qualidade e o rigor técnico-científico que a actividade impõe. Os professores que assumem esta posição fazem-no ao afirmar:

“Não. Nem pouco mais ou menos. A avaliação é um campo extremamente vasto, com muita complexidade, e não acredito que os professores estejam preparados para fazer [...] uma avaliação profunda. Não, ainda se está muito agarrada a padrões do antigamente, tradicionais; uma avaliação que ainda ‘cheira um bocadinho a mofo’” (E 1).

“[...] ainda não estamos preparados ou completamente preparados, ainda não temos, verdadeiramente, aqueles conhecimentos necessários para sermos capazes de fazermos uma boa avaliação. Somos capazes de avaliar e de dar a nossa opinião, mas avaliar para progredir? [...] Eu, pelo menos, sou capaz de dar a minha opinião. Mas avaliar, fazer uma avaliação profunda e bem feita, penso que ainda não temos essa capacidade, [...] ainda não somos capazes de fazer essa avaliação assim tão integrante como nos é solicitado. Vai-se fazendo, mas não tão adequadamente” (E 11).

“Não me parece [...] que, neste momento, os professores estejam deveras formados para fazerem essa auto-avaliação. É o que me parece. Acho que, primeiro, na formação inicial que tiveram isso [...] se calhar nunca foi muito trabalhado. E, depois, como são muito renitentes, algumas vezes, alguns, a mudanças, acho que não conseguem ainda fazer uma auto-avaliação relativamente às escolas. Não me parece” (E 6).

“[...] fazer avaliação do seu trabalho ou da escola, penso que aí, pronto, não temos realmente formação, nem sabemos muito bem a maneira como o havemos de fazer, não é? Sempre foi feita a avaliação das escolas e o trabalho dos professores pelos inspectores [...]” (E 12).

“Eu penso que os professores sobre a avaliação interna das escolas sabem ainda muito pouco. [...] [Por] não terem sido preparados para esse fim, sei lá. As próprias acções de formação não terem sido canalizadas também para esse tema” (E 13).

Por outro lado, salientamos a opinião da presidente da AE que considera que os professores começam a obter formação que lhes permita proceder a esse processo de avaliação, como disso nos dá conta na sua resposta:

“Eu penso que os professores começam a ficar agora um pouco melhor informados sobre a avaliação, pelo menos acho que já se definem muito bem os critérios... Vejo isso no Agrupamento em que trabalho, em que estão muito bem definidos os critérios e que nos levam a tomar... a avaliar, a avaliar a escola, a avaliar os alunos, a avaliar qualquer processo” (E 22).

Os elementos do grupo dos não docentes, embora admitindo o desconhecimento dos professores na área da auto-avaliação, apresentam justificações diferentes,

considerando que a sua principal função em termos de avaliação é avaliar as aprendizagens dos alunos. Mas, se esta é a opinião da maioria dos entrevistados (50%), outras há que têm opinião diferente, passando pelo *não sei/desconheço* (16,6%) e pela categoria *outras opiniões* (33,3%).

Os elementos não docentes que partilham da ideia de que o conhecimento dos professores, na área da avaliação das escolas, é pouco significativo justificam a sua opinião, afirmando que os professores são as pessoas mais indicadas para procederem à avaliação das aprendizagens dos alunos e que é essa, no âmbito da avaliação, a sua principal função. Quanto às outras áreas de avaliação das escolas outros profissionais se devem pronunciar, como deixa claro a auxiliar de acção educativa com assento no CP:

“Eu penso que os professores estão dentro de todos os assuntos que diz[em] respeito aos alunos. Portanto, [...] eu acho que eles são as pessoas indicadas para fazer essa avaliação, porque são [eles] que estão com os alunos, vêem aquilo que eles sabem; [...] Portanto, eu acho que são as pessoas mais que indicadas para avaliar os alunos. [Em relação à auto-avaliação,] Eu penso que não tanto, mas também acho [...] que não têm obrigatoriamente que saber fazer melhor. Penso que estão indicados para avaliar os alunos. [...] [Para avaliar as] escolas, *acho* que deve haver outras pessoas que o devem fazer. Cada um no seu papel” (E 9).

Na equipa inspectiva as opiniões também são divergentes, distribuindo-se pelas categorias *não* (33,3%) e, na mesma percentagem, pelas categorias *sim* e *outras opiniões*.

O elemento da equipa inspectiva que considera também que o conhecimento dos professores na área da auto-avaliação ainda não é o desejado, e que é na educação pré-escolar e no 1.º CEB onde a situação mais se faz sentir, acrescenta:

“Acho que sabem muito pouco. Numa escola secundária, 2.º e 3.º ciclo, há alguns casos em que já constituíram equipas e têm algumas ideias, alguns casos [em] que puseram em prática os nossos guiões, do conhecimento que eu tenho; [há] outros que fazem grupos internos para questões específicas da avaliação interna, sobre o Projecto Educativo, por exemplo, não é? Mas [para o] 1.º ciclo e pré-escolar acho que não, que é uma coisa que ainda não está no horizonte deles; acho eu, não sei. Mas não sei muito. É uma percepção; não tenho falado muito com professores acerca disso” (E 18).

Opinião diferente tem um elemento da equipa inspectiva que considera que os professores têm muitos conhecimentos na área da avaliação em geral, mas que têm dificuldade em operacionalizá-los mesmo em relação à avaliação dos alunos. Neste sentido, refere:

“Eu penso que os professores têm muita informação sobre avaliação. Cada vez mais, as acções de formação que lhes são proporcionadas, os cursos de especialização que fazem, a bibliografia

que existe sobre avaliação, é muito. Eu penso que os professores até têm um conhecimento teórico da avaliação. Agora, o que me parece a mim é que, em termos práticos e no seu cotidiano como professores, esta avaliação é uma dimensão muito frágil ainda, há muita dificuldade em pôr em prática, em operacionalizar toda a dimensão da avaliação, quer seja [...] estabelecer objectivos, criar instrumentos de avaliação para testar esses objectivos [e], por exemplo, articular os objectivos da avaliação com os objectivos da acção que estão a desenvolver com os alunos, por exemplo. Portanto, há muitas áreas... Dentro da avaliação, eu penso que os professores têm conhecimento, mas que é muito difícil pôr em prática. [...] Querem o desempenho dum aluno [...] e têm, têm... e criaram um conjunto de objectivos para avaliarem o desempenho do aluno, mas, depois, há uma discrepância entre os instrumentos que utilizam e aquilo que avaliam; não está tudo bem articulado, há dificuldades em fazer essa operacionalização. É a leitura que eu faço, muito mais com o que me tenho deparado no meu trabalho no dia-a-dia” (E 21).

Assim, ainda que a auto-avaliação seja a actividade privilegiada pelos entrevistados, o certo é que o recurso à mesma parece ser posto em causa, na medida em que é claramente assumida a falta de formação dos profissionais de educação nesta área. Deste modo, resta-nos a esperança de que futuramente estas vertentes sejam aprofundadas ao nível da formação inicial de professores e reforçada ao nível da formação contínua, componente que, a avaliar pelos dados, em nada contribui para colmatar o défice registado. Será que a Avaliação Integrada produziu efeitos a esse nível? Disso damos conta no ponto *A Avaliação Integrada e as práticas de auto-avaliação* (cf. ponto 6.5).

7. O PAIE e a Actuação da Equipa Inspectiva

Depois de, na óptica dos diferentes actores, termos abordado a IGE em diferentes domínios (cf. ponto 5) e percebermos que modelo de avaliação os nossos entrevistados consideram mais benéfico para a melhoria da acção educativa (cf. ponto 6), centramo-nos agora na actuação da equipa inspectiva no *Agrupamento de Escolas*. Neste âmbito, procurámos: em primeiro lugar, analisar a opinião dos nossos interlocutores relativamente à observação das aulas durante a Avaliação Integrada e perceber em que medida os mesmos intervenientes concordam ou não com o “aviso prévio” da intenção; segundo, elencar as vantagens e/ou inconvenientes do programa na perspectiva dos mesmos; terceiro, verificar de que forma a Avaliação Integrada contribuiu para a melhoria da acção educativa e em que medida os objectivos da Avaliação Integrada foram cumpridos e as práticas de auto-avaliação foram desenvolvidas.

7. 1. A observação das aulas pela equipa inspectiva e a informação prévia aos docentes

O PAIE previa que os inspectores assistissem a algumas aulas e impunha que os docentes sujeitos a este *método* de avaliação fossem do facto avisados antecipadamente. Desta forma, quisemos saber o que pensavam os actores em cada um dos grupos relativamente a cada uma das situações e, de acordo com as respostas, definimos, para as duas questões, três categorias emergentes: i) *acho bem/concordo*, ii) *acho mal/discordo* e iii) *outras opiniões*. Em relação à observação das aulas, a questão foi colocada à totalidade dos entrevistados (vinte e três), enquanto que a questão do “aviso prévio” foi colocada unicamente a dezanove dos mesmos.

Relativamente à primeira questão, no grupo dos docentes, ainda que as opiniões diverjam, 64,2% *acham bem/concordam* com a medida, 28,5% *acham mal/discordam* e 7,1% têm *outra opinião*. As razões apontadas por estes docentes para justificarem a opinião dada são variadas. Dos que concordam com a medida salientamos, entre outras, as seguintes:

“[...] se a avaliação também era pedagógica, era importante que se assistisse exactamente a

aulas, porque era isso que eles vinham fazer. Uma avaliação pedagógica também é assistir a aulas directas nas escolas e nos jardins de infância “ (E 6).

“A parte pedagógica [...] acho que é importante ser inspeccionada” (E 16).

“Eu acho que é bom. Acho que é muito bom” (E 11).

“[...] se estão a inspeccionar, se estão a avaliar, há necessidade de avaliar tudo. Portanto, também a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem, tudo isso tem que ser avaliado e só assim pode ser avaliado. Só assim não; também assim pode ser avaliado” (E 13).

Dos docentes que discordam da observação da aula por parte dos inspectores, destacamos a posição de três entrevistados³⁶:

“[...] eu acho que o inspector não tem que avaliar aula alguma” (E 1).

“Penso que a inspecção não tem que avaliar ou assistir à aula dada pelo professor, porque este já foi avaliado e preparado na universidade para saber dar aulas. A inspecção deverá avaliar a escola no seu todo. Vendo comportamentos dos alunos, cadernos, processos, fazendo-lhes perguntas sobre o seu quotidiano...” (E 15).

“[...] eu acho que para o professor, para o educador, é uma situação um bocado embaraçosa, porque é preciso ter [...] feitiço, digamos assim, para ter ali alguém que está unicamente a assistir, a tirar notas e apontamentos sobre o trabalho realizado. É uma situação um bocadinho complicada que eu, pessoalmente, acho que correu muito bem, mas que não me sinto à-vontade para tal” (E 12).

No grupo dos não docentes, a maioria dos entrevistados (66,6%) *concorda*, também, com a observação das aulas, enquanto que os restantes elementos (33,3%) *discordam* da medida. Dos entrevistados que consideram a observação das aulas como uma medida normal e benéfica, como se constata pelas suas respostas, destacamos as seguintes afirmações:

“Eu acho bem. Não vi inconveniente nenhum. Eu acho que quem não deve não teme [...]” (E 10).

“Concordo plenamente... Concordo que, na avaliação, os senhores inspectores devem assistir às aulas” (E 8).

“ [...] Eles tinham que estar dentro de tudo, de todo o esquema que se passa nas escolas, dentro da sala de aulas. Por isso, penso que foi muito bom” (E 9).

³⁶ Ainda a este propósito, outro docente acrescenta: “tenho um bocado de dificuldade em lidar com isso, [...] fico de facto incomodada” (E 22).

Quanto aos elementos deste grupo de actores que não concordam com a medida imposta, distinguimos a opinião do representante da Câmara Municipal por classificá-la como inaceitável. Esta posição é por nós também defendida e fundamentada em outras opiniões anteriormente registadas, das quais destacamos a formação dos profissionais de educação para o exercício da actividade docente, certificada pelas entidades competentes para o efeito.

O desacordo manifestado por este entrevistado relativamente à observação das aulas fica claro no texto que transcrevemos:

“Não concordo, não concordo. Não concordo, porque é assim: suponha que um juiz está a fazer um julgamento em que tem de tomar uma decisão importante e que tem ao seu lado um ou dois juizes que o estão a avaliar. Por exemplo, não imagino isto. E se isto não é imaginável, nem praticável, por exemplo, na magistratura, porque é que há-de ser no ensino? [...] Pode analisar *a posteriori* a decisão que ele proferiu no âmbito da análise e dizer se analisou bem ou mal. Agora, no momento não, porque isto é uma condicionante, é uma censura e eu sou contra este tipo de atitudes. Por que razão é que um professor está sujeito a ter uma aula sua inspeccionada? Porquê? Porque ele não é capaz de dar uma aula? Porque o desempenho dele vai ser avaliado naquele momento...? Eu entendo que a avaliação dum professor se faz no trabalho global, não é numa aula. Portanto, choca-me, sob o ponto de vista humano até, eu estar a dar uma aula e estar a ser objecto de censura [...]” (E 17).

No grupo da equipa inspectiva, como seria de esperar, a concordância com a assistência às aulas foi plena e as justificações apresentadas obviamente concordantes com a perspectiva defendida por estes profissionais:

“Eu penso que não pode haver outro [procedimento] num Programa de Avaliação Integrada pelo seguinte: porque toda a organização pedagógica da escola concorre para um fim último que é a relação pedagógica professor/aluno e, quando uma equipa inspectiva vai para uma escola fazer uma avaliação Integrada e vai analisar o Projecto Educativo da escola, depois vai ver se o Plano de Actividades decorre ou não desse Projecto Educativo e se depois não fosse verificar se a actividade lectiva propriamente dita, que é a actividade, digamos, por excelência da escola, como é que seria? Se não fosse dentro da sala de aula verificar se a actividade lectiva decorre dessa planificação, muito ficava por fazer, não é?” (E 23).

“Penso que a assistência [risos]... Penso que é um bom procedimento. A assistência às aulas dá-nos possibilidade de ver não só a actuação do professor e a relação que ele tem com os alunos e como desenvolve... ou que estratégia utiliza para desenvolver determinado conteúdo ou aprendizagem, como nos possibilita ter *in loco* uma observação sobre o ambiente educativo daquela sala, o que [...] traduz-se numa filosofia educacional que está por detrás daquele professor imediatamente (quer a forma como a sala está organizada, como é que ele organiza os meninos em grupos, como é que ele gere o tempo, que tipo de trabalhos é que desenvolveu com aqueles alunos, que tipo de registos é que fez). Dá-nos muita, muita informação sobre o ensino/aprendizagem” (E 18).

“Acho que é uma oportunidade para verificar, para além do modo como são realizadas e do modo como são operacionalizados os meios para se realizarem as aprendizagens, para além disso verificar, por exemplo, o trabalho que era ou que estava a ser realizado ao longo do início do ano lectivo, verificando cadernos diários, verificando os processos individuais dos alunos,

conversando com os docentes, tendo oportunidade e dando-lhes oportunidade para manifestarem as suas opiniões, do seu trabalho que tinham realizado. Muitos deles, muitos deles realizaram um trabalho com intercâmbio com outros ciclos, com outros níveis de ensino. E o facto de podermos, de nos ser dada a oportunidade de assistir às aulas aproximou-nos da realidade das escolas” (E 21).

Todavia, continuamos a admitir que os aspectos enumerados e tidos pelos mesmos como indispensáveis à avaliação do processo ensino/aprendizagem podem ser obtidos através de muitos outros mecanismos que não, obrigatoriamente, a *observação directa* da actividade docente lectiva. A provar a nossa posição nada melhor do que a resposta que obtivemos de um elemento da mesma equipa, quando, questionado sobre o facto dos docentes serem informados previamente da presença do inspector para assistir à actividade lectiva, afirma:

“Não me incomoda absolutamente nada que isso não seja... seja uma aula preparada para inspector ver; nada. Porque todo o trabalho que rodeia o trabalho daquele professor é visível na mesma: nos cadernos, nas capas, no que está exposto na sala, nas entrevistas” (E 18).

Conclui-se, pelos dados apresentados, que 69% dos entrevistados concordam com o facto do inspector observar directamente a actividade docente, assumindo-se este procedimento como uma tarefa normal no âmbito das competências do inspector e do modo de avaliar os processos de ensino/aprendizagem. A opinião maioritariamente assumida traduz, em nosso entender, uma cultura de avaliação praticada ao longo de várias décadas e, como tal, fortemente enraizada no seio do sistema educativo. A posição assumida pelos docentes que concordam com a observação das aulas por parte da equipa inspectiva é partilhada, ainda que com fundamentos diferentes, por Jorge Costa & Ventura (2002). A este propósito, os autores referidos afirmam: “[...] parece-nos, no mínimo discutível, que *a priori* se estabeleça uma oposição a que um profissional, independentemente da sua área de especialidade, não esteja sempre pronto para ser observado na sua prática. É suposto que um profissional, em todos os momentos do seu desempenho, tente dar o seu melhor. Não há motivos para que não possa ser observado em qualquer altura” (J. Costa & Ventura, 2002, p. 115). Partindo do princípio de que qualquer profissional dá o seu melhor, mais uma razão para, no caso concreto dos professores, a avaliação do seu desempenho e, particularmente do processo de ensino/aprendizagem, poder ser aferida sem que para tal tenha de ser observada *in loco* a prática lectiva.

No que directamente se relaciona com o facto dos docentes serem informados

antecipadamente do dia e da hora em que o inspector assiste à actividade lectiva, e não tendo colocado esta questão a um docente e a três não docentes, as opiniões, na sua maioria, são idênticos nos três grupos.

Assim, os treze docentes que confrontámos com a situação, tendo em atenção as categorias anteriormente apresentadas, manifestam as suas opiniões de acordo com duas categorias, nomeadamente, *acho bem/concordo* e *outras opiniões*, tendo a primeira categoria apresentada reunido a opinião de onze entrevistados (84,6%), como *a priori* se compreende. Estes actores justificam a sua concordância com o “aviso prévio”, por um lado, na sequência do stress que admitem que a *inspecção* causa e para os professores poderem mentalizar-se e preparar-se para os *receber*. Por outro lado, há os que concordam, mas que reconhecem que a informação recolhida pelos inspectores naquele momento pode em nada corresponder ao quotidiano escolar e, ainda, os que vêm neste aviso uma questão de respeito. A opinião dos docentes que acham bem que os professores sejam avisados previamente da presença do inspector a assistir às actividades lectivas, baseando-se nas diferentes perspectivas apresentadas, estão representadas nas respostas dos três entrevistados que apresentamos a seguir:

“Eu por acaso [...] não tive esse tipo de experiência... Pelas reacções, [...] acho que a maioria dos colegas aceitou bem essa presença, até porque digamos que estavam preparados para isso; quer dizer, acho que, apesar de tudo, é muito diferente nós no momento apercebermo-nos que entrou alguém ou estarmos preparados com antecedência de uma semana; [...] e, se isso aconteceu, acho que veio tirar muito do peso pesado da carga fiscalizadora que havia. Portanto, não me apercebi que fossem mal interpretados ou que houvesse reacções menos boas da presença deles lá” (E 2).

“[...] Não achei mal, mas eu continuo a dizer que, a não ser que eles apareçam de repente ou se pusessem como antigamente a ouvir atrás da porta, [...] eles não vêm nada, porque eu tenho a certeza de que, quando está um inspector para chegar, as pessoas [...] até tentam fazer qualquer coisa de diferente. Portanto..., é uma coisa que não vai aquecer nem arrefecer. [...] Ou andam permanentemente em cima das escolas, [...] e vão vendo através de outro tipo de avaliação ou de observação, ou então, uma vez de tantos em tantos anos [...] não adianta nada” (E 7).

“Penso que os professores deverão ser informados da presença dos inspectores, por uma questão de respeito pelo ser humano, pela profissão que desempenham e para se sentirem à-vontade, sem pressões... Só em liberdade se constrói um futuro justo e criativo” (E 15).

Nas respostas da categoria *outras opiniões* (que reúne a opinião de dois entrevistados, correspondendo a 15,3% das opiniões dos docentes), registamos a opinião daqueles que, como já dissemos, encontram na medida aspectos positivos e negativos, como se verifica pelo que, a seguir, transcrevemos:

“Tem os seus pontos negativos e positivos. Portanto, sabendo o professor [...] que tem o inspector, então vai florear um pouco mais a aula para que pareça tudo, muitas vezes, um grande paraíso. [...] sendo assim uma inspecção-surpresa, entre aspas, é bom, porque, na realidade, vai-se ver aquilo que o professor costuma fazer, porque, na realidade, o professor não pode florear a aula, porque já tem a sua planificação feita, se a fizer. [...] Portanto, eu acho que é bom e não é.” (E 11).

Ainda neste sentido, baseando-se no stresse que a situação pode causar, a presidente da AE refere:

“Se calhar [ao] serem avisados a intenção é boa. [...] Mas [...] os professores acabam por ficar durante algum tempo stressados” (E 22).

Sobre a mesma questão, no grupo dos não docentes as opiniões dividem-se. Dos três elementos a quem colocámos a questão, dois (66,6%) *discordam* da “obrigatoriedade” de informar o professor da presença do inspector para observação da aula e um (33,3%) assume uma posição que se enquadra na categoria *outras opiniões*. Os que discordam da situação baseiam a sua opinião no facto dos professores poderem preparar a aula, não devendo, portanto, ser proporcionada essa possibilidade. Esta posição está bem patente na resposta do nosso entrevistado, que passamos a citar:

“Não concordo. Não devem fazer, porque, se o fizerem, os senhores professores são capazes de preparar melhor a aula, são capazes de, eventualmente, levantarem as questões ou fazerem perguntas aos melhores alunos. [...] Mas acima de tudo, que se evite uma preparação prévia da aula” (E 8).

Por outro lado, na categoria *outras opiniões*, o representante dos auxiliares de acção educativa na AE, para além de corroborar a ideia de que o “aviso prévio” permite ao docente adoptar determinadas atitudes que vão ao encontro daquilo que o mesmo admite ser o pretendido pelo avaliador, ou seja, age em função daquilo que considera ser o correcto na perspectiva do inspector, o que, portanto, pode não corresponder à realidade, admite que o efeito surpresa pode ter consequências negativas:

“Eu não concordo totalmente com isso, até porque [...] mal [se] sabe que vem o inspector, há muitas coisas que vão ser alteradas. Eu recordo-me [de] que nós não tínhamos etiquetas nos jogos e, no dia antes, foi posto tudo direitinho. [...] Ao saber que eles vêm, as coisas vão ser alteradas. Se eles aparecerem sem aviso, também é muito complicado, porque, se calhar, vai assustar as pessoas e ainda lhes vai dar mais aquela carga negativa e aquele aspecto negativo, aquela ideia que temos deles” (E 9).

No grupo da equipa inspectiva, as opiniões, relativamente à mesma questão, não

são consensuais. Todavia, a maioria dos inspectores, dois (66,6%), concorda com o “aviso prévio” e justifica a sua opinião de acordo com a informação que registamos a seguir:

“[...] acho que o que estava em causa era dar a possibilidade de todos, em conjunto, podermos ter uma noção do trabalho que estava a ser realizado, quer a equipa da inspecção, quer os próprios intervenientes do Agrupamento, da organização escolar, ou seja, não estava aqui em causa vigiar ou controlar o trabalho, mas compreender o trabalho que estava a ser realizado” (E 21).

“Não tenho nada contra. [...] Até porque, mesmo sendo uma aula preparada, por vezes nós podemos ajudar a reflectir. Depois, esperemos que o professor consiga chegar lá através do relatório, porque não há praticamente outro *feedback* sem ser do relatório que aquilo poderia ser melhor. Mesmo [que] todo o Agrupamento, quer as aulas, quer as estruturas de organização, esteja a trabalhar para a inspecção (que isso nota-se, eles estão a trabalhar para a inspecção), mesmo assim nós ajudamos. Mesmo que a escola nos apresente o que de melhor tem, há sempre coisas em que pode melhorar” (E 18).

Numa posição contrária à assumida pelos dois elementos da equipa inspectiva que acabámos de referir, ainda que na mesma perspectiva da “aula para inspector ver”, o inspector que privilegia o “efeito surpresa” na observação do desempenho dos docentes (correspondendo a 33,3% das opiniões) fundamenta a sua posição na possibilidade do nível de desempenho do docente, no dia em que é observado, poder não corresponder ao nível de desempenho diário, como se constata pelas afirmações que reproduzimos:

“[...] eu acho que eventualmente tivesse mais interesse se houvesse o efeito surpresa, porque [...] poderemos admitir que, quando se avisam os professores que vamos à sua sala, ele condicione o seu comportamento, condicione a sua actuação pedagógica no dia, [...] atendendo ao pré-aviso que foi feito: ‘Vai um inspector assistir à aula’. E nunca se sabe até que ponto é que o professor alterou o seu plano de aula, porque o inspector veio avisá-lo, não é? (E 23).

Esta questão foi colocada a dezanove (82,6%) do total dos entrevistados e destes, tendo como referente as categorias apresentadas, dezasseis (84,2%) *acham bem/concordam* que os professores, cujas práticas lectivas serão observadas directamente, sejam informados antecipadamente; “reprovando” desta forma a presença do inspector na sala de aula, sem que disso o professor tenha conhecimento previamente. Todavia, não podemos deixar de considerar estranha a posição assumida pela maioria dos entrevistados, de manifestar o nosso desacordo relativamente ao procedimento da equipa inspectiva, sobretudo porque, como já referimos, há outras formas de avaliar a acção pedagógica do docente, sem que para tal seja necessário recorrer à observação da aula. Se para Jorge Costa & Ventura (2002), como referimos, parece inadmissível a discordância dos actores educativos relativamente à observação

das aulas por parte da equipa inspectiva, sê-lo-á também o facto da equipa inspectiva avisar antecipadamente os docentes sujeitos a esta observação. Também a este propósito partilhamos da ideia daqueles que vêem a medida como um aspecto positivo. Isto porque, à semelhança do que referimos relativamente à observação das aulas, o inspector deverá ser capaz de distinguir uma aula para “inspector ver” de uma aula que, embora planeada, está em consonância com aquilo que é a prática diária do docente.

7. 2. Vantagens e/ou inconvenientes da Avaliação Integrada

Na sequência da análise efectuada, quisemos também saber a opinião dos nossos interlocutores relativamente às vantagens e/ou inconvenientes encontrados na Avaliação Integrada. Esta questão foi colocada, intencionalmente, apenas ao grupo dos docentes, por entendermos serem estes que mais envolvidos estiveram no processo e, como tal, tratar-se dos elementos que dispunham de mais informação susceptível de fundamentar as suas opiniões, tendo para esta questão sido definidas como categorias emergentes: i) só *vantagens* e ii) só *inconvenientes*. Dos treze (92,8%) entrevistados, doze (92,3%) responderam de acordo com a primeira categoria apresentada, identificando apenas vantagens no modelo de Avaliação Integrada, ainda que para dois entrevistados as vantagens não tenham sido muito significativas. Um (7,6%) apontou unicamente aspectos negativos.

Como os dados comprovam, a maioria dos docentes entrevistados (92,3%) reconhece apenas *vantagens* na realização da Avaliação Integrada, identificando-as ao nível dos aspectos organizativos, em domínios que passam, essencialmente, pela “organização e administração escolar”, pela articulação entre os órgãos e níveis de ensino e pela elaboração de documentos orientadores da acção educativa, aliás, aspectos para os quais a equipa inspectiva chama à atenção no Relatório da Avaliação Integrada.

Neste contexto, a uniformização das opiniões dos entrevistados, quanto à categoria apresentada, está, em nosso entender, e como alguns dos nossos interlocutores no-lo referem, associada à data de criação do Agrupamento (Maio de 2001) e à tomada de posse dos órgãos de administração e de gestão (Setembro de 2001), facto que os coordenadores dos CD do 1.º CEB mencionam claramente quando afirmam:

“[...] só trouxe vantagens porque, para o Agrupamento em si, [...] havia muitas dúvidas [...];

portanto, estamos a falar dum momento próprio [...] em que tinha havido eleições antes das férias do Verão e essa avaliação aconteceu em Novembro, Outubro, por aí fora, não é? Acho que foi nesses meses. Portanto, estávamos no início, no arranque de muita coisa a qual era novidade para a maior parte, [...] e..., no meu entender, acho que foi benéfica ter acontecido naquele momento. Foi uma mola impulsionadora para o Agrupamento funcionar” (E 2).

“[...] a avaliação apressou a organização do Agrupamento, não é? Foi a maneira, talvez por ter havido ali umas certas confusões na altura da formação, do Agrupamento [se constituir]. [...] Aquilo custou um bocado a arrancar; não havia predisposição das pessoas para colaborarem, para ajudarem, para fazerem as coisas. [...] Depois [...] foi obrigada a fazer-se e, então, depois, acho que tudo aquilo que se fez [...] não ficou mal feito, não é? [...] E, se não tivesse havido uma certa pressão, as coisas [talvez] demorassem mais tempo a fazer e acho que o Agrupamento conseguiu organizar-se direito” (E 7).

Quanto aos domínios apresentados como sendo aqueles em que as vantagens ao nível organizacional se fizeram sentir, destacamos, como exemplo, a opinião de três entrevistados que traduz de forma clara as vantagens da Avaliação Integrada em cada um dos domínios acima referidos.

No domínio da organização em termos administrativos e burocráticos, destacamos:

“[...] depois da inspecção, acho que houve mais cuidado, penso eu, [...] e senti que tudo o que faz parte da organização e administração escolar, em relação ao Agrupamento, [...] andava mais ou menos a ser organizado e, de repente, houve uma obrigação de organizar tudo e pôr tudo bem ordenadinho, pelo menos aquilo que não estava. Foi tudo posto, depois, como é desejado e como é exigido. Pelo menos eu tive essa sensação: que depois houve mais essa preocupação em cumprir todas as regras e tudo aquilo que a lei do sistema de bases exige” (E 11).

Relativamente à articulação entre órgãos e níveis de ensino, a presidente do Conselho Executivo, tendo como referente o Relatório da Avaliação Integrada, afirma:

“Trouxe algumas vantagens, porque, em relação à articulação que eles apontaram como não sendo ainda a articulação que devia ser feita [...], começou a ser, se calhar, um dos principais objectivos a que nos propusemos, [...] tanto entre os órgãos como entre os dois níveis de ensino do Agrupamento. Nesse aspecto acho que foi vantajoso. Se calhar nós não tínhamos pensado muito nisso, porque estamos muito habituados a ter coisas estanques e não articular muito com os outros. Nesse aspecto, acho que sim, que foi muito vantajoso” (E 6).

No mesmo sentido, e com particular destaque para a articulação entre os diferentes órgãos de administração e gestão, a vice-presidente do CE acrescenta:

“Penso que só trouxe vantagens, porque era um processo que, tal como eu disse anteriormente, estávamos a iniciar; havia muitas dúvidas e penso que se até hoje nós conseguimos ter alguma posição até relativamente aos Agrupamentos e à forma como funcionam, se deve um bocadinho a esse tempo [...] os órgãos funcionaram a partir daí: com uma maior articulação, com uma maior reflexão sobre o que foi feito [...]” (E 3).

Em relação à elaboração de documentos orientadores da acção educativa, um elemento da equipa de projectos salienta:

“Vantagens penso que trouxe, porque, se foram detectados alguns erros, o Agrupamento tentou corrigir (a falta do Projecto Educativo, do Plano Anual de Actividades) e lembro-me [de] que, a partir daí, o Agrupamento começou a trabalhar nesse sentido, [...] de ter que ter um Projecto Educativo e um Plano de Actividades para todo o Agrupamento” (E 13).

Ainda a propósito das vantagens e/ou inconvenientes da Avaliação Integrada, numa perspectiva contrária à da maioria, assinalamos a posição da entrevistada que não reconheceu quaisquer vantagens neste processo de avaliação, como a opinião que proferiu disso dá conta:

“Eu penso que este tipo de avaliação, assim, não surte grandes efeitos, sinceramente. Porque eu acho que uma avaliação para surtir efeito tem, de facto, de ajudar as pessoas a melhorarem aquilo que está mal. Não é com um relatório que vem a dizer [que] este aspecto e este e este estão negativos que as pessoas vão mudar, não é? As pessoas têm de ser motivadas por outros meios. Este tipo de avaliação, como eu já disse anteriormente, é uma avaliação que só cria nas pessoas desconforto, frustração e, como tal, não contribui grandemente para mudar as situações” (E 14).

Os dados que acabámos de apresentar, na opinião dos docentes entrevistados, revelam que a Avaliação Integrada se traduziu numa acção vantajosa para o *Agrupamento de Escolas*, embora tenham enfatizado essencialmente aspectos de carácter organizativo. No entanto, quisemos também saber se o programa contribuiu para a melhoria da acção educativa no que directamente se relaciona com as práticas pedagógicas, assunto que abordamos no ponto seguinte.

7. 3. A Avaliação Integrada e a melhoria da acção educativa

Como anteriormente referimos, é objectivo deste trabalho perceber, na opinião dos nossos interlocutores, de que forma a Avaliação Integrada contribuiu ou não para a melhoria da acção educativa. Assim, em função das respostas dos entrevistados definimos as seguintes categorias: i) *contribuiu*, ii) *não contribuiu* e iii) *não sei*.

No grupo dos docentes, a questão foi colocada a doze entrevistados, correspondendo a 85,7% dos elementos deste grupo de actores. Quanto às opiniões recolhidas, contrariamente ao que a maioria dos entrevistados assume em relação à

influência no modo de funcionamento do *Agrupamento*, a maioria, que corresponde a nove dos entrevistados (75%), considera que a Avaliação Integrada *não contribuiu* para a melhoria das práticas lectivas, enquanto que dois entrevistados (16,6%) admitem que a Avaliação Integrada *contribuiu* para essa melhoria e um elemento (8,3%) afirma *não saber*. Dos docentes que consideram que a Avaliação Integrada não contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas, destacamos, entre outras, as seguintes afirmações:

“[...] Acho que os professores continuaram as práticas educativas, não foram beneficiar em nada com a Avaliação Integrada das Escolas, porque os professores continuaram com a mesma prática educativa, pelo menos pelo que eu me apercebi. [...] Não vi nenhum dos professores mudar a prática educativa. Se, até aí, trabalhavam naqueles moldes, naquele modo, continuaram a trabalhar de igual modo” (E 13).

“[E a melhoria das práticas educativas?] Isso aí ponho os meus pontos de interrogação, porque, continuo a dizer, nós, às vezes, o ideal é uma coisa e o cumprir é outra. Parece-me que não houve grandes mudanças” (E 20).

“Para as práticas educativas, não concordo muito [...] daí até melhorar substancialmente as práticas pedagógicas, não acredito muito” (E 22).

Dos elementos deste grupo de actores que consideram que a Avaliação Integrada contribuiu também para a melhoria da acção educativa, destacamos a opinião da representante do núcleo de apoio educativo que refere:

“Ao nível das práticas educativas também permitiu o debate sobre assuntos considerados fundamentais no ensino. Em suma, contribuiu para a melhoria do nosso trabalho” (E 15).

No grupo dos não docentes, colocámos a questão a quatro elementos (66,6%), dos quais três elementos (75%) reconhecem que a Avaliação Integrada desencadeou mecanismos que contribuíram, directa ou indirectamente, para a melhoria da acção educativa e um (25%) *não sabe*. Os não docentes que consideram que a actuação da equipa inspectiva contribuiu para a melhoria da acção educativa justificam a sua opinião da seguinte forma:

“Eu penso que sim. [...] Eu acho que tem que se tentar fazer melhor e ver. O erro que se fez ontem não se [...] [deve] fazer hoje. E eu acho que isso contribui. [...] Através da avaliação, através daquilo que foi feito, através de tudo o que foi feito até ali, pode-se ver o que está mal e o que está bem e, a partir daquele momento, deixar de fazer o mal e continuar a fazer o bem” (E 9).

“Eu acho que sim. Na minha opinião, eu acho que sim. [...] Eu cheguei a falar numa situação aqui com a inspecção, numa situação que eu, na minha opinião, achava que não estava a ser bem aproveitada aqui na escola e passado algum tempo os professores começaram a usufruir (os

professores, salvo seja, as crianças) [...] da situação que eu falei” (E 5).

“Sim, tem sempre a sua importância as pessoas terem mais, depois da inspecção, as pessoas terem mais um bocadinho de responsabilidade [...]” (E 19).

Questionada a equipa inspectiva sobre o mesmo assunto, dois elementos (33,3%) não se pronunciaram por não disporem de dados e um (66,6%) considera que sim, que a Avaliação Integrada contribuiu para a melhoria das práticas educativas³⁷. Este elemento fundamenta a sua resposta no Projecto Educativo e refere:

“Eu estou convencido que sim. [...] com este programa eu penso que foi evidenciada a necessidade dos professores programarem as suas actividades de acordo com esse Projecto Educativo muito específico duma determinada realidade. Por isso, eu penso que contribuiu, sem dúvida nenhuma” (E 23).

Como se constata pelos dados apresentados, as opiniões dos interlocutores que directamente responderam à questão em análise divergem nos grupos dos docentes e não docentes. No primeiro grupo, a maioria dos elementos (75%) admite que a acção educativa em nada foi alterada, enquanto que, no segundo grupo, a mesma percentagem, correspondendo a três elementos, tem opinião contrária, afirmando ter havido melhoria. Todavia, os dados revelam que, do total de elementos que responderam a esta questão, a maioria, o que corresponde a dez entrevistados (58,8%), considera que a Avaliação Integrada em nada contribuiu para a melhoria da acção educativa, quatro (35,2%) reconhecem ter havido melhoria e um (5,8%) não sabe.

Neste âmbito, quisemos também saber a relação que os nossos entrevistados estabelecem entre a avaliação das escolas e o discurso da qualidade, de que modo definem a qualidade de uma escola e até que ponto a avaliação contribuiu para a autonomia das escolas.

Quando confrontámos os nossos entrevistados e quisemos saber que relação estabelecem entre a avaliação das escolas e o discurso da qualidade das mesmas, tendo em atenção os entrevistados a quem não colocámos a questão e aqueles cuja resposta não considerámos por não terem percebido a pergunta ou por não terem respondido, a maioria dos entrevistados (58,8%) considera que a avaliação é um factor que interfere directamente na qualidade das escolas, mesmo que isso passe, como refere uma docente,

³⁷ Os dois elementos da equipa inspectiva que referem não dispor de dados que lhes permitam uma opinião fundamentada, optam por considerar que tudo depende da forma como “cada interveniente assumiu o seu papel e como cada interveniente se apoderou do relatório [...] e do seu conteúdo [...]” (E 21) ou da forma como o Agrupamento trabalhou “ [...] aquilo que foi apontado como que não estivesse ainda muito bem, o que era o ponto fraco da escola” (E 18).

por uma avaliação “[...] feita de forma informal e sem quaisquer pressões ou stresse” (E 15).

Dos entrevistados que, em cada um dos grupos, admitem que a avaliação é um processo através do qual também se pode promover a melhoria da qualidade educativa, destacamos algumas respostas com diferentes fundamentações.

Neste sentido, no grupo dos docentes colocámos a questão a doze dos entrevistados. Dos mesmos, cinco (41,6%) consideram que a avaliação *contribui* para a melhoria da acção educativa, dois (16,6%) consideram que *não*, têm *outras opiniões* quatro entrevistados (33,3%) e um (8,3%) não respondeu. Dos elementos que assumem que a avaliação contribui para a qualidade educativa salientamos, entre outros, os que consideram que esta melhoria emerge, essencialmente, de mecanismos de auto-avaliação, os que consideram que a melhoria resulta de processos de avaliação externa e os que admitem que a avaliação contribua para a melhoria da qualidade educativa, mas que da forma como está a ser concretizada em nada contribuiu para essa melhoria, como se constata nos excertos que transcrevemos:

“Eu penso que sim, sem dúvida. [...] Porque eu penso que, para se conseguir melhorar alguma coisa, as pessoas têm que ter a consciência do ponto em que estão, daquilo que está bem, daquilo que está menos bem para tentar superar, não é? Portanto, eu penso que é mesmo por aí que passa a melhoria do ensino sem dúvida, não é? Portanto, não digo que seja só por aí, mas, em parte, passa por aí, sem dúvida, a melhoria do ensino: pela avaliação das escolas feita dentro das escolas” (E 14).

“Se a avaliação, se é uma auto-avaliação sem dúvida que a qualidade das escolas tem muito a beneficiar. Quando é uma avaliação externa, já me interrogo, já não tenho tanta confiança nessa melhoria” (E 22).

“A avaliação [...] contribui sempre para que haja mudança e [para] que, portanto, que o progresso se veja e revele, porque o professor trabalha e, como eu lhe disse há um bocado, se não é avaliado, se não é observado e não há uma opinião exterior, será sempre uma rotina, será sempre igual e nunca haverá mudança” (E 11).

“A avaliação, à partida, tem como função prioritária elevar a qualidade e é nesse sentido que deve ser feita uma avaliação, precisamente para se atingir cada vez mais a qualidade [...]. Agora, [com] o tipo de avaliação que é feita no terreno não acredito de forma alguma que estaríamos no caminho da qualidade de ensino” (E 1).

No grupo dos não docentes colocámos a questão a quatro elementos dos quais três (75%) confirmam que a avaliação *contribui* para a melhoria da qualidade educativa e um (25%) responde de acordo com a categoria *outras opiniões*. Os não docentes que referem que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade educativa afirmam-no

numa perspectiva em que a avaliação permite a detecção de falhas e, conseqüentemente, a sua resolução, como refere a representante do pessoal auxiliar no CP:

“Eu penso que sim. [...] Através da avaliação, através daquilo que foi feito, através de tudo o que foi feito até ali, pode-se ver o que está mal e o que está bem e, a partir daquele momento, deixar de fazer o mal e continuar a fazer o bem” (E 9).

Opinião idêntica tem o *representante das actividades culturais* ao afirmar:

“Em função de uma avaliação são feitas determinadas correcções ao procedimento” (E 8).

Relativamente à equipa inspectiva, os três elementos consideram que a avaliação é condição *sine qua non* para a tão defendida qualidade educativa. No entanto, a opinião de um dos inspectores traduz de forma clara uma perspectiva neoliberal de eficácia e de eficiência, como se constata pelo que afirma:

“[...] a avaliação tem sempre como pano de fundo a melhoria da qualidade do sistema. Portanto, quando alguém avalia alguma coisa, essa avaliação não é no sentido, digamos, abstracto. A avaliação tem um fim e o fim não é mais nem menos, digamos, o balanço daquilo que foi, [...] para [se] poder corrigir as faltas. Logo, a avaliação tem sempre a ver com a qualidade. Em qualquer circunstância da vida, se nós avaliamos alguma coisa, estamos a compará-la, não é? E quando comparamos as coisas, sabemos identificar de que lado é que nós nos inclinamos em termos..., neste caso, de qualidade. Por isso, através do processo de avaliação, há sempre forma de se introduzir melhorias no sentido de aumentar os níveis de eficiência e da eficácia do sistema e, portanto, melhorar também a qualidade da educação” (E 23).

Por sua vez, os restantes elementos da equipa reconhecem que a avaliação é indispensável para a melhoria da qualidade educativa, assumindo esta posição numa perspectiva de avaliação contínua em que é necessário o envolvimento de intervenientes diferentes, como demonstram os textos que transcrevemos:

“Em relação a uma avaliação sobre o funcionamento de toda a escola do género [da] que a inspecção fez, acho que a relação vai passar a existir a partir daí, que há muitas coisas [em] que as escolas estavam sozinhas e nunca se tinham elas próprias debruçado sobre isso, portanto ainda não podiam estabelecer grande relação, podiam ter ideias...; porque uma avaliação que não é sistemática, que não tem um determinado objectivo, a poucos resultados chega e não a leva a grandes mudanças, a grandes alterações. Portanto, a relação vai passar a existir a partir daí, se calhar” (E 18).

“Como já foi dito anteriormente, a avaliação é uma das dimensões, é uma dimensão importantíssima em qualquer sistema ou organização educativa, embora seja um processo bastante complexo que implica cuidados muito rigorosos no seu quadro, no quadro que pretende criar de referência para fazer a sua avaliação. Em todo caso, a avaliação só ajuda a que uma escola possa trabalhar no sentido de uma maior qualidade” (E 21).

Esta questão remete-nos, por um lado, para conceitos que, como referimos no

capítulo I deste trabalho, não reúnem o consenso daqueles que mais se têm debruçado sobre eles, e, por outro, para o facto de, ainda que a relação entre a avaliação das escolas e a qualidade das mesmas seja algo difícil de medir, não poderemos ignorar que neste processo interferem factores de ordem variada e, em muitos casos, externos à própria escola que impedem que a melhoria educativa, mesmo quando determinada apenas em função do valor acrescentado, seja difícil de medir:

“A relação entre a avaliação das escolas e a qualidade das mesmas... É difícil de estabelecer essa relação assim a quente, porque nós podemos ter uma escola com um Projecto Educativo muitíssimo bem elaborado, muito bem executado e com um êxito terrível sob o ponto de vista da execução e, no entanto, os objectivos não terem sido alcançados. Isto tem a ver com razões exteriores, exógenas ao próprio projecto, porque, se os alunos-alvo, digamos assim, esta expressão às vezes é um bocado violenta, mas se os alunos-alvo do projecto forem alunos com carências económicas, alunos com baixa integração social, alunos provenientes de famílias que não apoiam o aluno, com problemas internos e nós sabemos selvagens (desde o problema da escassez de rendimentos, até ao problema do uso excessivo do álcool, até ao problema dos pais desentendidos), tudo isso gera problemas terríveis que são transportados para as escolas. É evidente que nós podemos ter um projecto muito bom, muito bem executado, mas que não atingiu os objectivos previstos. Não atingiu por estas razões todas. Ora, se estabelecemos uma relação que está consignada na pergunta que me fez, nós estamos a distorcer um bocado esta realidade” (E 17).

A opinião dos nossos entrevistados relativamente à relação que estabelecem entre avaliação e qualidade educativa é sustentada em diferentes concepções de qualidade educativa, como se constata pelas respostas que obtivemos quando solicitámos aos mesmos que definissem qualidade educativa. Assim, e como seria de esperar, as opiniões, como em todas as outras, divergem e, agora, em todos os grupos de actores. No entanto, constatamos que as opiniões tendem a bipolarizar-se: por um lado, há os que colocam a ênfase nos *recursos* (humanos, materiais e outros) e, por outro, os que defendem como principal critério de determinação da qualidade de uma escola o *clima e ambiente educativos*. No entanto, muitas são as opiniões, particularmente no grupo dos docentes, que definem a qualidade de uma escola com base em *outros critérios*, como de seguida damos conta.

Assim, no grupo de actores referidos, quatro elementos (28,5%) associam a qualidade educativa à qualidade e quantidade dos *recursos humanos*, o mesmo número enumera o *clima e ambiente educativos* e seis (42,8%) optam por *outros critérios*³⁸. Mas, porque são os recursos humanos e o clima e ambiente educativos que revelam maior consenso de opiniões, é neste âmbito que destacamos alguns testemunhos. Dos

³⁸ Dos entrevistados que, neste grupo, recorreram a outros critérios para definirem a qualidade de uma escola, destacamos: o resultado das aprendizagens (E 19 e E 22), “[...] o grau de conhecimentos e as competências desenvolvidas pelo aluno no final de cada ciclo” (E 22) e “[...] depende das capacidades dos alunos, depende do apoio que o professor tiver da comunidade [...] mas principalmente [d]os encarregados de educação [...]” (E 11).

docentes que enfatizam a importância da primeira categoria (recursos humanos), destacamos os seguintes:

“Eu defino a qualidade numa escola como: em primeiro lugar, [é necessário haver] docentes com vocação para estar no ensino; em segundo lugar, com conhecimentos académicos, habilitações próprias, que [...] tenha recursos humanos, tenha boas instalações; [...] pessoal não docente, auxiliares de acção educativa com formação específica para o contacto directo com as crianças e um apoio pedagógico aos docentes; [...] e [a devolução da] autoridade aos docentes dentro do seu estabelecimento de ensino [...]” (E 1).

“Eu penso que a qualidade da escola tem que ser definida por condições que ela tem em termos de meios humanos e de meios materiais, aquilo que a escola consegue dar aos alunos, [...] até no sentido de procurar suprir determinadas carências que essas crianças tragam pelo meio de onde são oriundas [...]” (E 14).

Quanto aos docentes que consideram que a qualidade de uma escola se “mede” pelo clima e ambiente educativos, salientamos os depoimentos que se seguem:

“Uma escola precisa de ser uma escola participativa onde as opiniões de todos sejam realmente respeitadas e onde haja lugar para que todos dêem a sua opinião de uma forma equilibrada, de uma forma saudável, onde todos centrem os seus objectivos num só: fazer realmente da escola alguma coisa interessante que faça os alunos virem à escola porque é bom, porque é bom aprender, porque é um bom local para se estar” (E 3).

“Ser capaz de ter crianças e jovens e docentes felizes...” (E 6).

“[...] um local onde professores e alunos são felizes e gostam de estar lá. A escola é má quando os alunos são infelizes e pensam constantemente na hora da saída ou no abandono definitivo” (E 15).

No grupo dos não docentes, colocámos a questão a cinco elementos e para a maioria (60%) a definição da qualidade de uma escola baseia-se essencialmente nos recursos, enquanto que para dois elementos (40%) se baseia *noutros critérios*. Os elementos que fundamentam a sua posição com base nos recursos afirmam:

“[Uma escola que] tenha bons professores e bom equipamento e boas instalações, logicamente” (E 8).

No mesmo sentido, pronunciam-se o representante da CM na AE, ao referir que, do ponto de vista dos espaços físicos, é necessário que a escola tenha:

“[...]um espaço coberto, fechado, quente no Inverno; já não digo com ar condicionado no Verão, mas pelo menos quente no Inverno, onde os alunos possam confortavelmente aprender e os professores possam confortavelmente ensinar e educar [...]” (E 17).

Por sua vez, a representante do pessoal auxiliar no CP, enfatizando a

importância dos recursos humanos, acrescenta:

“Eu acho que cada escola deve ter [...] o professor, deve ter um auxiliar. [...] Não sei se agora ainda existe, mas existiam muitas escolas em que não havia um auxiliar. Há muitas escolas em que têm muitos alunos e só têm um professor e eu acho que também não pode funcionar muito bem quando está um professor para quatro classes [...]” (E 9).

Dos não docentes que optam por outros critérios para definirem a qualidade de uma escola, destacamos a posição do representante dos pais e encarregados de educação na AE, quando refere:

“[...] não há uma boa escola quando as pessoas não têm interesse que a escola seja [...] boa, seja a nível de Câmaras, [...] seja a nível de Juntas mesmo, até a nível de professores [...]” (E 5).

Relativamente à mesma questão, os elementos da equipa inspectiva, definem a qualidade de uma escola em função do *clima e ambiente educativos*, como se pode ler:

“Uma escola que possa proporcionar aos seus alunos, sim que possa proporcionar aos seus alunos, repito, a possibilidade de se tornarem cidadãos activos e participativos em pleno direito, basicamente isso. [...] Isso é básico, para além de aprendizagens com desempenho, por parte dos alunos, de qualidade, sobretudo isso, e com um clima educativo que permitam as regras de convivência saudáveis, de respeito mútuo” (E 21).

“Para mim, qualidade é o aluno ter possibilidade de interferir na sua forma de aprender e naquilo que quer aprender e que precisa de aprender. Quando isto for feito pelas escolas, aí eu já acho que há uma melhor relação entre qualidade e resultado” (E 18).

“[...] a qualidade de uma escola pode ser medida pela qualidade de um produto. [...] desde que os alunos se sintam bem na escola, desde que os alunos se sintam felizes e, no final, preparados para a sua inserção profissional ou para o seu prosseguimento de estudos, eu acho que nós atingimos a qualidade [...]” (E 23).

Como revelam os dados que acabámos de expor, as opiniões dos nossos interlocutores, relativamente aos critérios que apresentam para definirem qualidade educativa, passam essencialmente pela qualidade dos recursos e pelo clima e ambiente educativos, ainda que, em termos percentuais, a maioria das respostas se enquadre na categoria *outros critérios*.

Em relação ao modo como a avaliação das escolas contribui ou não para a autonomia das escolas e, tendo em atenção que a Avaliação Integrada emerge no contexto do novo modelo de administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, quisemos saber, a opinião dos docentes e dos inspectores relativamente a esta questão e, conseqüentemente, se a Avaliação Integrada, contribui

ou não para a autonomia das escolas. Os entrevistados são praticamente unânimes ao considerarem, em função das categorias: i) *sim*, ii) *não* e iii) *não sei*, terminantemente, que *sim*, isto é, consideram que a avaliação contribui para a autonomia das escolas.

No grupo dos docentes a questão foi colocada a doze docentes (85,7%), dos quais, oito elementos (66,6%) consideram que *sim*, dois (16,6%) referem que *não* e o mesmo número afirma *não saber*. Neste contexto, destacamos as opiniões de quatro docentes, para justificar a posição que prevalece neste grupo de actores.

“Eu penso que *sim*, que, se nós entendermos a avaliação como a avaliação feita dentro do espaço “escola”, feita dentro do Agrupamento, com articulação entre ciclos, entre docentes da mesma escola e isso, [...] é a melhor maneira de tentar superar problemas, dificuldades e de atingir objectivos propostos” (E 14).

“Podem, porque tornam as escolas mais capazes, na medida em que conhecem melhor as suas necessidades” (E 15).

“Podem, de certa forma, criar condições para que ela possa funcionar de forma mais autónoma... se bem que [...] terão que as pessoas estar nessa disponibilidade de também dar essa autonomia às escolas, porque até agora nós sabemos que a autonomia é um bocado irreal, é um bocado só ‘no papel’” (E 3).

“Os processos de avaliação... podem, podem contribuir, porque nós nos estamos a avaliar e estamos a considerar que, de facto, [...] a avaliação que fazemos é positiva, que é vantajosa, que está a decorrer no sentido de contribuir positivamente para a melhoria do sistema educativo. Essa avaliação poderá contribuir ainda mais para nos tornar cada vez mais autónomos, quando nós nos sentimos seguros naquilo que estamos a fazer. [...]. Não achamos, não estamos com medo de perguntar sempre como vamos fazer. Actuamos sem essas questões, actuamos em consciência de que [...] estamos na linha correcta, num percurso que é o mais correcto e, portanto, dá-nos essa autonomia. Não nos sentimos tão dependentes de estar sistematicamente a perguntar como é” (E 6).

Na equipa inspectiva, todos os elementos reconhecem a importância de que se reveste a avaliação para a construção da autonomia das escolas. No entanto, destacamos a opinião de apenas um dos elementos que traduz de forma clara a opinião deste grupo de actores:

“Eu acho que *sim*, mas aqui há um processo biunívoco. Os processos de avaliação podem contribuir para o aumento de autonomia das escolas e o aumento da autonomia das escolas também pode contribuir para que sejam implementados, a nível da própria escola, processos de auto-avaliação, não é? Uma coisa tem a ver com a outra, não é? [...] não se pode falar em autonomia total das escolas, não é? Mas pode-se falar em grandes margens da autonomia das escolas, grandes margens e é aí que a escola, a comunidade educativa se movimenta, não é? Ora, havendo grandes margens de autonomia isto quer dizer que a escola, digamos, pode definir o seu rumo: ‘Vamos mais por aqui e mais por ali’, não é? E, então, constrói o Projecto Educativo que vai de encontro, digamos, às necessidades que os agentes vão sentindo, não é? Ora bem, quando se traça esse caminho, isto implica o seguinte: implica, de quando em vez, pararmos para pensarmos se aquele caminho é o caminho mais correcto, se é preciso ajustá-lo, não é? Isto não

pode ser feito de outra forma senão através de processos de auto-avaliação. Basicamente era isso” (E 23).

Se, por um lado, os nossos entrevistados admitem, na sua maioria, que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade educativa, por outro, como se constata pelos dados que acabámos de apresentar, reconhecem também, pelo menos do ponto de vista teórico, que a avaliação das escolas contribui para a autonomia das mesmas. Todavia, seria interessante sabermos se na prática isso acontece e se a autonomia das escolas não continua a ser uma miragem.

A este propósito, Barroso (2001) reflecte o desalento face à inoperância do Decreto-Lei n.º 115-A/98 em termos do desenvolvimento da autonomia das escolas, como revela o texto que a seguir apresentamos e que faz parte das *Recomendações* constantes no “Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa”, realizado no âmbito da avaliação ao diploma. Barroso considera: “[...] para quem imaginava que o decreto-lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos dos obstáculos, era possível ter feito mais. Por isso, as recomendações que é possível fazer agora, não diferem muito das que formulei no estudo prévio realizado para o Ministério da Educação em 1996 e que se podem consubstanciar nos princípios e reforço da autonomia então definidos [...]” (Barroso 2001, p. 21).

7. 4. Os objectivos da Avaliação Integrada

Um dos objectivos propostos pela Avaliação Integrada era o reforço da prática de auto-avaliação das escolas, modalidade de avaliação que temos vindo a privilegiar e que entendemos ser aquela que mais vantagens traz para a melhoria educativa. Deste modo, na sequência das vantagens reconhecidas pelos nossos entrevistados à Avaliação Integrada, e no sentido de percebermos até que ponto este programa de avaliação interferiu na melhoria da acção educativa, quisemos saber se os objectivos propostos pela Avaliação Integrada foram atingidos, se a Avaliação Integrada contribuiu para o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação e para a melhoria da acção educativa.

Relativamente à questão da consumação dos objectivos da Avaliação Integrada,

analisámos a questão com base apenas na opinião dos docentes³⁹ e nas categorias: i) *sim*, ii) *não*, iii) *em parte* e iv) *não sei*.

Com base nas categorias apresentadas, consideram que *sim* seis docentes (42,8%), têm opinião contrária, ao afirmarem que os objectivos mencionados *não* foram cumpridos, cinco docentes (35,7%), dois (14,2%) consideram que pelo menos *em parte* os objectivos foram cumpridos e um (7,1%) responde de acordo com a categoria *não sei*.

Dos docentes que consideram que *sim*, que objectivos da Avaliação Integrada foram cumpridos, apresentamos as seguintes respostas:

“Acho que *sim*. Não todos, todos, mas acho que mais ou menos todos *sim*. Não digo ali tudo muito, muito certinho. Mas eu acho que *sim*. Dentro do possível, acho que o Agrupamento esforçou-se por apoiar os professores nesse sentido e os professores também o Agrupamento. Eu falo por mim, [...] pelo nosso pequeno grupinho, acho que *sim*” (E 11).

“Penso que *sim*... que dentro do possível que se tentou cumprir mais ou menos” (E 4).

“*Sim*, foram cumpridos” (E 3).

Dos elementos deste grupo que consideram que os objectivos da Avaliação Integrada *não* foram cumpridos, transcrevemos a opinião do elemento da Comissão de Contacto:

“Não, não. Eu não vi, por exemplo, em relação, portanto, a esta equipa de avaliação, até que ponto é que eles terão induzido processos de auto-avaliação. [...] Se esses processos já existiam, já estavam cá, não terão sido eles que os induziram, não é? [Quanto a] desenvolver processos de auto-regulação, [...] estes processos de auto-regulação eu penso que têm que sair das próprias escolas, [...] que não pode ser ninguém de fora a vir dizer à escola como é que ela [...] tem que gerir as possibilidades que tem, as disponibilidades que tem. Portanto, não sei até que ponto é que este tipo de avaliação terá contribuído para isso” (E 14).

Dos dois elementos docentes que consideram que os objectivos referidos, pelo menos em parte, foram conseguidos, transcrevemos a opinião do coordenador do CD da área geográfica n.º 1, que afirma o seguinte:

“Portanto, acho que, se não no todo, em muita parte foram cumpridos [...]” (E 2).

³⁹ Esta questão não foi colocada, à semelhança de outras, ao grupo dos não docentes. Em relação à equipa inspectiva, nestas e noutras questões, por a mesma não ter *feedback* dos acontecimentos (situação *a priori* reconhecida), optámos por não considerar as opiniões relacionadas com este aspecto.

Compreende-se assim que, em função dos dados apresentados nas categorias *sim* e *em parte*, na opinião da maioria dos entrevistados (57,1%), os objectivos da Avaliação Integrada foram consumados. No entanto, e por se tratar de um domínio que privilegiamos, quisemos saber, como já referimos acima, se a Avaliação Integrada contribuiu para o desenvolvimento da auto-avaliação, assunto que abordamos de seguida.

7. 5. A Avaliação Integrada e as práticas de auto-avaliação

No tocante à questão da implementação da prática de auto-avaliação, como consequência da Avaliação Integrada, temos em atenção apenas as opiniões emitidas pelos docentes, criando para o efeito as seguintes categorias emergentes: i) *contribuiu para o fomento das práticas de auto-avaliação/sim*, ii) *depois da avaliação integrada tudo ficou na mesma/não* e iii) *não sei*.

Tendo em atenção as categorias apresentadas, nove dos entrevistados (64,2%) consideram que *sim*, que a Avaliação Integrada favoreceu o desenvolvimento dos mecanismos de auto-avaliação no *Agrupamento de Escolas*, quatro (28,5%) consideram que não, que a Avaliação Integrada em nada contribuiu para o fomento de tais práticas e um (7,1%) *não sabe*. A opinião dos docentes que consideram que a Avaliação Integrada contribuiu para o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação está expressa nos depoimentos que, entre outros, transcrevemos de seguida:

“Sim. Se calhar é um forte contributo para a auto-avaliação, porque, tal como nós já vimos, vendo desde o início, nós, profissionais de educação, não temos nem na área da formação nada que nos permita ter consciência de como é que se faz essa avaliação e, seguindo um bocadinho o modelo deles, podemos efectivamente aproveitar aquilo que realmente é necessário avaliar. Acho que sim” (E 3).

“Eu acho que sim. Senão, então, nesse caso, não valia [a pena] avaliar. Portanto, uma avaliação [...] tem que ter objectivos como já os citou e acho que um deles [...] é esse [...], pelo menos [...] sinto, e já o disse há um bocado, que é necessário para isso, para que isso seja cumprido e é bom que haja avaliação e que nunca acabem com ela” (E 11).

“[...] ‘obrigou’ as pessoas a terem mais cuidado em fazer determinada avaliação que se calhar, anteriormente, não se fazia e [a] familiarizar-se mais com o conceito “avaliação”. Por outro lado, continuamos a fazer a avaliação, mas sinto que existe sempre um buraco muito grande e [...] julgo que não temos mecanismos nem estruturas para o tapar. Não há meios... não há meios para, nem as pessoas estão devidamente informadas, nem formadas para se enriquecerem com um determinado tipo de avaliação. Eu julgo que ainda é uma avaliação extremamente dispersa”

(E 1).

“Penso que, no momento em que realmente veio cá a inspecção, todo o pessoal docente é obrigado, entre aspas, [...] a fazer, se calhar, uma auto-avaliação do trabalho, quer a nível prático, quer a nível burocrático, daquilo que realmente está em ordem ou daquilo que não está. E, a partir desse momento, temos maior consciência de pôr em ordem aquilo que realmente não está a funcionar bem” (E 12).

Os docentes que consideram que a Avaliação Integrada em nada contribuiu para os processos de auto-avaliação fundamentam a sua opinião em aspectos diferentes, dos quais destacamos o facto de a avaliação, essencialmente a nível da educação pré-escolar, ser já uma realidade comum, não emergindo, portanto, da intervenção da equipa inspectiva, e o facto de nada ter mudado, tudo ter continuado na mesma, conforme os testemunhos o revelam⁴⁰:

“Eu penso que não era necessário, [...] eu estou a falar da realidade do pré-escolar, [...] ter havido uma inspecção para as pessoas fazer[em] auto-avaliação. Essa auto-avaliação já estava a ser feita. Eu penso que as pessoas, pelo menos pelo conhecimento que eu tenho, já tinham o cuidado de caracterizar bem o grupo de crianças, que necessidades é que aquelas crianças tinham, que objectivos é que pretendiam desenvolver com elas, que tipo de actividades para atingir esses objectivos, independentemente de ter havido avaliação ou não. Ninguém fez nada em função de ter vindo a avaliação, a inspecção, digo” (E 14).

“Não, acho que não. Acho que tudo continuou como até aí, até esse ponto” (E 13).

As opiniões dos nossos entrevistados, no caso concreto dos docentes, revelam que a Avaliação Integrada contribuiu para o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação. Todavia, quando cruzamos este resultado com outros dados recolhidos nas entrevistas e nas actas que analisámos⁴¹, verificamos que os dados entram em contradição. Analisemos, então, as respostas à pergunta “para além da avaliação externa, a Escola/Agrupamento fez avaliação interna?, análise da qual decorreram as categorias: *i) sim, ii) não e iii) não sei*.

Dos doze docentes a quem colocámos a questão, a maioria (sete entrevistados, correspondendo a 58,3% das opiniões) afirma que o Agrupamento *não* fez avaliação Interna, três (25%) consideram que o *Agrupamento* procedeu à avaliação de alguns documentos e dois elementos (16,6%) referem *não saber* se no *Agrupamento* foi feita

⁴⁰ Referiram-se também ao facto de não haver qualquer reforço das práticas de auto-avaliação, sem, no entanto, apresentar qualquer justificação, os entrevistados E 2 e E 4. Por outro lado, na categoria *não sei* insere-se um (7,1%) entrevistado, correspondendo à opinião do entrevistado n.º 7.

⁴¹ As actas são as anteriormente referidas e nas mesmas não há qualquer registo.

avaliação interna. A opinião dos docentes que afirmam que o *Agrupamento* não fez avaliação interna está bem patente nas afirmações, respectivamente, da presidente da AE e dos elementos da equipa de projectos:

“Não. Naquela altura, penso que não, que não tivemos tempo ainda” (E 22).

“Pelo menos que eu saiba, não” (E 20).

“Acho que não” (E 13).

Por outro lado, dos docentes que consideram que o *Agrupamento* fez avaliação interna, destacamos as respostas, respectivamente, da presidente e da vice-presidente do Conselho Executivo:

“A avaliação interna foi feita em termos de Projecto Curricular; aliás o Projecto Curricular tem sido avaliado trimestralmente e, no final do ano, também foi feita essa avaliação em Conselho Pedagógico. [...] O Projecto Educativo também [...] teve alguma avaliação, só que só tem sido feita, de facto, em Conselho Pedagógico. [...] Do Projecto Educativo a avaliação final só vai ser feita este ano lectivo, mas foi feita alguma avaliação dos trabalhos, das actividades que foram realizadas no âmbito do Projecto Educativo e no âmbito do Projecto Curricular. [...] a avaliação também foi feita na Assembleia de Escola, [...] principalmente na última reunião do ano lectivo [...] [em que] foi feita uma avaliação do trabalho realizado no ano escolar. Essa avaliação [...] foi feita com a opinião dos representantes dos encarregados de educação, com a autarquia também em termos de Assembleia. [...] Foi feita em Conselho Pedagógico e pelo Conselho Executivo também, [...] tanto do Projecto Educativo, Projecto Curricular, como também de outros projectos paralelos [...] aos quais o Agrupamento tinha aderido ” (E 6).

“Sim, na altura que eles chegaram fez; teve que fazer até para lhes apresentar, antes deles chegarem. Eles pediram para lhes ser feita uma avaliação e foi feita uma avaliação, se calhar não seguindo todas as normas, mas fizemos um registo do que era o Agrupamento e, quando eles foram embora, nós reflectimos [...] [sobre] o que é que não estava muito bem, o que é que poderia ser melhorado” (E 3).

Ainda no sentido de percebermos se o *Agrupamento de Escolas* desencadeou ou não processos de Avaliação Interna procurámos saber, nos grupos dos docentes e dos não docentes, se tinham sido avaliados documentos como, por exemplo, o Projecto Educativo ou o Plano Anual de Actividades. Como se compreende, as opiniões dividem-se e agrupámo-las de acordo com as categorias i) *sim*, ii) *não* e iii) *não sei ou não me lembro*.

No grupo dos docentes colocámos a questão a doze elementos, dos quais sete (58,3%) *não sabem ou não se lembram* de ter sido feita a avaliação dos documentos assinalados, um (8,3%) refere que os documentos em causa *não* foram avaliados e

quatro (33,3%) consideram ter sido feita a avaliação dos mesmos. Dos elementos que afirmam ter sido feita a avaliação dos documentos orientadores da acção educativa apenas as respostas dos presidentes da AE e do CE e do elemento da Comissão de Contacto denotam uma noção clara dos processos de Avaliação Interna que o Agrupamento desenvolveu, como as suas respostas confirmam:

“Fez-se no fim de ano, no final do ano lectivo todos fizeram um relatório que foi apresentado ao Executivo e, no final, foi apresentado à Assembleia e foi visto, foi lido por todos e foi aprovado na Assembleia. Eu penso que isso é uma avaliação interna quando se faz um relatório de todas as práticas e de todos os projectos que foram realizados. Fez-se isso a nível de Assembleia” (E 22).

“Foi assegurado através de reuniões feitas [...] em articulação [com] [...] jardins de infância/1.º ciclo. Depois, na altura, havia núcleos onde havia articulação entre 1.º ciclo e jardim de infância e, através dessas reuniões, foi-se vendo se os objectivos que tinham sido traçados para o Projecto Educativo tinham sido conseguidos ou não. Depois, em termos de documento escrito do que de facto se conseguiu ou não, ficou em actas, ficou em relatórios que foram entregues ao Agrupamento e assim [...]” (E 14).

Comparativamente, no grupo dos não docentes, a totalidade dos elementos a quem colocámos esta questão referem que estes documentos foram avaliados nos respectivos órgãos de que fazem parte, como se percebe pelas suas afirmações:

“Ai foi. Acho que sim. O projecto do início do ano, não é? Foi, foi.” (E 10).

“Avaliou, sem dúvida. Falámos várias vezes nisso. [...] Falámos sobre isso, [...] na parte que havia mais ou menos interesse dos professores acompanharem [...], o que é que tinha mais ou menos interesse das crianças fazerem, todas essas coisas” (E 5).

“Foi. [...] Nós víamos o projecto, tínhamos conhecimento e falávamos sobre ele” (E 9).

Os dados que acabámos de apresentar relativamente à realização da auto-avaliação no *Agrupamento de Escolas* remetem-nos para duas conclusões. Por um lado, no âmbito dos objectivos propostos pela Avaliação Integrada, os nossos interlocutores admitem maioritariamente que os mesmos foram atingidos, situação que nos permite inferir que mecanismos de auto-avaliação se tornaram uma realidade. Por outro lado, quando questionámos os nossos entrevistados sobre actividades específicas de auto-avaliação ou avaliação interna, verificamos que as actividades realizadas a este nível eram irrelevantes, passando despercebidas essencialmente aos docentes que, fazendo parte dos órgãos de administração e gestão não desempenhavam um papel de relevo (presidente ou vice-presidente), limitando-se à avaliação do plano anual de

actividades e dos projectos educativo e curricular de Escola/Agrupamento. Estas duas situações permitem-nos concluir que no Agrupamento não há uma cultura de auto-avaliação suficientemente enraizada, susceptível de contribuir para o desenvolvimento das práticas de auto-avaliação passíveis de promoverem mudança ao nível da acção educativa, mesmo quando a maioria dos entrevistados considera a auto-avaliação ou avaliação interna a modalidade de avaliação que mais vantagens traz para a escola (cf. ponto 6 deste capítulo).

7. 6. As recomendações e o seu cumprimento

Fizemos referência no ponto 2.3. (deste capítulo) às recomendações que o Relatório da Avaliação Integrada apresenta de forma explícita. É certo que cumpre particularmente aos responsáveis pela administração e gestão, no âmbito das suas competências, promover e desenvolver estratégias susceptíveis de implementar tais *recomendações*, nomeadamente *as explícitas*. No entanto, e não querendo ilibar os mesmos de tais responsabilidades, entendemos que a realização das *recomendações explícitas* e, particularmente, das *recomendações implícitas* pela importância que assumem na melhoria da acção educativa, cabe, em nosso entender, não só aos que assumem a administração e gestão do *Agrupamento de Escolas*, mas também aos restantes elementos que, directa ou indirectamente, interferem na acção educativa e, conseqüentemente, na Avaliação Integrada.

De acordo com o que acabámos de referir e que, de certa forma, explica o modo como abordámos as diferentes questões que colocamos aos nossos entrevistados, retomamos a questão das *recomendações*, para saber em que medida as *recomendações* que a equipa de inspecção referiu foram seguidas ou não. Para o efeito, colocámos a questão ao grupo dos docentes e à equipa inspectiva e, como se compreende, as opiniões divergem nos dois grupos. Todavia, por entendermos ser o grupo dos docentes aquele que dispõe de dados para se pronunciar, centrámos a nossa análise neste grupo.

Tendo como referente a questão colocada, a maioria dos docentes (78,5%) reconhecem que *sim*, que com algumas dificuldades, pelo menos parte das mesmas foram implementadas, enquanto dois (16,6%) *não sabem* e um (8,3%) refere que *não*. A posição assumida pela maioria dos elementos traduz-se nas afirmações que a seguir transcrevemos:

“Ai foram, algumas foram, sim; algumas que estavam no relatório e outras [para] que, entretanto, durante as conversas que mantivemos com a equipa inspectiva, nos chamaram à atenção [...] e que foram implementadas, sim” (E 6).

“Sim, com alguma dificuldade, mas com intencionalidade de fazer essas alterações” (E 3).

“Algumas delas foram, foram. Sobretudo nos procedimentos [...]. Agora nos outros julgo que sim também, porque acho que foi um documento importante que o executivo teve e uma oportunidade para [...] rectificar situações” (E 2).

“[...] a nível do pré-escolar, lembro-me [de] que, realmente, não houve críticas negativas para o nosso funcionamento, quer a nível de trabalho, quer a nível de grelhas, porque [...] havia uma sintonia de funcionamento. [...] A nível do 1.º ciclo, se foi implementado ou não não tenho conhecimento” (E 12).

Relativamente a esta questão e se tivermos em consideração apenas as *recomendações explícitas* que dizem respeito a aspectos que dependem da acção/intervenção directa do CE ou de qualquer outro órgão de administração e gestão, podemos considerar que as mesmas foram cumpridas, embora o conhecimento (no segundo ano de existência do *Agrupamento*) de que o *Agrupamento* seria extinto no final do mandato em nada tenha contribuído para o empenho dos actores educativos na aplicação das mesmas, limitando-se, como comprovam outros dados consultados, ao “mínimo legalmente definido”. Por outro lado, as *recomendações implícitas* e particularmente as que implicavam a intervenção da Câmara Municipal foram as que menos se aplicaram. Parece-nos pertinente questionar até que ponto a Câmara Municipal, enquanto actor educativo, assume as suas responsabilidades no que directamente se relaciona com as escolas.

7. 7. A Publicação dos Resultados da Avaliação Integrada

Numa altura em que a publicação dos resultados dos exames do 12.º ano de escolaridade, num aceso debate, dividia as opiniões dos portugueses, quisemos também saber, conscientes de que se trata de situações diferentes, a opinião dos nossos interlocutores em relação à publicação dos resultados da Avaliação Integrada. Também nesta questão, colocada à totalidade dos entrevistados, as opiniões dividem-se, embora no grupo da equipa inspectiva, como seria de esperar, haja convergência de ideias. Contrariamente, nos grupos dos docentes e dos não docentes, ainda que as opiniões não tenham sido unânimes, a maioria dos entrevistados considera a medida negativa,

discordando da publicação de tais resultados.

Transpondo o que acabámos de referir para cada um dos grupos de entrevistados, no grupo dos docentes, cinco elementos (35,7%) *concordam* com a publicação dos resultados da Avaliação Integrada, seis (42,8%) *discordam* da mesma e três (21,4%) têm *outra opinião*. Todavia, as explicações encontradas para justificar cada uma das opiniões são diferentes. No primeiro caso, destacamos, entre outras, o não corresponder à realidade e, conseqüentemente, levar à desmotivação dos actores; a possibilidade de identificar os actores/Agrupamentos e, ainda, os resultados da avaliação não apresentarem as condicionantes a que a avaliação esteve sujeita. No segundo caso, os argumentos apresentados, para além de considerarem “correcto” (E 13), “vantajoso” (E 16), que os resultados sejam publicados, na medida em que “não são referidos nomes a nível nacional” (E 22), apontam para a necessidade dos actores, em função de resultados menos positivos, verem-se “obrigados” a melhorá-los ou, simplesmente, por uma questão de transparência.

Dos docentes que discordam da publicação dos resultados destacamos as seguintes opiniões:

“Até que ponto é que esse tipo de resultado das avaliações correspondem 100% à realidade, não é? Penso que, no fundo, [...] esse tipo de publicação de resultados, em vez de contribuir para que as pessoas melhorem as práticas [...] e tenham mais vontade de trabalhar, mais ânimo de trabalhar, servem é para desmotivar as pessoas, para fazer com que elas se sintam [...], por exemplo em termos de comparação de uma escola com muitos meios e outra escola com menos meios, para que as pessoas se sintam de certa maneira frustradas, não é? Porque eu penso que um profissional que se considera bom profissional, que tenta fazer o melhor pela sua escola, independentemente de conseguir atingir todos os objectivos ou não, [...] ao ver em determinado relatório ‘Falha aqui, falha acolá’, só mesmo pelo aspecto negativo, [...] isso cria um mal-estar muito grande junto dos docentes [...] e da escola” (E 14).

“Acho que não devia... Acho que, se for uma publicação [...] generalizada, a nível geral, e, portanto, que seja apresentada quase como uma opinião, mas que se refere, em geral, a todas as escolas [...] do país, pode ser bom e levar, portanto, os Agrupamentos ou os professores a reflectirem um pouco sobre aquilo que foi avaliado. Agora, se for[em] especificamente citados os Agrupamentos, acho que isso é prejudicial. Não deve ser feito” (E 11).

“Eu penso que, aí, torna-se a cair no mesmo erro [*rankings*]: apresentam uma publicação, não apresentam quais foram as condicionantes que fizeram com que se obtivesse estes ou aqueles resultados. São apresentadas de uma forma irreal e que, de certa forma, às vezes, atingem os próprios docentes de uma forma errada” (E 20).

Dos elementos do mesmo grupo que concordam com o facto dos resultados, da Avaliação Integrada serem tornados públicos, salientamos as opiniões dos coordenadores de docentes do 1.º CEB:

“Para algumas escolas talvez não seja muito mau, porque dá para as pessoas se apurarem mais um bocadinho, tentarem melhorar um bocadinho [...] ou melhorar as condições de ensino pelo menos” (E 7).

“[...] são actos que têm que ser públicos, não é? Portanto, à partida, devem ser publicados porque... vêm dar transparência ao facto. Quer dizer, eu acho que não traz mal. [...] Agora, tornar esses resultados públicos, acho que terá que ser, porque [...] é uma situação clara e aberta” (E 2).

Dos docentes que têm outra opinião destacámos a posição assumida pela presidente do CE que afirma:

“O que me parece é que essa avaliação nunca foi muito conclusiva. [...] De repente, tudo acabou. Ela durou pouco tempo e nunca foi muito conclusiva em termos de resultados finais. É a sensação que eu tenho” (E 6).

Por outro lado, os não docentes assumem posições diferentes relativamente a esta questão. Deste modo, três elementos (50%) *discordam* da medida, um (16,6%) *concorda* e dois (33,3%) têm *outra opinião*. Os elementos que discordam da medida têm justificações diferentes das apresentadas pelas docentes, das quais destacamos:

“Não está bem, acho injusto. Talvez discrimine uns Agrupamentos dos outros (E 10).

O elemento que, neste grupo, concorda com a publicação dos resultados da Avaliação Integrada baseia a sua posição no facto de nem toda a gente ter acesso ao relatório, assim afirma:

“No caso daquela inspecção, só nos foi facultado a nós, representantes de qualquer elemento do Agrupamento, ou Pedagógico ou qualquer um dos outros” (E 5).

A equipa inspectiva está de acordo com a medida, considerando-a positiva e como o corolário da transparência na actividade que desenvolvem, como se percebe pelas suas respostas:

“[...] acho que está muito bem” (E 21).

“[...] na Administração Pública tem que haver grande transparência em todo os actos [...]” (E 23).

“Acho que a sociedade tem direito a saber ou ter uma ideia [de] como é que foi vista aquela escola e a outra e a outra e a outra e a própria pessoa fazer comparações, se o entender. Acho bem...” (E 18).

8. O Fim do Programa de Avaliação Integrada das Escolas

No momento em que efectuámos as entrevistas, o então Governo de coligação PSD/PP (XV Governo Constitucional) já tinha terminado com o modelo de Avaliação Integrada, enquanto modelo de avaliação externa das escolas. Quisemos saber o que os nossos entrevistados pensavam desta medida, da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro e, ainda, se tivessem responsabilidades governativas na área da educação, que modelo de avaliação propunham para as escolas.

A primeira questão foi colocada à totalidade dos entrevistados e as opiniões são diferentes, distribuindo-se entre o desconhecimento da medida adoptada pelo Governo, particularmente, como se compreende, no grupo dos docentes e dos não docentes, o considerar a medida negativa, ou seja, discordar, o reconhecer na decisão uma medida correcta, isto é, concordar com a decisão tomada e outra opinião, categoria em que inserimos os que não se enquadram em nenhuma das situações anteriores, mas que reúne a maioria das respostas. Todavia, e porque os que discordam da medida adoptada pelo Governo são também em número significativo, optámos por reproduzir opiniões relativas às duas “categorias” em cada um dos grupos, na medida em que os que referem desconhecer a situação se limitam a afirmar, por exemplo, “desconheço”(E 16) e “não sei” (E 11), sem adiantar qualquer explicação para o facto.

Em função do que acabámos de referir, no grupo dos docentes cinco elementos (35,7%) *desconhecem* a medida, o mesmo número *discorda* da medida, um (7,1%) *concorda* com ela e três (21,4%) têm *outra opinião*. Relativamente aos que consideram a decisão do Governo em acabar com a Avaliação Integrada uma medida negativa, discordando da decisão, destacamos:

“Penso que, tal como eu disse anteriormente, [a Avaliação Integrada] foi uma boa aposta. Penso que foi negativo ter acabado com ela desta forma” (E 3).

Paralelamente, dos que encontram outras razões para explicar a atitude do Governo, salientamos as seguintes afirmações:

“Mais uma estratégia política e financeira...” (E 6).

No grupo dos não docentes a categoria *outra opinião* reúne 50% das respostas e as restantes dividem-se pelo *desconhece* (33,3%) e pelo *discordo* (16,6%). O elemento que discorda manifesta a sua opinião da seguinte forma:

“Sob o aspecto que referimos aqui, ao longo da conversa, dessa Avaliação Integrada ter uma componente de contributo para a melhoria da escola, não ser, portanto, de censura, não ser inquisitiva, eu acho que deve funcionar, porque pode ser um veículo de transmissão de conhecimentos e de experiências” (E 17).

Dos elementos que neste grupo se pronunciam de acordo com a categoria outra opinião destacamos as palavras da representante do pessoal não docente no CP que afirma:

“Olhe, não sei se será bom, se será mau. Só depois de ver o resultado do próximo programa que eles irão impor. Não sei, porque isto também é só imposições, imposições...” (E 10).

No grupo da equipa inspectiva, enquadram-se na categoria *outras opiniões* 66,6% das respostas e na *discordo* 33,3% das mesmas. Neste sentido, destacamos as afirmações do elemento que discorda da medida tomada pelo Governo:

“Não sei se essa decisão teve como base alguma avaliação mais concreta da parte deles; eu suponho que sim. Se era uma coisa que estava assim tão mal, acho muito bem que o tenham abandonado, o que não me parece; e não me parecendo, acho que deveria ter continuado até existir uma medida similar, outro programa, outra matriz melhor, mas que aquela perdurasse até existir outra que a substituísse, porque este Governo já está há 2 anos [...], fez este Março, e até lá, quer dizer, os nossos programas para a inspecção e no âmbito da avaliação não existem. Existe agora um de acompanhamento que não tem nem para lá os mesmos objectivos, nem o mesmo impacto e que, quanto a mim, também é uma coisa que vai ficar pelo..., porque é só dum dia” (E 18).

O elemento deste grupo de actores que apresenta uma justificação para a medida adoptada pelo Governo afirma o seguinte:

“Penso que é uma decisão política, uma orientação política, mais nada posso acrescentar a isto” (E 21).

Os dados que acabámos de apresentar relativamente ao facto do Governo ter acabado com o PAIE reflectem, em nosso entender, a pouca relevância social que o mesmo assumiu, em parte justificada pelo facto do programa ter a durabilidade de três anos lectivos e de ter abrangido um número pouco significativo de escolas (cf. capítulo II, nota n.º 48), relativamente ao universo de escolas em Portugal.

Na sequência desta questão, quisemos saber a opinião dos nossos interlocutores relativamente à segunda pergunta acima apresentada, ou seja, da lei da avaliação do ensino não superior. A pertinência da abordagem deste normativo prende-se com o facto de ser o primeiro documento que procura regulamentar o processo de avaliação da

educação e do ensino não superior e também por ter sido publicado depois de “extinta” a Avaliação Integrada.

Esta questão foi colocada a todos os docentes, aos elementos da equipa inspectiva e apenas a dois elementos do grupo dos não docentes, tendo o maior número de entrevistados e, principalmente, no primeiro grupo de actores, afirmado desconhecer a Lei. Relativamente à opinião dos restantes actores⁴², a maioria concorda com o documento, considerando-o positivo, mas, no entanto, as suas opiniões, com excepção da da presidente do CE, fundamentam-se naquilo que a pergunta refere e na perspectiva de auto-avaliação que defendem e não no conhecimento da Lei em questão, o que se constata pelos depoimentos que transcrevemos de seguida, referentes a cada um dos grupos e a todos os elementos que manifestaram concordância com o referido na Lei.

No caso dos docentes, com 64,2% dos elementos a referirem que desconhecem a Lei, 7,1% a discordarem da mesma e 28,5% a concordarem registámos, de acordo com a respostas dos que afirmam conhecer o referido normativo, a opinião da presidente dos Conselho Executivo e do elemento da Comissão de Contacto, respectivamente:

“A Lei em geral acho que pode ser considerada uma lei que pode ser vantajosa para o sistema educativo. De facto, a auto-avaliação é importante e deve ser considerada por todas as pessoas que se encontram, neste momento, no processo educativo. Agora, o que me parece é que, em termos de apoio da administração educativa, não o senti até agora, não vejo onde é que está esse apoio, mas posso ser eu que não estou a considerar isso. [...] Se calhar outras pessoas o terão sentido. Eu não senti até agora esse apoio da administração” (E 6).

“Bem, a auto-avaliação... [com] a avaliação em permanência, quer dizer, por tudo o que anteriormente foi dito, eu concordo [...]. Acho que é impossível trabalhar, se não houver uma avaliação permanente, não é? Em termos de... carácter obrigatório, eu penso que qualquer docente que queira trabalhar convenientemente com os alunos é obrigado [...] a rever planificações, a traçar novos objectivos, a reavaliar, não é? Portanto, este carácter obrigatório também não me choca minimamente, não é? [...] Quanto ao apoio da administração educativa, eu penso que, se esse apoio for dado no sentido de fornecer às escolas momentos específicos de avaliação, instrumentos de avaliação e, também, por outro lado, esse apoio da administração educativa for no sentido de tentar melhorar aquilo que os professores no contexto escola sentem que está mal, [...] a administração educativa também terá um papel importante em termos de apoio, [...] desde que seja concebida assim, [...] em termos de dar apoio às escolas e de tentar melhorar a qualidade do ensino, não é? [Em relação à Lei em geral,] eu não estou muito por dentro da Lei [...]. Assim, especificamente, ponto por ponto, não sei” (E 14).

O docente que discorda da referida Lei, considerando-a uma medida paliativa,

⁴² Destes actores fazem parte, no grupo dos docentes, um elemento que discorda da Lei, considerando-a uma medida paliativa, como se percebe quando refere: “desta medida em particular, acho que... não faz o menor sentido e... a avaliação que é feita não tem qualquer apoio da administração, nem pouco mais ou menos, isto é, [...] uma hipocrisia andarmos a tapar o sol com a peneira, porque isto não nos leva a lado nenhum e essa Lei, esse Decreto-Lei, não tem sustentação real absolutamente nenhuma” (E 1) e, dos não docentes, um elemento que salienta não conhecer a mesma (E 19).

refere:

“Desta medida em particular, acho que... não faz o menor sentido e... a avaliação que é feita não tem qualquer apoio da administração, nem pouco mais ou menos, isto é, [...] uma hipocrisia andarmos a tapar o sol com a peneira, porque isto não nos leva a lado nenhum e essa Lei, esse Decreto-Lei, não tem sustentação real absolutamente nenhuma” (E 1). 27

No grupo dos não docentes, colocámos a questão em análise apenas a dois elementos. Embora admita desconhecer a Lei, a opinião do representante da Câmara Municipal será agora destacada por ir ao encontro da ideia de avaliação em parceria que temos vindo a defender:

“Acho que sim, acho que.... Eu não sabia que a Lei previa a auto-avaliação. Prevê? Pronto, é a minha ignorância, mas eu também não tenho obrigação de conhecer isso tudo. Acho muito bem com o apoio, não é? No fundo, a pergunta que acabou de me fazer consubstancia um conjunto de ideias [...] que eu acho que tenho vindo a defender [...], que é a auto-avaliação com o apoio de entidades exteriores, mas entidades externas prestam apoio, mais nada [...]” (E 17).

Quanto aos elementos da equipa inspectiva, as suas opiniões divergem. O primeiro entrevistado, talvez por ter desempenhado o cargo de inspector durante muitos anos com predominância, como é obvio, no modelo tradicional de inspecção, concorda com a auto-avaliação referida na Lei, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de uma entidade externa (IGE) confirmar a realização ou não da mesma; no segundo depoimento, a inspectora, com experiência apenas no modelo da Avaliação Integrada, representando aquela que nos parece ser a “nova geração de inspectores”, assume, sem no entanto deixar de referir a importância da auto-avaliação ser determinada pela administração central, uma perspectiva de envolvimento dos actores a diferentes níveis. As posturas apresentadas estão patentes, respectivamente, nas respostas que reproduzimos a seguir:

“Primeiro, a importância da auto-avaliação, já dissemos, sim senhora, que é importante; segundo, deve ser feita preferencialmente dentro da própria estrutura, dentro das instituições educativas, porque emerge como uma necessidade, não é imposta, não é verdade? E quando as coisas não são impostas, fazem-se, digamos, com outro sentido, não é? Mas, por outro lado, ainda há um bocadinho estávamos a falar [de] qual era o papel da IGE, repare: se ela for importante, ela deve ser feita e deve haver, depois, outros organismos da Administração Pública que terão o papel de fazer a avaliação neste sentido de ver se a avaliação foi feita ou se não foi feita, não é? E caberá a organismos da administração pública como à IGE, não é? Ou seja, acho que ela deve ser feita, acho que a auto-avaliação deve ser obrigatória e, portanto, tem que haver alguns mecanismos de controlo destas situações, não é? E aí caberá à IGE esse papel” (E 23).

“Pronto, eu considero que a medida de determinar que as escolas façam a sua auto-avaliação é fundamental, na medida em que a auto-avaliação pode informar a escola dos processos que estão

a ser implementados e dos resultados que estão a ter. Considero que as escolas deveriam muito rapidamente pôr isto em acção, porque, no estado actual em que as escolas se encontram, com Agrupamentos Verticais com trinta e tal escolas, distanciadas geograficamente por quilómetros, em que as pessoas não têm possibilidade nenhuma de se encontrar, nem de discutir os problemas que têm, eu acho que as escolas têm que encontrar meios e instrumentos para fazer o acompanhamento, para fazer a avaliação e para fazer a sua própria auto-avaliação como sistema em geral” (E 21).

Perante os dados que acabámos de expor, a generalidade dos entrevistados, tal como já tivemos oportunidade de referir, desconhece a Lei da Avaliação da Educação e do Ensino não Superior. No entanto, aqueles que concordam com o referido na Lei, particularmente em relação à auto-avaliação, centram as suas opiniões na importância da mesma para a melhoria da acção educativa. Contudo, na perspectiva de auto-avaliação que temos vindo a defender, a auto-avaliação que a Lei impõe cumprirá os mesmos objectivos? Ao ser uma actividade imposta pela administração central contribuirá para a participação e envolvimento dos actores educativos ou, pelo contrário, (se se concretizar) transformar-se-á num mero cumprimento de uma formalidade, sem que daí advenham benefícios para as escolas? Isto para não enveredarmos pelo defendido pelo elemento da equipa inspectiva que enfatiza a necessidade de confirmar o cumprimento ou não do estipulado na Lei.

Por outro lado, tendo como referente a Lei e a determinação da realização da auto-avaliação, à própria Lei subjaz a noção de que mais importante do que questionarmos as razões pelas quais as escolas “fazem” auto-avaliação e as vantagens ou não da mesma para a escola, será saber, como alerta outro elemento da equipa inspectiva, se as escolas cumprem o que a Lei determina. A este propósito, tendo como referência experiências anteriores, a inspectora destaca: “[...] uma preocupação nossa era motivar as escolas a criarem equipas de auto-avaliação. E em algumas chegámos a encontrar já criadas e até, em pequenos projectos, já a concretizarem a auto-avaliação. Agora, com esta Lei nova não sei se as escolas vão implementar com mais eficácia [risos], visto que, com o que existia, de facto era raro ver-se essas práticas” (E 18). Tal situação revelou-se no contexto de investigação, na medida em que, quando quisemos saber apenas se a Escola/Agrupamento tinha desenvolvido mecanismos de auto-avaliação, os entrevistados, maioritariamente referiram que não e quanto à Lei também a desconhecem.

Por outro lado, questionámos os nossos entrevistados relativamente ao que consideram ser o melhor modelo de avaliação das escolas, ou seja, quisemos saber, se assumissem responsabilidades governativas na área da educação, que modelo de

avaliação propunham para as escolas

Relativamente a esta questão, as respostas dos nossos entrevistados divergem dentro dos três grupos. Contudo, tendo em atenção a heterogeneidade de modalidades apresentadas, destacamos apenas algumas respostas, no sentido de percebermos o que pensam os entrevistados que, sobre a questão, têm uma opinião formada, considerando a avaliação interna, a avaliação externa, a Avaliação Integrada e a avaliação interna e externa, ainda que esta última não seja na perspectiva de Santos Guerra (2002a e 2002b) e que temos vindo a defender, isto é, avaliação externa solicitada pela escola, no sentido de complementar a avaliação interna ou auto-avaliação.

Com base nos pressupostos apresentados, destacamos, as opiniões manifestadas em cada um dos grupos.

No grupo dos docentes as opiniões são tão divergentes que se torna praticamente impossível agrupar algumas delas. Todavia, optámos por, para facilitar a análise, considerar *não sei* a opinião daqueles que se limitam a referir, por exemplo, “nunca pensei nisso” e “é difícil responder a essa pergunta” e *outros* para opiniões que, sendo concretas e objectivas, são únicas, reflectindo um modelo de avaliação externa. Assim, as respostas traduzem essencialmente as seguintes posições: *não sei* (35,7%); *através dos resultados dos alunos* (7,1%); *avaliação integrada* (14,2%); *outros* (21,4%); *auto-avaliação* (14,2%) e *avaliação interna e externa* (7,1%). Ao nível da auto-avaliação, privilegiamos as respostas que passamos a transcrever:

“Eu penso que a melhor avaliação que se pode fazer nas escolas é a avaliação que é feita mesmo dentro da escola, [...] entre docentes, porque ninguém melhor que os profissionais que trabalham na escola (pais, docentes, auxiliares, alunos, comunidade) conhecem a realidade da escola e ninguém melhor que eles podem avaliar o que está bem, corrigir o que está mal, não é? Portanto, essa eu acho que seria a primeira avaliação a valorizar em termos de sucesso e de se conseguir uma melhoria de ensino” (E 14).

No âmbito da avaliação externa, excluindo a Avaliação Integrada mencionamos a opinião de dois docentes, por esta “categoria” emergir unicamente neste grupo:

“Uma avaliação contínua, sistemática em que haveria equipas de trabalho de vários sectores, como eu já referi, [...] que seriam delegadas para determinada zona pedagógica e [...] que realizariam um trabalho em conjunto, em parceria, com os docentes daquela zona pedagógica, no sentido de os ajudar continuamente a melhorar o nosso sistema educativo; e que os docentes tivessem sempre aquele apoio, consoante as dificuldades que lhes fossem aparecendo no seu dia-a-dia. [...] Para mim, [deveria haver] uma avaliação permanente, contínua, sistemática, sempre no caminho da dita qualidade de ensino; haver tempo e pessoas para estarem sempre presentes em determinada zona pedagógica” (E 1).

“Se calhar, mais uma avaliação contínua e não uma avaliação, se calhar, muito esporádica. Se calhar, uma inspeção mais a nível positivo e não, muitas vezes, a inspeção, digamos assim, negativa, [de] crítica negativa, como muitos inspectores fazem, que chegam às escolas e criticam, muitas vezes sem dar [...] a sua opinião ou, se calhar, dizer a maneira ou factos como se poderá mudar aquilo que eles estão a criticar negativamente, sem dar, se calhar, soluções ou mostrar caminhos. Se calhar uma inspeção mais acompanhada; uma inspeção, se calhar, mais positiva” (E 12).

De acordo com os que referiram a Avaliação Integrada como modelo a privilegiar, ainda que pudesse sofrer ligeiras adaptações, apresentamos os seguintes depoimentos:

“O modelo podia ser este que estava a ser implementado, o da Avaliação Integrada. Eu acho que ele poderia vir a ser um bom modelo de avaliação das escolas, principalmente em termos de avaliação externa. Mas, de repente, as coisas acabaram e não se chegou muito à conclusão se, de facto, era vantajoso ou não, mas, na minha opinião, penso que poderia ser este modelo a seguir. Estava no início; ainda não era tempo de parar com ele” (E 6).

Atendendo agora aos que consideram o recurso à avaliação interna e externa como o melhor modelo de avaliação das escolas, salientamos:

“Acho que é importante a avaliação externa [...]. E a avaliação que também para mim poderá ser mais importante, se calhar é [...] [a] saída da própria escola; deviam ser criados mecanismos [...] próprios para que em cada Agrupamento tivessem oportunidade de, no momento que achassem interessante e sentissem necessidade de fazer a sua própria auditoria, fazer a própria avaliação. [...] Deviam ser criadas oportunidades para [que] isso acontecesse. [...] E sobre a existência ou não de uma avaliação digamos que formal..., eu acho que seria de manter, [...] até para [...] o poder central ter um instrumento, um barómetro para poder analisar e poder traçar orientações” (E 2).

Relativamente ao grupo dos não docentes, apenas colocámos a questão a dois elementos, os quais defendem como modelos de avaliação das escolas os seguintes: a autoavaliação e, numa perspectiva voltada exclusivamente para a avaliação das aprendizagens dos alunos, “aluno que não estuda, chumba” (E 8). A opinião do elemento que defende a auto-avaliação como o modelo a implementar fica clara no texto que transcrevemos:

“A auto-avaliação com relatórios feitos pelos próprios no final de cada Projecto Educativo. É evidente com menção de tudo quanto foi realizado no âmbito do projecto, mas, acima de tudo, um relatório de auto-avaliação” (E 17).

Para os elementos da equipa inspectiva os modelos de avaliação a privilegiar são o da *Avaliação Integrada* (33,3%) e o da *avaliação interna e avaliação externa* (66,6%). O actor que aponta o modelo da Avaliação Integrada como o melhor modelo,

fundamenta a sua opinião do seguinte modo:

“Eu propunha um modelo de avaliação Integrada, [...] eventualmente, pegava neste modelo e melhorava-o, se possível com o contributo dos diferentes actores, não é? Mas seguia por aí. Penso que aquela primeira experiência foi extremamente gratificante e produziu resultados e pode vir ainda a produzir mais resultados. Por isso, não fazia grandes alterações. [...] Não provocava grandes rupturas: eu pegava no modelo que foi testado, que deu resultado, que foi aceite, melhorava-o e continuava-o” (E 23).

Quanto aos elementos deste mesmo grupo que elegem o modelo misto que contempla a avaliação interna e a avaliação externa, argumentam o seguinte:

“Eu era capaz de apostar na implementação rápida de uma avaliação interna ou de auto-avaliação da escola, acompanhada de avaliação externa” (E 21).

“Propunha na mesma uma avaliação externa e uma avaliação interna. O modelo, a matriz, em si, conceptual envolveria na sua concepção professores, inspectores e outros parceiros das universidades, que estão, se calhar, mais a par de estudos do que nós, ou o Instituto de Inovação Educacional ou universidades que pudessem ajudar a fazer isso. Nunca importaria um modelo e sei que o nosso modelo é, em grande parte, [...] um bocado importado; não foi muito contextualizado. Depois tentou-se contextualizar à nossa realidade, [...] mas foi importado. Mas tentava, pronto, que fosse feito por gente se calhar de todo o país, do norte ao sul, envolvia gente de dentro das escolas, professores, da inspecção, mas inspectores, não é inspectores gerais, não é cargos políticos, porque são as pessoas que sabem como é, qual é a realidade, como é que a gente encontra as escolas, quantos quilómetros é que faz, se tem muitos meninos se tem poucos, como é que as coisas funcionam. E isso traz uma imagem da prática diferente da teórica, não é?” (E 18).

Embora os nossos entrevistados não tenham elegido, maioritariamente, o modelo da Avaliação Integrada como o modelo que propunham para a avaliação das escolas, o certo é que a esmagadora maioria, como disso já demos conta, só reconheceu *vantagens* no modelo e, ainda, ao terem como referência o modelotradicional de avaliação das escolas e o da Avaliação Integrada, também a maioria dos mesmos afirmou optar pelo último. Todavia, a diversidade dos modelos vem reafirmar, mais uma vez, a complexidade da temática da avaliação e particularmente da avaliação das escolas.

Perante o que acabámos de referir, é notável o desconhecimento dos nossos interlocutores relativamente ao facto do Governo ter acabado com o PAIE e à publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro. Quanto ao modelo de avaliação das escolas considerado pelos mesmos como o ideal, as opiniões variam conforme a perspectivas dos autores.

Considerações Finais

A pressão política e social exercida sobre a necessidade de disponibilizar informação relativa ao “desempenho” das escolas e o conseqüente debate sobre a “qualidade” e “excelência” das organizações escolares têm conduzido a uma preocupação cada vez maior em desenvolver competência científica para as tarefas de avaliação, nomeadamente, de avaliação das escolas. Assim, a problemática da avaliação educacional e das suas diferentes abordagens constituiu-se como uma questão central nas políticas educativas nas últimas décadas.

É no contexto apresentado que emerge o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, o qual motivou o nosso estudo uma vez que pretendíamos abordar o impacto da Avaliação Integrada no desenvolvimento organizacional do *Agrupamento de Escolas* e a conseqüente melhoria da acção educativa, tendo para o efeito estruturado o trabalho em quatro capítulos.

No capítulo I, partindo das premissas de que as organizações são fenómenos complexos que podem ser compreendidos de formas variadas e que, corroborando a perspectiva de Licínio Lima (2002a), avaliar o contexto organizacional escolar só é possível tendo como referente diferentes modelos organizacionais de escola, abordámos as organizações educativas escolares, cruzando diferentes perspectivas avaliativas que, na prática, se interligam e, por vezes, se complementam, proporcionando-nos uma análise mais cabal da avaliação educacional e particularmente da avaliação institucional escolar. Encontrámos, relativamente à última, um conjunto de terminologias que, em nosso entender, pelas similitudes e diferenças, promovem o debate entre investigadores, sendo cada vez mais abrangentes as razões encontradas para justificar a importância e a necessidade da mesma, independentemente de se tratar de modalidades de auto-avaliação ou avaliação interna ou de avaliação externa. Ainda neste capítulo, e porque é genericamente aceite que a avaliação interfere na melhoria da qualidade educativa, abordámos a posição de diferentes autores relativamente a esta questão. Todavia, os conceitos de avaliação e de qualidade, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista social e político, têm que ser vistos como conceitos pluridimensionais, na medida em que não há uma definição simples ou unívoca de avaliação, nem uma definição única de qualidade. A avaliação só faz sentido quando for capaz de mudar, inovar, de melhorar os processos e os resultados educativos. Parece-nos legítimo perguntar: “Para quando este tipo de avaliação?”

No capítulo II, numa abordagem normativa e legal no período de 1974 a 2004, a nossa investigação centrou-se, por um lado, na avaliação das escolas, tendo como

referente os processos de avaliação que os diplomas legais preconizam, permitindo-nos constatar que apenas três anos após a publicação da LBSE é que é produzida legislação que confere à escola competências no âmbito da sua avaliação (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro) e, por outro, na evolução das funções da Inspeção Geral da Educação, na medida em que se trata da entidade com maior relevância nos processos de avaliação externa das escolas e que protagonizou o PAIE, o qual apresentámos de forma pormenorizada. Relativamente a este organismo, verificámos que, pelo menos do ponto de vista teórico, as funções que lhe são atribuídas caminharão do controlo através da verificação da conformidade normativa para as funções de avaliação e acompanhamento. No âmbito dos programas de avaliação que têm também como finalidade a melhoria da acção educativa, apresentámos outros programas instituídos quer do Ministério da Educação, quer por entidades independentes do mesmo.

No capítulo III, no sentido de fundamentar os procedimentos teóricos e metodológicos adoptados, fizemos referência aos principais aspectos que, do ponto de vista epistemológico, fundamentaram o paradigma da investigação científica que privilegiámos assim como as técnicas de recolha de informação por que optámos, de acordo com o quadro teórico e o método seleccionado. Paralelamente, caracterizámos o *Agrupamento de Escolas* enquanto unidade organizacional. Este capítulo, enforma, do ponto de vista teórico, os procedimentos adoptados no capítulo IV, no qual apresentámos os resultados da investigação realizada.

O capítulo IV centra-se no estudo empírico. Nele teceram-se algumas considerações que entendemos pertinentes relativamente ao impacto da Avaliação Integrada implementada no *Agrupamento de Escolas*, no início do ano lectivo 2001/2002, na certeza porém de que as mesmas se reportam a um contexto específico, não podendo por isso ser generalizadas ou transpostas para outros contextos ainda que, aparentemente, similares.

Partindo do princípio apresentado, os actores educativos convocados, com funções e saberes diferentes, proporcionaram uma abordagem mais abrangente da problemática da Avaliação Integrada, impondo uma primeira conclusão que era previsível e que passamos a apresentar.

A posição genericamente assumida pelas diferentes categorias de actores relativamente ao objecto de estudo diverge de grupo para grupo. Este facto, em nosso entender, traduz a discrepância do papel desempenhado por cada uma das categorias de actores, numa relação em que os níveis de poder e de conhecimento da problemática da

Avaliação Integrada, em particular, e da avaliação nas diferentes vertentes, em geral, são *a priori* desiguais, sendo a equipa inspectiva o grupo que, considerando os restantes actores, consubstancia o poder e a possibilidade de o exercer junto dos docentes e não docentes internos à escola. Contudo, são os docentes que, por estarem mais expostos no processo de avaliação, mais sentiram a pressão da Avaliação Integrada, sobretudo se tivermos em atenção, por um lado, o cargo desempenhado pelos mesmos nos diferentes órgãos e, por outro, a observação das aulas, situações que podem pôr em causa o profissionalismo docente e, conseqüentemente, a sua imagem enquanto profissionais.

Por outro lado, de forma a contextualizarmos a Avaliação Integrada num quadro mais abrangente, que inclui os Agrupamentos de Escolas, numa perspectiva normativista, como novas unidades organizacionais, a avaliação de um modo geral e, ainda, o papel da IGE em todo este processo, apresentámos, relativamente a cada uma das situações, as conclusões que os dados revelam, para de seguida agirmos de forma idêntica com as questões directamente relacionadas com o impacto da Avaliação Integrada no *Agrupamento de Escolas*.

Na medida em que, na apresentação dos dados empíricos, reproduzimos de forma clara a posição assumida por cada um dos grupos de actores, limitámo-nos, com excepções pontuais, a apresentar as conclusões com base na opinião da maioria dos mesmos.

O programa de Avaliação Integrada das escolas, enquanto modalidade de avaliação externa das mesmas, implementado pela IGE, na maioria das situações incidiu sobre Agrupamentos de Escolas. No caso da investigação efectuada este “requisito” também foi cumprido, embora seja necessário acrescentar que, na terminologia usada nos normativos, é um Agrupamento Horizontal do qual, como já referimos, fazem parte jardins de infância e escolas do 1.º CEB. Neste contexto, começámos por conhecer a opinião dos nossos interlocutores relativamente aos Agrupamentos de Escolas e podemos concluir que são os docentes, tendo como referente a experiência vivida no momento da Avaliação Integrada, os actores que concordam em maior número com esta nova forma de organização escolar, embora tanto os actores que concordam com os Agrupamentos como a maioria que tem outra opinião “imponham”, como condição para o bom funcionamento dos mesmos, serem de pequena dimensão, o que na prática corresponde, essencialmente, a Agrupamentos Horizontais. A experiência vivida por alguns actores em Agrupamentos Verticais faz com que coloquem alguns entraves à proposta, vivida na data da entrevista, de tudo verticalizar.

Os dados recolhidos relativamente às questões relacionadas com o conhecimento dos docentes em relação à avaliação em geral revelam que, para além da avaliação das aprendizagens dos alunos, os professores não estão preparados técnica e cientificamente para desenvolverem outro tipo de avaliação, justificando o desconhecimento com a falta de formação, quer a nível da formação inicial, quer da formação contínua. Será então oportuno lembrar que estas lacunas de formação devem ser colmatadas antes mesmo de ser exigido aos professores que desempenhem uma tarefa que eles próprios afirmam ser incapazes de concretizar e que implica competência técnica e rigor científico.

Os dados de que dispomos e que estão directamente relacionados com a IGE permitem-nos afirmar que a imagem que os actores têm deste organismo é uma imagem de não comprometimento, embora, cruzando estes dados com outros obtidos também através da análise às entrevistas, considerem a actividade da IGE mais directamente associada à fiscalização e ao controlo da conformidade normativa (daí proporem como principal função da mesma as actividades de acompanhamento pedagógico) preferem o modelo da Avaliação Integrada, por o considerarem diferente de e melhor que o anterior, ou seja, melhor do que o modelo tradicional, e admitem que IGE deve actuar quando quiser e/ou quando solicitada pela escola. Os dados que acabamos de referir ajudam a compreender algumas das conclusões que passamos a apresentar e que estão directamente relacionadas com a Avaliação Integrada realizada no *Agrupamento de Escolas*.

Continuando a ter como referente os dados recolhidos, a nível da participação e envolvimento dos actores (docentes e não docentes) na Avaliação Integrada, verificamos que a participação e o envolvimento dos representantes dos órgãos de administração e de gestão e das estruturas de orientação educativa na Avaliação Integrada foi idêntica à dos restantes actores, traduzindo-se na prática na presença nas reuniões convocadas pela equipa inspectiva e na entrevista também agendada pela mesma, dando, assim, a ideia de que o “*Agrupamento de Escolas*” durante a Avaliação Integrada se manteve “indiferente” ao acontecimento e que a “rotina” de funcionamento se manteve inalterada. Todavia, cruzando os dados apresentados com a realidade observada, não se compreende o empenho dos docentes (principalmente os da educação pré-escolar), numa perspectiva de coesão assumida, em uniformizar critérios, em preparar de forma mais cuidada as actividades/aulas observadas e dar visibilidade a aspectos que a Avaliação Integrada iria valorizar e que poderiam melhorar a imagem do grupo. A “indiferença” perante a Avaliação Integrada e a “rotina” de funcionamento

depreendidas das entrevistas em contraste com a preocupação observada com a conformidade normativa e a imagem profissional dos docentes traduzem aquilo que intitulamos de *normalidade aparente*, ou seja, a rotina do Agrupamento durante o período de implementação da Avaliação Integrada só aparentemente era normal.

No domínio da actuação da equipa inspectiva, a observação das aulas, mesmo quando os entrevistados (docentes e auxiliares) reconhecem que a mesma lhes provocou ansiedade e stresse e mesmo quando os docentes e equipa inspectiva encontram no “aviso prévio” uma forma de atenuar os efeitos negativos da presença do inspector (permitindo-lhes prepararem-se psicologicamente e preparar melhor a aula), é uma actividade com a qual a maioria dos entrevistados concorda, encarando-a como normal no âmbito das competências do inspector e do modo de avaliar os processos de ensino/aprendizagem. Assim, a avaliação dos processos de ensino/aprendizagem (principal actividade técnica da escola) parece não constituir, contrariamente ao que seria suposto, uma ameaça ao profissionalismo docente. Esta situação é justificada também pelo facto de ao PAIE serem reconhecidas apenas vantagens.

Quanto à consumação dos objectivos da Avaliação Integrada, enquanto modalidade de avaliação externa, e, no âmbito dos mesmos, ao desenvolvimento das práticas de auto-avaliação, reforçadas ao serem apresentadas como uma *recomendação* no Relatório da Avaliação Integrada, os dados recolhidos junto dos professores, permitem-nos concluir que os objectivos propostos, na totalidade ou em parte, foram cumpridos, tendo, conseqüentemente, contribuído para o desenvolvimento de auto-avaliação no *Agrupamento de Escolas*. Porém, nos documentos orientadores da acção educativa (concluídos depois do período de implementação da Avaliação Integrada) não há qualquer referência a esta modalidade de avaliação e a informação registada em algumas das actas analisadas reflecte a pouca importância atribuída a esta modalidade de avaliação e, conseqüentemente, um recurso à mesma confinado ao “mínimo legalmente exigido”. O que pudemos constatar é que no *Agrupamento de Escolas*, mesmo quando os nossos interlocutores consideram a auto-avaliação ou avaliação interna como a modalidade de avaliação que, comparada com a avaliação externa, mais vantagens traz para a escola, quer ao nível da promoção do sucesso dos alunos, quer mesmo dos processos de desenvolvimento organizacional, não há uma cultura de auto-avaliação suficientemente capaz de estabelecer a coerência entre o discurso teórico ou, para usarmos outra terminologia, o “plano de orientação para a acção”, e a prática, ou seja, o “plano da acção”. A discrepância entre os planos

apresentados, para além de poder ser justificada, como os mesmos referem, como uma lacuna tanto na formação inicial como na formação contínua dos professores, parece traduzir a importância atribuída à Avaliação Integrada, circunscrevendo-se a mesma, essencialmente, ao período de implementação e, mais tarde, à breve análise do Relatório da Avaliação Integrada, ignorando-se o prescrito pela IGE relativamente a esta matéria, verificando-se mesmo que o desenvolvimento de mecanismos de auto-avaliação nem do plano das intenções fez parte. Fica por saber, caso o PAIE não fosse extinto, se o *Agrupamento* adoptaria outro procedimento e se encetaria esforços no sentido de proporcionar formação nesta área a todos os docentes ou pelo menos a parte deles. Como é óbvio, estas questões ficam sem respostas.

Paralelamente, os dados empíricos permitem-nos concluir que, relativamente às mudanças estruturais e à melhoria da acção educativa, a Avaliação Integrada, tendo como referente os planos de *orientação para a acção* e da *acção organizacional*, produziu mudanças mais significativas ao nível do primeiro. Neste âmbito, os documentos orientadores da acção educativa (como por exemplo, o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola), em fase de elaboração no momento da implementação do programa, enformam algumas das orientações propostas pela IGE e consideradas necessárias e indispensáveis para a conformidade com o meio institucional no qual emergem, facto que é reconhecido pela maioria dos actores. Por sua vez, os mesmos actores reconhecem também que, no *plano da acção organizacional*, as mudanças são pouco significativas. Esta situação espelha, na nossa perspectiva, a desarticulação entre os planos enunciados e é explicada, como disse já demos conta, pelo facto de serem os órgãos de administração e gestão, nomeadamente os Conselhos Executivo e Pedagógico (ainda que pela inerência da posição que ocupam na estrutura organizativa do *Agrupamento de Escolas* e pelas funções que assumem), aqueles que mais se envolvem nos processos de mudança resultantes da Avaliação Integrada, como, por exemplo, diligenciar para que as recomendações do Relatório sejam implementadas.

Neste momento, merece-nos ainda um destaque especial o Relatório da Avaliação Integrada que, mais do que apresentar os dados relativos ao *Agrupamento*, assume, na dinâmica da IGE, uma dupla função instrumental. Isto é, por um lado, assume a função de prestação de contas e, por outro, correndo o risco de não passar do plano das intenções, como aconteceu no *Agrupamento de Escolas*, pode constituir o ponto de partida para a mudança na escola e, a acontecer, o relatório da Avaliação Integrada transforma-se num instrumento capaz de orientar o desenvolvimento

organizacional. Mas se para a IGE o relatório desempenha uma dupla função, o mesmo pode acontecer do ponto de vista da escola: primeiro, porque pode assumir a já referida função de desenvolvimento organizacional; segundo, se a apreciação final for positiva, como é o caso, sobretudo porque o *Agrupamento*, no momento em que o relatório foi apresentado funcionava, como *unidade organizacional*, há três meses, pode funcionar como mecanismo de reconhecimento público da qualidade da escola. Num momento em que esta questão está na ordem do dia, poderá constituir-se como uma *mais-valia* para a escola, sobretudo porque está “certificado” pela IGE, podendo ser utilizado como uma forma de promover a imagem da escola. Contudo, no *Agrupamento de Escolas* o Relatório da Avaliação Integrada parece não ter sido utilizado, a avaliar pelo “uso” que foi dado ao mesmo, para promover a imagem da escola, ou qualquer outra função que resultasse na melhoria da acção educativa. Pelo contrário, parece ter servido apenas para a prestação de contas por parte da equipa inspectiva (posição que vai ao encontro do interesse da maioria dos actores que discorda da publicação de tais resultados), pois, embora tenha sido enviada uma cópia para todas as unidades educativas e para os não docentes que faziam parte dos diferentes órgãos, não passou de mais um “documento” que para os professores “está no armário” e para os não docentes não foi merecedor de grande importância. Se é a “cultura de meter no armário” aquela que adoptam os profissionais de educação, também não podemos esperar um comportamento diferente por parte de outros actores com responsabilidades acrescidas a nível educativo.

Tendo como campo de análise o *Agrupamento de Escolas*, procurámos perceber de que forma eram desenvolvidas políticas e práticas de avaliação das escolas, práticas que, admitimos, sempre estiveram condicionadas pela morfologia do *Agrupamento* e pelas representações e práticas avaliativas dos seus actores, quer como indivíduos, quer como grupo.

Conscientes de que a análise efectuada corresponde apenas uma de muitas possíveis abordagens teóricas e empíricas ao contexto das organizações educativas, da Avaliação Integrada e, de um modo mais abrangente, das políticas educativas, a nossa proposta de análise e as conclusões, nunca definitivas mas essencialmente circunstanciais, determinadas pela temporalidade e condicionadas pelos referenciais teóricos e empíricos subjacentes à sua concepção, permitem-nos afirmar que se trata de uma investigação que foi ao encontro das nossas expectativas, já que nos possibilitou descortinar as lógicas e racionalidades que, directa ou indirectamente, formal ou

informalmente, estão subjacentes à implementação da Avaliação Integrada num Agrupamento de Escolas.

Bibliografia geral¹

¹ Da bibliografia apresentada fazem parte todas as obras referenciadas e as datas indicadas referem--se sempre à edição da obra consultada. Assim, as datas mencionadas podem não coincidir com a data da edição original, nem com a data da última edição da mesma obra publicada.

Livros Consultados e Citados

ABRECHT, Roland (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Asa.

AFONSO, Almerindo J. (1991). “Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional” *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 10 e 11, pp. 133-153.

AFONSO, Almerindo J. (1994). “A centralidade emergente nos novos processos de avaliação no sistema educativo português”. *Fórum Sociológico*, n.º 4, pp. 7-18.

AFONSO, Almerindo J. (1995a). “O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8. n.º 1, pp.73-86.

AFONSO, Almerindo J. (1995b). “A cultura social de discriminação e a avaliação dos alunos do ensino básico”, in J. A. Pacheco & M. Zavalza (orgs.), *Avaliação dos alunos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 83-88.

AFONSO; Almerindo, J. (1997). “O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 10, n.º 2, pp. 103 -137.

AFONSO, Almerindo J. (1998a). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo J. (1998b). ”Estado, mercado, comunidade e avaliação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 51, pp. 109-135.

AFONSO, Almerindo J. (1999a). “Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como um instrumento de emancipação”. In M. T. Esteban (org.), *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro:

DP&A, pp. 83-99.

AFONSO, Almerindo J. (1999b). “A (s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”. *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 121-137.

AFONSO, Almerindo J. (1999c). “Avaliar a avaliação”. *A Página da Educação*, ano 8, n.º 78, p. 26.

AFONSO, Almerindo Janela (1999d). “Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica”. *Educação & Sociedade*, n.º 69, pp. 139-164.

AFONSO, Almerindo J. (2000). “Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas”. In A. M. Catani & R. P. Oliveira (orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 17-40.

AFONSO, Almerindo J. (2001). “As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização”. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 23-26.

AFONSO, Almerindo J. (2002a). “Políticas contemporâneas e avaliação educacional”. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 111-127.

AFONSO, Almerindo J. (2002b). *Avaliação Educacional. Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez.

AFONSO, Almerindo J. (2002c). “Comentários”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 241-243.

AFONSO, Almerindo J. (2002d). “Rankings são invenção da nova direita”. *Diário de Notícias*, ano 138, n.º 48797, p. 19.

AFONSO, Almerindo J. (2002e). “Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma

- prática avaliativa menos regulatória”. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 31-37.
- AFONSO, Almerindo J. (2003). “Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica”. In M. T. Esteban (org.), *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 38-56.
- AFONSO, Almerindo J. & ESTÊVÃO Carlos V. (1992). “A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola: fragmentos de percursos comparados”. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, n.º 3, pp. 81-103.
- AFONSO, Almerindo J., ESTÊVÃO Carlos V. & CASTRO, Rui V. (1999). *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos – Avaliação de uma experiência*. Porto: Asa.
- AFONSO, Almerindo J. & LIMA, Licínio C. (1992). “Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação: uma perspectiva sociológica/organizacional”. *Comunicação ao Seminário Nacional sobre o Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: IIE.
- AFONSO, Natércio (1993). “A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas”. *Inovação*, vol. 6, n.º 2, pp. 131-155.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: IIE/ME.
- AFONSO, Natércio (1997). “Nota de apresentação”. In M. C. Clímaco, *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto*. Lisboa: IGE/ME, p. 3.
- AFONSO, Natércio (2000). “Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas”. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 201-216.

- AFONSO, Natércio (2001). “Editorial”. *Administração Educacional*, n.º 1, p. 4.
- AFONSO, Natércio (2002a). “Avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 95-104.
- AFONSO, Natércio (2002b). “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola”. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 51-68.
- ALAIZ, Vítor; GÓIS, Eunice & GONÇALVES, Conceição (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Asa.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Presença, pp.59-114.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2002). *Avaliar para Conhecer. Examinar para Excluir*. Porto: Asa.
- ALVES, José M. (2002). “Comentários”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 79-80.
- AMBRÓSIO, Teresa (2002a). “Sessão de Abertura”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 269-272.
- AMBRÓSIO, Teresa (2002b). “Sessão de Abertura”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp.141-142.
- AMIGUINHO, Abílio (2002). “Para além da ‘qualidade’ ou em vez da ‘qualidade’”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 225-233.
- ANTUNES, Fátima (1998). *Políticas Educativas Para Portugal Anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: IIE.

- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.
- ARON, Raymond (2002). *Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- AZEVEDO, Joaquim (2002a). "Introdução". In J. Azevedo (coord.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp. 7-9.
- AZEVEDO, Joaquim (2002b). "Programa AVES (referencial genérico)". In J. Azevedo (coord.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp. 69-80.
- AZEVEDO, Joaquim (2003). "Conferência". *Actas do XI Seminário de Professores e de Outros Agentes Educativos*. Guimarães: CFFH, pp. 39-48.
- BALL, Stephen J. (2000). "Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe". In P. Gentili (org.), *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, pp.196-228.
- BALZAN, Newton C. (1995). "A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional". In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *Avaliação Institucional. Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, pp. 115-147.
- BALZAN, Newton C. & DIAS SOBRINHO, José (1995). "Introdução". In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *Avaliação Institucional. Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, pp. 7-13.
- BARBIER, Jean-Marie (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento.
- BARDIN, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1991). "Modos de organização pedagógica e processos de gestão: sentido de uma evolução". *Inovação*, vol. 4, n.^{os} 2-3, pp. 55-85.

- BARROSO, João (1995a). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. IIE/ME.
- BARROSO, João (1995b). *Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, vol. I, pp. 543-557.
- BARROSO, João (1996). “Nota de apresentação”. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 9-13.
- BARROSO, João (1997a). “Formação, projecto e desenvolvimento organizacional”. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- BARROSO, João (1997b). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, João (1998a). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, pp. 32-58.
- BARROSO, João (1998b). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios. Educação de todos, para todos, com todos*. Lisboa: ME, PEPT 2000.
- BARROSO, João (2001). Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE.
- BARROSO, João (2003). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”. In J. Barroso (org.), *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: Asa, pp.19-48.
- BELL, Judith (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BELLONI, Isaura; BELLONI, José A.; BORGES, Mariza M. & SOBRAL, Dejanó T.

- (1995). “Avaliação institucional da Universidade de Brasília”. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *Avaliação Institucional. Teoria e Experiência*. São Paulo: Cortez, pp. 87-113.
- BERGER, Peter L. (2000). *Perspectivas Sociológicas. Uma Visão Humanística*. Petrópolis: Vozes.
- BERRY, David (1976). *Ideias Centrais em Sociologia. Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure, pp. 123-142.
- BILHIM, João A. (2001). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ ISCSP, pp. 19-34.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guia Prático*. Barcelona: CEAC.
- BLAU, Peter M. & SCOTT, Richard W. (1977). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas, pp. 13-39.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1982). “Reprodução cultural e reprodução social”. In S. Grácio; S. Miranda & S. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação*. Lisboa: Horizonte, vol. I, pp.327-368.
- BRUGGEN, Johan C. (2001). “Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão (self-management)”. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 5-22.
- BRUNET, Luc (1992). “Clima de trabalho e eficácia da escola”. In A. Nóvoa (org.), *As*

Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Dom Quixote/IEE, pp. 123-140.

BURRELL, Gibson & MORGAN, Gareth (1985). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Aldershot: Gower, pp.21-35.

CANÁRIO, M.^a Beatriz & RAMOS Lúcia (2001). “Entrevista com: Maria José Rau, Secretária de Estado da Administração Educativa”. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 27-35.

CANÁRIO, Riu (1992). “Estabelecimentos de ensino: a inovação e gestão de recursos educativos”. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote/IEE, pp. 163-187.

CANÁRIO, Rui (1996). “Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas”. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-150.

CANAVARRO, José M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.

CANDEIAS, António (1993). “Políticas educativas contemporâneas: crítica e alternativas”. *Inovação*, vol.6, n.º 3, pp. 257-286.

CASAL, Yáñez, A. (1996). *Para uma Epistemologia do Discurso e da Prática Antropológica*. Lisboa: Cosmos.

CASANOVA, M.^a Antonia (1992). *La Evaluacion, Garantia de Calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Edelvives.

CASANOVA, M.^a Antonia (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.

CASTILHO, Santana (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal. Os Equívocos e as Soluções as Tendências do Terceiro Milénio*. Porto: Texto.

- CLÍMACO, M^a Carmo (1991). *Monitorização das Escolas. Indicadores de Desempenho* Lisboa: GEP/ME.
- CLÍMACO, M^a Carmo (1992). *Monitorização e Práticas da Avaliação das Escolas*. Lisboa: GEP/ME.
- CLÍMACO, M^a Carmo (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: ME.
- CLÍMACO, M^a Carmo (1997). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um Projecto*. Lisboa: IGE/ME.
- CLÍMACO, M^a Carmo (1998). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um projecto*. Lisboa: IGE/ME.
- CLÍMACO, M^a Carmo (2001). “Na senda de modelos inspectivos ‘generalistas’ e ‘especialistas’”. IGE, *Nota Informativa*, n.º 1, pp. 1-2.
- CLÍMACO, M^a Carmo (2002) “A inspecção e a avaliação das escolas”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp. 63-67.
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Murala, pp. 23-74; pp. 163- 195; pp. 331- 409.
- COLOM CAÑELLAS, A. (2001). “Evaluación de la calidad educativa”. In L. Núñez Cubero; C. Romero Pérez; R. Cruz Díaz; C. González Faraco; F. López Noguero; L. Llerena Baizán & J. Romero Delgado (eds.), *Evaluación de Políticas Educativas/VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 34-35.
- COMISSÃO EUROPEIA (s/d). *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. Um Projecto-Piloto Europeu*. [Documento policopiado].
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*.

Porto: Asa.

CORREIA, José A. (2001). “A construção científica do político em educação”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 15, p. 19-43.

CORREIA, José A. & Matos, Manuel (2001). *Solidões e Solidariedades no Quotidiano dos Professores*. Porto: Asa.

CORTESÃO, Luiza (1993). *Avaliação Formativa. Que desafios*. Porto: Asa.

CORTESÃO, Luiza (2001). “Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?”. In S. R. Stoer; L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: da crise da Educação à ‘educação’ da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 277-300.

CORTESÃO, Luiza (2002). “Entre causas e sintomas”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, p. 365-371.

COSTA, António F. (1986). “A pesquisa de terreno em sociologia”. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129-148.

COSTA, António F. (2001). *O que é a Sociologia*. Lisboa: Quimera.

COSTA, Jorge A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

COSTA, Jorge & VENTURA, Alexandre (2001a). “Programa de avaliação integrada das escolas: a opinião dos gestores escolares face à intervenção das equipas inspectivas”. In B. D. Silva & L. S. Almeida (orgs.), *VI Congresso Galaico-Português de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho, vol. II, pp. 759-773.

COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2001b). “A inspecção da educação e as escolas públicas em Portugal: as opiniões e as expectativas dos gestores

escolares com base num estudo exploratório”. *Ensaio*, vol. 9, n.º 33, pp. 383-396.

COSTA, Jorge A. & VENTURA, Alexandre (2002). “Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes”. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação das Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.105-124.

COULON, Alain (1995). *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes.

CURADO; Ana P. (2001a). “Política de avaliação de professores: potencialidades e constrangimentos”. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 40-52.

CURADO, Ana P: (2001b). “Profissionalidade dos docentes: que avaliar? Resultados de um estudo interactivo de Delphi”. IGE, *Nota Informativa*, n.º 4, pp. 3-4.

DALE, Roger (2000). “O marketing do mercado educacional e a polarização da educação”. In P. Gentili, (org.), *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 137-169.

DALE, Roger (2001). “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação’? *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 16, pp. 133-169.

DAY, Christopher (1993). “Avaliação de desenvolvimento profissional dos professores”. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs), *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 95-114.

DIAS SOBRINHO, José (1995). “Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp”. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *A Avaliação Institucional. Teoria e Experiência*. São Paulo: Cortez, pp. 53-86.

- DIGNEFFE, Françoise & BECKERS, Myriam (1997). “Do individual ao social: abordagem biográfica”. In L. Albarello; J-P. Hiernaux; C. Maroy & P. de Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 203-245.
- DURKHEIM, Émile (1995). *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Presença.
- ERASMIE, Thord & LIMA, Licínio C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998a). “As escolhas dos pais em educação: da parentocracia à astenia parental”. In A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE – *A Decisão em Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE, pp. 67-79.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998b). “A agenda oculta da gestão da qualidade total na educação”. *Organizações e Trabalho*, n.º 20, pp. 51-61.
- ESTRELA, Albano & NÓVOA, António (orgs.) (1993).”Nota de apresentação”. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliação em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 9-14.
- ETZIONI, Amitai (1974a). *Organizações Modernas*. São Paulo: Pioneira.
- ETZIONI, Amitai (1974b). *Análise Comparativa de Organizações Complexas: Sobre o poder, o engajamento e os seus correlatos*. São Paulo: Zahar, pp. 55-100.
- FELIP, Luis B. (1993). *Autoevaluación Modular de Centros Educativos*. Barcelona PPU, pp. 3-92.
- FERNANDES, Margarida R. (1998). “A mudança de paradigma na avaliação educacional”. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 9, pp. 7-32.
- FERNANDES, Margarida R. (2002). “Comentários”. In, CNE, *Qualidade e Avaliação*

da Educação. Lisboa: CNE/ME, pp. 81-85.

FIGARI, Gérard (1993). “Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino”. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliação em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 139-154.

FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

FODDY, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta.

FONSECA, José M. (1981). “Gestão do sistema de ensino”. In M. Silva & M.^a I. Tamen (coords.), *Sistemas de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 117-142.

FORMOSINHO, João (1991). “Prefácio”. In J. A. Costa, *Gestão Escolar. Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora, pp. 4-5.

FREIRE, Paulo (2000). *A Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIEDBERG, Erhard (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 25-55 e pp. 156-164.

GARÍN SALLÁN, Joaquín (2002). “La evaluación de centros educativos”. In S. Castillo Arredondo (coord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación, pp. 115-162.

GAZIEL, Haïm; WARNET Marc & CANTÓN MAYO, Isabel (2000). *La Calidad en los Centros Docentes del Siglo XXI: Propuestas y Experiencias Prácticas*. Madrid: La Muralla.

- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamim (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta, pp. 7-104.
- GIBSON, James L.; IVANCEVICH, John M. & DONNELLY, James H (1988). *Organizações. Comportamento, Estrutura e Processos*. São Paulo: Atlas, pp. 23-45.
- GIDDENS, Anthony (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.
- GIDDENS, Anthony (2000). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Presença, pp. 191-204.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1993). “El profesorado ¿Mejora de la calidad o incremento del control?”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 219, pp.22-27.
- GLATTER, Ron (1992). “A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas”. In A. Nóvoa (coord), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote/IEE, pp. 141-161.
- GOMES, Rui (1993). *Culturas de Escola e Identidades de Professores*. Lisboa: EDUCA.
- GOODE, William J. & HATT, Paul K. (1973). *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: CEN.
- GRIAULE Marcel. (1969). *El método de la Etnografía*. Buenos Aires: Nova.
- GUASCH, Óscar (1997). *Observación Participante*. Madrid: CIS.
- GUERRA, Isabel (2002). “Desafios da qualidade e territorialização da educação”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp.247-260.
- HADJI, Charles (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

- HADJI, Charles (1995). “Avaliação dos professores: linhas directivas para uma metodologia pertinente”. In A. Estrela & P. Rodrigues (coords.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Colibri, pp. 27-36.
- HONORÉ, Serge (1980). *Os Pais e a Escola uma Colaboração Necessária e Difícil*. Lisboa: Moraes Editores.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (1997a). *Plano de Actividades da Inspeção-Geral da Educação 1997/1998*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (1997b). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento/Jardins de Infância*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (1997c). *Observatório Permanente das Organizações Escolares. Informação de Enquadramento/Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2001). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional /ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório Nacional /ano lectivo 2000/2001*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2002b). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2002c). *Avaliação Integrada das Escolas. Educação Pré-escolar/roteiro*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2002d). *Avaliação Integrada das Escolas. 1.º Ciclo do Ensino Básico/roteiro*. Lisboa: IGE/ME.
- INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2002e). *Avaliação Integrada. Relatório do*

Agrupamento de Escolas [...]. Lisboa: IGE/ME.

INSPECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2002f). *IGE, Plano de Actividades 2002*. Lisboa: IGE/ME.

ITURRA, Raul (1986). “Trabalho de campo e observação participante em antropologia”. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 149-163.

KEY, Tim (2002). “A avaliação escolar; a experiência do OFSTED (office for standards in education) em Inglaterra”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. Potro: Asa, pp. 51-59.

LADERRIÈRE, Pierre (1996). “A investigação sobre a escola: perspectiva comparada”. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 41-60.

LAFOND, M. Blanche (1999). “Avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração”. In M. B. Lafond (org.), *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Asa, pp. 9-24.

LEMOS, Valter (2002).”A qualidade: um plural difuso”. In *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 89-94.

LESSARD-HÉBERT, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIBÓRIO, M.^a Helena (2004). *A Avaliação das Escolas. Desenvolvimento Organizacional e Ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Documento Policopiado].

LIMA, Licínio C. (1995). ”Avaliação e autonomia das escolas”. In J. Pacheco & M.

- Zabalza (orgs.), *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-58.
- LIMA, Licínio C. (1996a). “Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola”. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- LIMA, Licínio C. (1996b). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: IIE/ME.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio C. (2002a). “Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional”. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-29.
- LIMA, Licínio C. (2002b). “Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação”. In L. C. Lima & A. J. Afonso, *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 17-32.
- LIMA, Marinús P. (1995). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Presença, pp. 11-29.
- LUCKESI, Cipriano C. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, pp. 6-101.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

- MARÇAL GRILO, Eduardo (1998). “Educação: a paixão segundo Marçal Grilo”. In E. M. Grilo, *Intervenções 4: Uma Prioridade Assumida e Consolidada* (1998). Lisboa: ME, pp. 177-175.
- MARCELO, Angel C. (coord.) (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCHESI, Álvaro (2002). “Mudanças educativas e avaliação das escolas”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp. 33-50.
- MARTINS, Édio (coord.) (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas 1974-1999. Continuidades e Rupturas*. Lisboa: ME/DAPP.
- MAUSS, Marcel (1972). *Manual de Etnografia*. Lisboa: Dom Quixote.
- MAYNTZ, Renate (1987). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 11-34.
- MEURET, Dinis (2002). “O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos”. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-50.
- MILLS, C. Wright (1965). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MINISTÉRIO DA ESUCAÇÃO (1993). *Educação Para Todos uma Mudança em Construção*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: ME.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Relatório. O Estado da Arte da Avaliação Educacional*. Lisboa: ME/DAPP.
- MORGAN, Gareth (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- NÓVOA, António (1992a). “Para uma análise das instituições escolares”. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote/IEE, pp. 13-43.
- NÓVOA, António (1992b). “Formação de professores e profissão docente”. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote/IEE, pp. 13-33.
- NUNES, A. Sedas (1976). *Sobre o Problema do Conhecimento nas Ciências Sociais. Materiais de uma Experiência Pedagógica*. Lisboa: GIS.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Asa.
- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de Contestação*. Porto : Porto Editora.
- PACHECO, José A. (1995). “Análise curricular da avaliação”. In J. A. Pacheco & M. Zabalza (orgs.), *Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 39-49.
- PAIS, Ana & MONTEIRO, Manuela (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Barcarena: Presença.
- PALMA, José B. (2001). “O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas”. *Administração Educacional*, n.º 1, pp. 36-40.
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal, pp.7-76.

- PERETZ, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Actividades Editoriais.
- PEREZ JUSTE, Ramon & MARTINEZ ARAGON, Lucio (1992). *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid: Cincel.
- PERRENOUD, Philippe (1993). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica”. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 171-191.
- PERRENOUD, Phillip (1995). *Ofício de Aluno e Sentido de Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2003). “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”. In J. Azevedo (coord), *Avaliação dos Resultados Escolares. Medidas para Tornar o Sistema Eficaz*. Porto: Asa, pp. 103-126.
- PIRES, Eurico L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Porto: Asa.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc V. (1992): *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RABANAL GUTIÉRREZ, D. (2002). “La evaluación y la enseñanza”. In S. Castillo Arredondo (coord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación, pp. 35-54.
- RAMOS, Conceição C. (2003). “O papel da IGE no contexto da reforma da administração educativa”. IGE, *Informação*, n.^{os} 6-8, pp. 1-2.
- REQUENA, Antonio T. (1995) *La Evaluación de Instituciones Educativas. El Análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

- RISTOFF, Dilvo I. (1995). "Avaliação institucional: pensando princípios". In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.). *Avaliação Institucional. Teoria e Experiência*. São Paulo: Cortez, pp.15-51.
- ROCHA, Abel P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Asa.
- RODRIGUES, Pedro (1993). "A avaliação curricular". In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.
- RODRIGUES, Gilda M. (2000). "Avaliação institucional. Processo de reconstrução da identidade das instituições de educação superior". *Administração Educacional*, vol. 1, n. ° 5, pp. 7-22.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, N. & CALATAYUD BECERRA, I. (2001). "Los grupos de discusión para el análisis de calidad de las instituciones educativas". In L. Núñez Cubero; C. Romero Pérez; R. Cruz Díaz; C. González Faraco; F. López Noguero; L. Llerena Baizán & J. Romero Delgado (eds.), *Evaluación de Políticas Educativas / VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 83-85.
- ROSALES, Carlos (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Asa.
- RUQUOY, Danielle (1997). "Situação de entrevista e estratégia do entrevistador". In L. Albarello; F. Digneffe; J-P. Hiernaux; C. Moroy; D. Ruquoy & P. de Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.
- SÁ-CHAVES, Idália (2002). "Qualidade em educação: um conceito necessário à mudança". In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 105-116.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

- SAINTE-GEORGES, Pierre (1997). “Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político”. In L. Albarello; F. Digneffe; J-P. Hiernaux; C. Moroy; D. Ruquoy & P. de Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 15-47.
- SANTOS, Boaventura S. (1991).”Ciência”. In M. M. Carrilho (dir.), *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: D. Quixote, pp. 23-43.
- SANTOS, Boaventura S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Político e o Social na Pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, pp. 163-201.
- SANTOS, Boaventura S. (2001). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1995). *La Evaluación. Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2002a). “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, pp.11-31.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2002b). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Asa.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Asa.
- SANTOS, João & CLÍMACO, M.^a Carmo (1992). *Monitorização das Escolas. Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança*. Lisboa: GEP/ME.
- SANTOS, Miguel A. (1993). *Hacer Visible lo Cotidiano: Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SARAIVA, Pedro M.; BURGUETE, Nuno & OREY, João (2002). “Auto-avaliação com base no modelo de excelência da EFQM”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação*

- das Escolas. Consensos e divergências*. Porto: Asa, pp. 81-96.
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE/ME, pp. 91-107.
- SCHEERENS, Jaap (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.
- SCHEIN, Edgar H. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, pp. 1-28.
- SEIJAS DÍAZ, Amparo (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Asa.
- SILVA, Augusto S. (1988). *Entre a Razão e o Sentido. Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVA, Augusto S. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*. Porto: Asa.
- SIMÕES, Gonçalo A. (2000a). “Avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo”. *Inovação*, vol. 13, n.ºs 2-3, pp. 161-178.
- SIMÕES, Gonçalo A. (2000b). *Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto.
- SIMONS, Helen (1993). “Avaliação e reformas das escolas”. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliação em Educação. Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155-170.
- SKIDMORE, William (1976). *Pensamento Teórico em Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SMYTH, John (1994). “La reestructuración de las escuelas en Austria y Nueva Zelândia: contexto, análisis crítico y políticas”. *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 61-75.

- SOUSA, Paulo T. (2002) “Discurso do Inspector-Geral”. IGE, *Informação*, n.º 9-12, pp. 6-8.
- STOER, Stephen R. & AFONSO, Almerindo J. (1999). “25 anos de sociologia da educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.ºs 52 e 53, pp. 307-331.
- TAVARES, Luís V. (1991). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos. Modelos e Perspectivas*. Lisboa: GEP/ME.
- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- TERRASÊCA, M.^a Manuela (2002). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a Compreensão da Avaliação Enquanto Processo de Construção de Sentido*. Porto: Universidade do Porto/FPCE [Documento Policopiado].
- TORRES, Leonor L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta, pp. 53-86.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *O Retorno do Actor. Ensaio Sobre Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRIGO, Maria M. (1993). “Introdução”. In ME, *Educação Para Todos. Uma Mudança em Construção*. Lisboa: ME, n.º 1, p. 3.
- UNESCO (1991). *Rapport Mondial sur L'éducation 1991*. Paris: UNESCO, pp. 73-87.
- VALENTE, Odete (2002). “Comentários”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 141-142.
- VEIGA SIMÃO, Ana (2002). “Qualidade do ensino e conhecimento estratégico do aluno: alguns desafios e sinais de transição”. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp. 215-223.

- VIANNA, Heraldo M. (2002) “Questões da avaliação educacional”. In L. C. Freitas (org.), *Avaliação. Construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis: Insular, pp.63-98.
- VILLAR ANGULO, Luis M. (1987). *Evaluación Diagnostica de los Procesos Mentales de los Profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- WEBER, Max (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés.
- WEBER, Max (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- WOODS, Peter (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
- WORSLEY, Peter (1974). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, vol.1.
- YIN, Robert K. (2003). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp.3-52.
- ZABALZA, Miguel A. (1995). “Avaliação no contexto da reforma”. In J. A. Pacheco & M. A. Zabalza (orgs.), *Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-38.
- ZUBEN, Newton A. (1989). “A fenomenologia em questão: desafios de um projecto”. In M. C. Carvalho (org.), *Paradigmas Filosóficos da Actualidade*. Campinas, SP: Papirus, pp. 145-166.

Outros Documentos Citados

Actas de Reuniões:

Assembleia de Escola

Conselho Executivo

Conselho Pedagógico

Conselho de Docentes da Educação Pré-escolar

Conselhos de Docentes do 1.º CEB

Plano Anual de Actividades

Projecto Curricular de Escola

Projecto Educativo

Regulamento Interno

Legislação Consultada e Referenciada

- 1979** Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, Diário da República n.º 300, I Série – Cria a Inspeção-Geral de Ensino.
- 1984** Decreto-Lei n.º 24/84, de 16 de Janeiro, Diário da República n.º 13, I Série Revisão do Estatuto Disciplinar dos Funcionários da Administração Central.
- 1986** Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Diário da República n.º 327, I Série – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 1987** Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, Diário da República n.º 2, I Série Orgânica do Ministério da Educação e Cultura.
- 1989** Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, Diário da República n.º 29, I Série Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.
- 1989** Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, Diário da República n.º 234, I Série – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- 1989** Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, Diário da República n.º 240, I Série – Estruturas dos Serviços Regionais de Educação (DREs).
- 1990** Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, Diário da República n.º 98, I Série Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- 1990** Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, Diário da República n.º 274, I Série – Regulamenta a Constituição, Direitos e Deveres das Associações de Pais.
- 1991** Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, Diário da República, n.º 107, I Série A – Ordenamento Jurídico da Direcção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- 1991** Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de Agosto, Diário da República n.º 128, I Série B – Cria o Programa Educação Para Todos.
- 1991** Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de Agosto, Diário da República n.º 187, I Série-A – Orgânica que Transforma a Inspeção-Geral de Ensino em Inspeção-Geral de Educação.
- 1992** Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, Diário da República n.º 152, Série-B – Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente do Ensino não Superior.
- 1992** Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, Diário da República n.º 220, I

Série-B – Competências Específicas das Estruturas de Orientação Educativa.

- 1992** Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, Diário da República n.º 259, I Série-A – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores do Ensino Básico e Secundário.
- 1993** Decreto-Lei, n.º 133/93 de 26 de Abril, Diário da República n.º 97, I Série-A Lei Orgânica do Ministério da Educação.
- 1993** Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril, Diário da República n.º 97, I Série-A Orgânica do Departamento da Educação Básica.
- 1993** Decreto-Lei n.º 139/93, de 26 de Abril, Diário da República n.º 97, I Série-A Orgânica do Departamento de Gestão dos Recursos Educativos.
- 1993** Decreto-Lei, n.º 140/93, de 26 de Abril, Diário da República n.º 97, I Série-A – Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.
- 1993** Decreto-Lei n.º 141/93, de 26 de Abril, Diário da República n.º 97, I Série-A Orgânica das Direcções Regionais de Educação.
- 1993** Decreto-Lei n.º 142/93, de 26 de Abril, Diário da República n.º 97, I Série-A Orgânica do Instituto de Inovação Educacional.
- 1993** Portaria n.º 572/93, de 2 de Junho, Diário da República n.º 128, I Série-B Objectivos, Estrutura e Composição dos Núcleos de Coordenação da Inspeção-Geral da Educação.
- 1993** Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de Junho, Diário da República n.º 145, II Série – Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- 1993** Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de Agosto, Diário da República n.º 183, II Série – Cria o Programa de Educação Intercultural.
- 1995** Decreto-Lei, n.º 271/95, de 23 de Outubro, Diário da República n.º 245, I Série-A – Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.
- 1996** Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de Maio, Diário da República n.º 106, I Série-A Avaliação de Professores.
- 1996** Lei n.º 18/96, de 20 de Junho, Diário da República n.º 141, I Série A Introduz Alterações ao Decreto-Lei n.º 271/95
- 1996** Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, Diário da República n.º 177, II Série – Definição de Território Educativo de Intervenção Prioritária.
- 1996** Lei n.º 18/96, de 20 de Junho, Diário da República n.º 141, I Série-A Altera Altera o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de Outubro.
- 1996** Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, Diário da República n.º 254, I

Série-A – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

- 1997** Decreto-Lei n.º 47/97, de 25 de Fevereiro, Diário da República n.º 47, I Série-A – Cria o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- 1997** Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, Diário da República n.º 126, I Série-B – Atribuição de Maiores Graus de Autonomia para as Escolas.
- 1997** Decreto-Lei n.º 229/97, de 30 de Agosto, Diário da República n.º 2000, I Série A – Cria o Gabinete de Avaliação Educacional.
- 1997** Decreto-Lei n.º 233/97, de 3 de Setembro, Diário da República n.º 203, I Série-A – Altera a Lei Orgânica.
- 1997** Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, Diário da República n.º 217, I Série-A Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 1998** Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, Diário da República n.º 1, I Série-A Alterações ao Decreto-Lei n.º 139-A/90.
- 1998** Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Diário da República, n.º 102, I Série A – Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.
- 1998** Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, Diário da República n.º 112, I Série-B – Processo de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- 1998** Despacho n.º 6366/98, de 17 de Abril, Diário da República n.º 90, II Série Cria o Programa Boa Esperança/Boas Práticas.
- 1998** Portaria n.º 995/98, de 25 de Novembro, Diário da República n.º 273, I Série B – Define os Critérios a Considerar para a Determinação do Índice de Desenvolvimento Social.
- 1999** Decreto-Lei n.º 70/99, de 12 de Março, Diário da República n.º 60, I Série-A Altera a Lei Orgânica da IGE.
- 1999** Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, Diário da República n.º 94, I Série-A Alteração ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.
- 1999** Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, Diário da República n.º 168, I Série-B – Competências das Estruturas de Orientação Educativa e o Regime de Coordenação das mesmas.
- 2001** Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Diário da República n.º 15, I Série-A – Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico.
- 2002** Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, Diário da República, n.º 240, I Série-A – Orgânica do Ministério da Educação.

- 2002** Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, Diário da República, n.º 240, I Série-A – Aprova a Organização Curricular do Ensino Básico, Estabelecendo os Princípios orientadores da Organização e da Gestão.
- 2002** Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro Diário da República, n.º 294, I Série -A Sistema de Avaliação da Educação do Ensino não Superior.

Anexos

Anexo A – Guião das entrevistas

Anexo B – Alunos do 1.º CEB assinalados com *problemas* no 1.º e 2.º período e retidos no 2.º, 3.º e 4.º anos (anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004)

Anexo C – População discente nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004

Anexo A – Guião das entrevistas¹

¹ Embora, em termos formais, tenhamos optado por um único guião, o qual serviu de fio condutor em todas as entrevistas, em termos de aplicação, o mesmo foi adaptado a cada um dos nossos entrevistados, tendo em atenção o cargo que os diferentes actores desempenhavam.

Dados de caracterização:

Data da entrevista _____	Entrevista n.º _____	
Sexo _____	Idade _____	Nível de ensino _____
Cargo(s) que desempenha(ou) _____		
Situação profissional _____		Anos de serviço _____
Formação académica: Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Especialização/Compl. <input type="checkbox"/>		
Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro _____		

PERGUNTAS:

1. O que pensa da avaliação em geral? E, concretamente, da avaliação das escolas?
2. Como avalia o conhecimento dos professores na área da avaliação em geral?
3. Para além da avaliação externa, que outras modalidades de avaliação conhece?
4. Tendo como referência a avaliação externa e a auto-avaliação das escolas, que modalidade prefere? Porquê? Que vantagens reconhece na realização da mesma?
5. A avaliação das escolas poderá ser entendida como uma actividade política? E como uma actividade com consequências sociais e económicas? Porquê?
6. A avaliação das escolas deverá ser efectuada apenas por organismos públicos ou também por empresas privadas especializadas em avaliação? A escola deverá ter liberdade de escolha?
7. O que pensa da participação dos pais e encarregados de educação nos processos de avaliação externa e interna das escolas? E do papel das autarquias?
8. Acompanha a actividade do Conselho Nacional de Educação? Acha que este órgão deveria ter alguma atribuição específica na área da avaliação das escolas? Como vê a

criação, no âmbito do mesmo, da Comissão Especializada Permanente para a Avaliação do Sistema Educativo?

9. A Lei n.º 31/2002, Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, no âmbito da auto-avaliação, determina que “a auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência [e] conta com apoio da administração educativa”. O que pensa desta medida em particular e da lei em geral?

10. Que organismos do Ministério da Educação asseguram a avaliação das escolas? Que organismos seriam os mais adequados para o fazer? Os organismos que referiu deveriam actuar quando quisessem ou quando solicitados?

11. Como vê a Inspeção-Geral da Educação?

12. Como caracteriza o Programa de Avaliação Integrada das Escolas?

13. Quais são e quais deveriam ser, na sua perspectiva, as funções da Inspeção-Geral da Educação?

14. No caso da Avaliação Integrada das Escolas, a Inspeção-Geral da Educação actuou com base nas experiências de outros países?

15. Pensando na forma de actuação tradicional dos inspectores, acha que a actuação da equipa inspectiva foi diferente no caso do Programa de Avaliação Integrada das Escolas?

16. Qual é a sua opinião relativamente aos Agrupamentos de Escolas?

17. Os processos de avaliação poderão contribuir para a autonomia das escolas? De que forma?

18. Qual é a sua opinião relativamente aos exames nacionais? E aos *rankings* das escolas?

- 19.** Eu gostaria que falássemos um pouco da sua experiência neste Agrupamento e, particularmente, do seu conhecimento no âmbito do processo de Avaliação Integrada aqui efectuada. Isto é, como se desenvolveu a mesma? A que fases obedeceu o processo? Como reagiram os diferentes actores? Que vantagens e/ou inconvenientes trouxe relativamente ao modo de funcionamento do Agrupamento?
- 20.** Para além desta avaliação externa, a escola fez avaliação interna? Se fez, como se processou?
- 21.** A equipa inspectiva apresentou para este Agrupamento o relatório da avaliação que efectuou. Teve conhecimento do seu conteúdo? De que forma?
- 22.** Como vê a publicação por parte do Ministério da Educação dos resultados da Avaliação Integrada das Escolas?
- 23.** Como foi assegurado, neste Agrupamento, o processo de auto-avaliação do Projecto Educativo?
- 24.** No momento da Avaliação Integrada efectuada a este Agrupamento, os inspectores assistiram a algumas aulas. O que pensa deste procedimento?
- 25.** O modelo de Avaliação Integrada das Escolas pressupunha a participação dos pais também. Como foi concretizada a participação dos pais neste processo?
- 26.** O Programa de Avaliação Integrada das Escolas terá contribuído para reforçar os processos de auto-avaliação nas mesmas? E a melhoria das práticas educativas? Porquê?
- 27.** A Inspeção-Geral da Educação definiu como objectivos do Programa de Avaliação Integrada, entre outros, “induzir processos de auto-avaliação, devolver processos de auto-regulação às escolas, valorizar as aprendizagens e disponibilizar informação”. Nesta escola estes objectivos foram cumpridos?
- 28.** Que relação estabelece entre a avaliação das escolas e o discurso da qualidade das mesmas?

29. Como define a “Qualidade de uma Escola”?
30. O actual governo PSD/PP acabou abruptamente com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. O que pensa dessa decisão?
31. Se tivesse responsabilidades governativas na área da educação, que modelo de avaliação propunha para as escolas?
32. Para além de tudo o que disse, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda pertinente para a abordagem da problemática em questão?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Maria do Carmo

Anexo B – Alunos do 1.º CEB assinalados com *problemas* no 1.º e 2.º período e retidos no 2.º, 3.º e 4.º anos (anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004)

Quadro 1 – Ano lectivo 2002/2003

Unidade educativa	Ano lectivo 2002/2003											
	1.ºano / períodos lectivos			2.ºano / períodos lectivos			3.ºano / períodos lectivos			4.ºano / períodos lectivos		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
<i>Escola-A</i>	1	2	3	2	-	2	-	-	-	2	6	3
<i>Escola-B</i>	1	1	-	4	1	4	3	3	-	3	-	-
<i>Escola-C</i>	3	3	1	10	10	8	3	5	5	4	4	2
<i>Escola-D</i>	-	1	-	2	2	2	-	-	-	-	1	-
<i>Escola-E</i>	2	-	-	-	2	2	3	3	-	-	1	3
<i>Escola-F</i>	-	-	-	1	2	2	1	1	4	2	2	4
<i>Escola-G</i>	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	3	1
<i>Escola-H</i>	-	-	-	1	-	-	3	3	-	-	-	3
<i>Escola-I</i>	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Escola-J</i>	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Totais	9	7	4	22	20	22	13	15	9	11	18	16

Fonte: actas do CD do 1.º CEB números vinte e quatro (2002/12/20), vinte e nove (2003/04/15) e trinta e um (2003/07/03), da área geográfica n.º um e as actas números vinte e quatro (2002/12/20), vinte e nove (2003/04/15) e trinta (2003/07/03), da área geográfica n.º dois.

Quadro 2 – Ano lectivo 2003/2004

Unidade educativa	Ano lectivo 2003/2004											
	1.ºano / períodos lectivos			2.ºano / períodos lectivos			3.ºano / períodos lectivos			4.ºano / períodos lectivos		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
<i>Escola-A</i>	-	-	-	3	3	3	8	4	1	6	5	2
<i>Escola-B</i>	1	1	6	6	12	10	1	2	4	7	3	7
<i>Escola-C</i>	14	7	-	11	10	10	4	4	-	8	6	3
<i>Escola-D</i>	-	-	-	2	2	1	3	4	4	1	2	1
<i>Escola-E</i>	-	-	-	3	2	2	-	-	-	-	-	-
<i>Escola-F</i>	-	-	-	1	2	-	1	4	-	1	-	-
<i>Escola-G</i>	-	-	-	2	1	-	-	-	-	1	1	-
<i>Escola-H</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
<i>Escola-I</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Escola-J</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3
Totais	15	8	6	28	32	26	17	18	9	25	22	16

Fonte: actas do CD do 1.º CEB números trinta e cinco (2003/12/19), quarenta e um (2004/04/06) e quarenta e cinco (2004/06/29), da área geográfica n.º um e as actas números trinta e seis (2003/12/19), quarenta e dois (2004/04/06) quarenta e cinco (2003/06/30), da área geográfica n.º dois.

Anexo C – População discente nos anos lectivos 2002/2003 e 2003/2004

Ano lectivo 2002/2003											Ano lectivo 2003/2004										
Educação pré-escolar					1.º CEB						Educação pré-escolar/anos					1.º CEB/ano de escolaridade					
Unidade educativa	3	4	5	Total	Unidade educativa	1.º	2.º	3.º	4.º	Total	Unidade educativa	3	4	5	Total	Unidade educativa	1.º	2.º	3.º	4.º	Total
<i>JI-A</i>	20	21	29	70	<i>Escola -A</i>	23	18	26	28	95	<i>JI-A</i>	17	26	27	70	<i>Escola -A</i>	28	26	16	18	88
<i>JI-B</i>	5	9	11	25	<i>Escola -B</i>	6	11	8	18	43	<i>JI-B</i>	6	8	11	25	<i>Escola -B</i>	10	9	9	7	35
<i>JI-C</i>	3	5	9	17	<i>Escola -C</i>	18	27	10	19	74	<i>JI-C</i>	7	5	4	16	<i>Escola -C</i>	15	28	21	10	74
<i>JI-D</i>	7	6	4	17	<i>Escola -D</i>	5	16	7	5	33	<i>JI-D</i>	2	7	6	15	<i>Escola -D</i>	7	7	14	7	35
<i>JI-E</i>	5	4	8	17	<i>Escola -E</i>	5	9	8	5	27	<i>JI-E</i>	4	7	4	15	<i>Escola -E</i>	8	7	10	5	30
<i>JI-F</i>	5	6	8	19	<i>Escola -F</i>	5	4	7	7	23	<i>JI-F</i>	4	-	5	9	<i>Escola -F</i>	3	4	5	7	19
<i>JI-G</i>	6	5	4	15	<i>Escola -G</i>	6	6	7	9	28	<i>JI-G</i>	4	9	7	20	<i>Escola -G</i>	11	5	7	4	27
<i>JI-H</i>	11	10	4	25	<i>Escola -H</i>	4	1	5	3	13	<i>JI-H</i>	5	9	11	25	<i>Escola -H</i>	3	4	2	4	13
<i>JI-I</i>	4	8	1	13	<i>Escola -I</i>	1	-	1	-	2	<i>JI-I</i>	1	4	7	12	<i>Escola -I</i>	1	1	-	1	3
Totais	66	74	78	218	<i>Escola -J</i>	1	1	5	1	8	Totais	50	75	82	207	<i>Escola -J</i>	2	1	-	5	8
					Totais	74	93	84	95	346						Totais	88	92	84	68	332