



AVALIAR A ESCOLA : DA EXIGÊNCIA NORMATIVA À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Maria PALMIRA ALVES

*Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho*

1. ENQUADRAMENTO NORMATIVO

A avaliação é um procedimento comum no sistema educativo e em particular nos seus principais actores : os professores. No final de cada ano, avaliam se os seus alunos passam ou não de ano e se, no final do ensino secundário, têm ou não êxito nos exames. Através das classificações obtidas, não são apenas os alunos que são avaliados, mas também, pelo menos indirectamente, os professores e, mais frequentemente, todo o sistema.

A reflexão sobre a classificação, as suas múltiplas significações, a justiça, a adequação ao objecto – a que se chama docimologia¹ – é antiga. Contudo, a classificação e, de uma forma mais genérica, as práticas pedagógicas quotidianas dos professores, nas suas aulas, não serão tratadas nesta comunicação.

Trataremos, preferencialmente, de reflectir sobre o sentido do que é construído na escola tomada no seu conjunto, de problematizar a necessidade de encontrar formas de aumentar a atenção que as escolas prestam ao meio em que estão inseridas e às suas actividades, de analisar as exigências que enfrentará para encontrar o seu sentido e para que dele se apropriem todos os actores, em síntese, para que uma boa parte da eficácia da avaliação não desapareça, pela invisibilidade que dela têm os actores, mesmo quando é habitualmente praticada.

Em Portugal, a produção legislativa portuguesa só muito recentemente descobriu a escola-organização como objecto de avaliação, pois, até 1979, não há referências significativas à avaliação da Escola.

A lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) não trouxe novidades significativas quanto à avaliação da Escola como instituição autónoma, tanto mais que esta competência era atribuída à Administração Central. Entre 1986 e 1996, alguns passos foram dados no que concerne à avaliação, não das Escolas, mas do seu pessoal docente e não docente, assim como das competências específicas das estruturas de orientação educativa.

A partir de 1996, com a reconfiguração do quadro orientador da política de administração da educação, da administração e gestão das Escolas, dos novos regimes de avaliação e formação dos

1. Cf. por exemplo Piéron (1963).

professores e do Decreto –Lei nº 115-A/98, assim como das alterações produzidas pela Lei nº 24/99, um novo ciclo se abre: as escolas, unidades base do sistema educativo, adquirem um lugar central na orgânica do Sistema Educativo, ao mesmo tempo que emerge a importância da sua avaliação.

A Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro) define o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prosseguindo, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

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

b) 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;

c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;

e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;

f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

g) 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;

h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;

i) Participar nas instituições e processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

A prossecução dos objectivos referidos desenvolve-se com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagogias relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

Define, ainda, a referida lei que a avaliação se estrutura com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa e que a interpretação dos resultados da avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos.

2. ENQUADRAMENTO PRAGMÁTICO

A auto-avaliação das escolas está na agenda dos agentes decisores e deverá ser entendida como um 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 pelas escolas.

Os pais, as empresas e a opinião pública têm, de um modo geral, tendência para julgar a Escola. Segundo Clímaco (1992), “os factores que estão na origem da pressão social para a avaliação da organização escolar são de ordem sócio-económica, política e científica”. Esta autora invoca a crise económica dos anos 70 e as suas repercussões sociais como factor primário para redução das verbas disponíveis para a educação, a que se acrescenta a actual necessidade de rentabilização e eficácia na utilização dos recursos financeiros empregues, conseguindo-se “o máximo benefício, quer para os que frequentam a escola, quer para a sociedade que investe na educação”.

A nível político, Clímaco (*ibidem*) refere que, sendo a autonomia das escolas uma forma de o Estado resolver as dificuldades de gestão do sistema educativo, esta implica, obrigatoriamente um maior controlo dos processos desenvolvidos internamente, através da sua expressão pública.

A nível científico o crescente interesse dos investigadores pela área da educação, promoveu, aquilo que a autora, citando Nóvoa identifica como as “duas tendências determinantes: a primeira – a de progressivamente se passar de uma pedagogia centrada no aluno à pedagogia centrada na Escola; a segunda – a das reformas estruturais se esbaterem, investindo-se antes na reforma da Escola”.

Estas tendências justificam, por um lado, a centralidade da escola e a importância das variáveis contextuais e organizacionais da acção educativa como motores dos processos de inovação e de mudança educativa e, por outro, revelam a necessidade de definição dos critérios que permitem ler os resultados e dos indicadores que atribuirão sentido ao que produz a escola. Poderá, desta forma, evitar-se o mal-estar que actualmente se vive pelas interpretações (as mais heterogéneas) dos *rankings* das escolas.

2.1. Será necessário avaliar a escola?

A avaliação das escolas é, entre nós, embrionária. O sistema de informações apenas nos dá elementos de avaliação incompletos e não um esqueleto organizado sobre os custos, o funcionamento, os resultados e o valor acrescentado.

A Escola é a unidade de base de qualquer sistema educativo assim como a unidade crítica ao nível da qual podem ocorrer, ou não, as alterações essenciais e mais duradouras que afectam os comportamentos escolares e sociais. A qualidade de um sistema educativo advém da qualidade de cada uma das suas unidades bases e é no seu terreno que se joga o êxito escolar e o sucesso das reformas.

Como tal, a partir dos anos 80, os debates centraram-se em torno das políticas de descentralização, de participação e de autonomia, assim como das exigências de formação dos professores. A Escola começou a ser vista como uma instituição de gestão democrática. Já na década de 90, construíram-se caminhos de autonomia permitindo que cada escola tivesse uma maior capacidade de iniciativa, por forma a resolver os problemas com que se deparava no seu dia-a-dia. Tal foi o objectivo do Decreto –Lei nº 115-A/98, assim como da alteração introduzida a este pela Lei nº 24/99. As soluções para os múltiplos e complexos problemas com que a Escola se depara não estão, apenas, na “reforma” institucional; muitas delas passam por uma mudança radical

nas práticas de formação e de ensino.

A par da necessidade da autonomia surge a premência da avaliação e esta perspectivada de duas formas diferentes: avaliação interna e avaliação externa.

Decorrente desta sua nova condição, foi pedido às Escolas que elaborem e implementem o seu Projecto Educativo, traçando, deste modo, caminhos que levem à melhoria do seu funcionamento, do seu ambiente e dos seus resultados. Caberá à escola acompanhar a evolução do seu Projecto, através da observação e reflexão dos objectivos atingidos, dos ainda a atingir e da necessidade de reformulação, para que não se caia na utopia ou virtualismo, mas, se vá ao encontro das necessidades dos diferentes actores escolares.

Como não existe acção sem a capacidade de apreciar o ponto de partida, a evolução processual e o ponto de chegada, a escola tem que adquirir uma cultura de auto-avaliação, isto é, de avaliação interna sob pena de ver menosprezados os objectivos e finalidades que se propôs atingir.

Com a avaliação interna, pretende-se aprofundar e compreender os diversos aspectos da vida da Escola, atendendo à especificidade dos contextos e permitindo abarcar aspectos diversos e de complexidade diferentes. Deste ponto de vista, os resultados da avaliação interna têm mais possibilidades de serem valorizados e utilizados em prol do desenvolvimento da escola.

Para tal, a avaliação da escola deve cobrir três níveis de análise: o induzido (as fontes); o construído (o funcionamento) e o produzido (os resultados). Acrescentamos a isto a necessidade imperiosa de ter em conta o meio, que conduz à noção de “valor acrescentado” para a escola. Os alunos entram para a escola com capital – capital social e capital escolar, fornecidos pelo mundo exterior à escola e pelas etapas anteriores de percurso escolar. É importante, no final, fazer uma leitura do próprio resultado: a diferença entre o seu capital à saída e o que ele tinha à entrada. Assim, para medir o valor acrescentado fornecido pela escola a um aluno, é preciso conhecer o nível de entrada e o de saída, estabelecidos com protocolos de avaliação comparáveis. Isto raramente é feito e, independentemente da dificuldade de conceber os protocolos comparáveis, coloca-se a delicada questão dos alunos que abandonam a escola antes do tempo previsto. Este facto poderá ser atenuado se a escola fizer uma avaliação que regule os processos.

2.2. Avaliação externa e interna das escolas

Em nome da transparência e da necessária relação com o exterior, a escola não deve voltar-se apenas para si própria, mas abrir-se e prestar contas às autoridades, aos pais e ao público em geral. Deste modo, a auto-avaliação deve complementar-se com a avaliação externa, não sendo ambas vistas como antinómicas, devendo-se apoiar em referências objectivas, em indicadores precisos e do conhecimento de todos. No que concerne à avaliação externa é importante que também ela seja contextualizada, devendo respeitar a autonomia que foi reconhecida à escola e compreender os objectivos que esta se propõe atingir.

Quando se fala de avaliação, seja ela interna ou externa, uma série de aspectos convém não esquecer. Em primeiro, a avaliação não deve reduzir-se só a um mero controlo do cumprimento da legalidade ou da regulamentação. Como é pretendido, a escola deve ter espírito de iniciativa, de criatividade e de inovação. Ora, tendo como suporte a contextualização da realidade escolar, a mera verificação do cumprimento da legalidade não poderá avaliar esta dinâmica. Da mesma forma, a mera verificação dos resultados escolares atingidos por uma determinada escola, não satisfaz, num processo que se pretende ser justo, uma vez que, ao ignorar-se as condições do seu funcionamento, o seu contexto escolar, a sua dinâmica própria e até mesmo a forma que esta encontrou para resolver os seus problemas, está a reduzir-se o cariz formador e cognitivo da actividade avaliadora.

(Bonniol, e Vial, 1997).

Pretende-se que a avaliação externa se coloque no ponto de vista da escola e, ao mesmo tempo, se distancie para focar os pontos fortes e fracos da mesma, formulando conselhos e recomendações, uma vez que, na avaliação interna, se corre o risco de as rotinas inviabilizarem a visão do óbvio, da subjectividade, de conduzir a impasses que dificultam as dinâmicas e de se perder demasiado tempo na gestão dos conflitos internos.

Se a avaliação externa não tomar em linha de conta os esforços que cada escola fez para resolver os seus problemas e ficar aprisionada em indicadores quantitativos, aquela será sempre tomada pelas escolas como uma obrigação imposta, um processo de controlo que *per si* é desencorajador. Ela deverá ser o resultado de um processo :

- colegial , congregando pontos de vista dos diversos actores e sectores da escola;
- participativo, englobando todos aqueles que são avaliados;
- construtivo, regulando para melhorar os pontos fracos numa constante atitude reflexiva;
- auto-avaliativo, apropriando cada actor do sentido do que nela é produzido;

Assim, a avaliação externa só atingirá o seu principal objectivo - o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada pela avaliação interna, implementada, portanto, pela própria escola.

Estas características convocam o maior número possível de actores e parceiros (Charlot, e Rochex, 1994) , e como tal, podem oferecer alguns constrangimentos à sua implementação: o carácter individualista da função docente, a falta de apoio técnico e de tempo, a falta de formação, a falta de motivação e, eventualmente, a falta de informação. A consciencialização destes constrangimentos poderá ser um bom ponto de partida para um maior compromisso e intervenção de futuro. Na linha de (Cardinet, 1990), a avaliação da escola não se mede, negoceia-se, constrói-se, partilha-se e vive-se.

3. AS FUNÇÕES E OS PARADIGMAS DA AVALIAÇÃO DE ESCOLA

A escola tem uma dupla natureza: por um lado, cumpre funções de reprodução estrutural, contribuindo para os processos de reprodução cultural, integração social e socialização do sistema social, por outro, reconhece e reproduz os esquemas vitais de interpretação e significado, específicos dos membros de uma comunidade social (Habermas, 1987).

A dupla natureza da avaliação da escola tem também uma dupla função:

- alimentar a reflexão de cada um dos actores (professores, alunos, gestores) sobre o estado do sistema em que trabalha e, indirectamente, sobre a sua própria acção no sistema, sobre a política por ela seguida, ao longo dos tempos - **função interna**. Estas reflexões, que não serão independentes, conduzirão às necessárias alterações a impor à política futura, aos objectivos curriculares e ao aproveitamento dos seus recursos.

Estamos perante os pressupostos do paradigma subjectivista da avaliação (Rodrigues, 1994; Alves, 2001), de uma racionalidade prática (Pacheco, 2001) e de uma metanarrativa de emancipação dos discursos (Alves e Machado, 2003);

- conduzir a uma melhor compreensão, uma apreciação mais exacta dos sistemas e das escolas, alimentando o conhecimento e a reflexão dos diferentes utilizadores e parceiros da escola e, ainda, favorecer uma certa comparação – **função externa**.

Estamos perante os pressupostos do paradigma objectivista da avaliação (Rodrigues, 1998; Alves, 2001) de uma racionalidade técnica (Pacheco, 2001) e de uma metanarrativa de performatividade (Alves e Machado, 2003);

3.1. A opção por um caminho

A tendência das investigações em avaliação coloca a ênfase na avaliação dos processos que conduzem aos resultados, atribuindo uma importância muito grande às necessidades pessoais dos indivíduos, às interacções humanas e sociais e um papel mais preponderante à avaliação, numa perspectiva de contribuir para melhorar as práticas educativas, conduzindo a uma maior eficácia.

Também a avaliação de escola deverá caminhar nesse sentido, não esquecendo, porém, que uma avaliação puramente interna e não pública, corre o risco de, a prazo, perder a utilidade para o exterior e a pertinência, mesmo para alimentação da própria reflexão interna. Por outro lado, uma avaliação puramente externa, destinada a criar uma concorrência excessiva entre escolas e desligada dos interesses dos actores que nela trabalham, correrá o risco de não ter continuidade por falta de informação fidedigna, ou de entrar num *ranking* sem fundamentação e contextualização.

Assim perspectivada, a avaliação de escola deve ser, simultaneamente, quantitativa (fundamentada em indicadores) e qualitativa (fundamentada em análises e observações particulares) (Ardoino, e Berger, 1989), na medida em que, apesar da especificidade e da particularidade de cada escola, há características que são comuns, decorrentes, entre outras, das orientações a nível macro que todas têm de seguir. A avaliação permitirá realizar a articulação e, para tal, as instâncias da avaliação devem fornecer este ‘esqueleto’ geral (indicadores e análises) e a possibilidade de os autores o completarem com outros elementos, também eles quantitativos ou qualitativos, mas específicos, para que, na esteira de Habermas, não se colonize o mundo da vida escolar, pelos valores emanados dos sistemas económico e político administrativo, que têm ficado interligados numa prática avaliadora, chegando, inclusivamente, a fazer parte dos nossos esquemas interpretativos acerca da sociedade e da função que deve a educação cumprir nela.

O equilíbrio entre a função interna – alimentação da reflexão dos actores sobre as suas próprias práticas e resultados e a função externa – comparação entre actores, estruturas e transparência favorecerá um bom debate sobre a escola na nossa sociedade.

Contudo, este cenário levanta muitos problemas. Todos os investimentos feitos para medir os “efeitos” as “performances”, “o clima”, a “ecologia” da Escola têm vindo a ser criticados e relativizados (Figari, 2001), pois, a maior parte das vezes, os que intervêm nas mesoestruturas não fazem deles uma apropriação adequada: tudo se passa como se faltasse a inteligibilidade necessária para ler as significações de avaliação.

A avaliação não pode ignorar a característica que constitui a identidade de uma comunidade educativa que se define e se observa no seu contexto, em que os actores serão considerados, simultaneamente, como sujeitos e objectos de avaliação, participando numa construção colectiva de sentido (Figari, 2001), na senda da emancipação.

Um sistema não tem capacidade para gerar “sentido”. Este cria-se através de processos comunicativos onde intervêm os agentes como indivíduos ou grupos e não como

agentes/instituições.

Avaliar uma escola pressupõe que a escola "existe", que ela tem determinado estatuto e que é útil conhecê-lo para a qualidade do ensino. Supõe-se que a escola é mais do que uma colecção de turmas – se assim não fosse, seria suficiente avaliar directamente as turmas. Há um "efeito escola" (Thélot, 1993), que não é redutível à soma ou à combinação dos efeitos turma. Este postulado conduz a hierarquizar aquilo que depende da turma e aquilo que, na escola, depende de outras coisas que não a soma das turmas.

Cada escola é confrontada com um contexto diferente e, como tal, é marcada por uma singularidade. O tipo de direcção, a qualidade das relações humanas, a existência ou não de um trabalho de equipa, a qualidade da organização pedagógica, a melhor ou pior utilização dos recursos humanos e materiais, são alguns dos elementos que podem influenciar e explicar a diferença dos resultados de uma Escola para outra. A avaliação tem de ter em conta que cada escola é uma realidade que, embora possa possuir uma cultura e dinâmica dominante, é também palco onde se cruzam outras culturas e outras dinâmicas.

Verificou-se, por exemplo, que o rendimento escolar e o sucesso dos alunos não eram influenciados somente pelas variáveis de *input*, mas por um conjunto de características e pelas dinâmicas das escolas, as quais, interagindo, produziram um "efeito escola". Como tal, não devemos proceder a uma avaliação através de uma análise individualizada de cada um dos componentes mas sim apreendê-la como um todo, como uma entidade global, mas, simultaneamente, singular. Competirá às escolas construir o seu próprio quadro de referências ou referencial que servirá de orientação para o delineamento dos critérios e dos indicadores (Grisay, 1990), utilizados na escolha e interpretação das informações.

Propomos, assim, que a avaliação de escola ultrapasse a função interna, para ser de negociação, assente num referencial que caminhe no sentido de encontrar respostas às questões:

- quais os valores que guiam a avaliação da escola?
- como se avalia a escola ?
- quando se avalia ?
- por que é que se avalia ?
- a quem se dirige a avaliação da escola ?

As respostas a estas questões devem obedecer a linhas orientadoras:

- examinar as linhas directrizes que regem a avaliação da escola ;
- auscultar os alunos, os pais e os outros intervenientes no processo escolar ;
- apresentar linhas de acção.

Estas linhas orientadoras pressupõem:

- a justiça e o rigor intelectual;

- a responsabilidade dos professores na avaliação dos alunos;
- a obrigatoriedade de estabelecer normas e procedimentos de avaliação ;
- o regime pedagógico que define a avaliação e as regras de sanção;

Estes pressupostos reclamam determinados procedimentos:

- comunicar os resultados da avaliação e de integrá-los na sua actividade diária, em vez de os considerar como uma mensagem indiscutível;
- propiciar ocasiões de mostrar a utilidade daquilo que apreendeu e construiu;
- encorajar a utilização de diferentes métodos de avaliação;
- inculcar métodos de aprendizagem nos seus alunos;
- fomentar a reflexividade e a autonomia;
- otimizar o tempo ;
- harmonizar o ensino, a aprendizagem e a avaliação;
- estabelecer critérios rigorosos de medida e de avaliação de qualidade, baseados nas necessidades da comunidade;
- oferecer uma formação que ajude os professores a considerar os outros actores como parceiros;
- integrar a avaliação na aprendizagem;
- recorrer à auto-avaliação ;
- encorajar o trabalho em equipa ;
- reduzir a distância entre a teoria e a prática, através da colaboração com o Ministério e as Universidades;
- construir uma cultura de avaliação, harmonizando os objectivos programáticos, a organização das aulas, as estratégias de ensino;
- favorecer uma cultura interdisciplinar da avaliação;
- integrar as tecnologias da informação e da comunicação no ensino/aprendizagem;

Não será desejável avaliar, se não conhecermos os fins últimos da avaliação que nos propomos realizar, se não explicitarmos os referentes, se não seleccionarmos os critérios e se não construirmos os indicadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

- Alves, M. P.e Machado, E. A. (2003). Sentido da Escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudo Curriculares*, Número 1, pp. 79-92.
- Alves, M.P. (2001). O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação de aprendizagem. Tese de doutoramento. Braga: U.M; Grenoble: UPMF (*policopiada*)
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, ANDSHA.
- Bonniol, JJ. Et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Cardinet, J. (1990). Evaluation externe, interne ou négociée ?, in *Hommage à Jean Cardinet*, Fribourg, Delval.
- Charlot, B. et Rochex, JY. (1994). *L'école et le territoire*, Paris, A. Colin.
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: ME, GEP
- Figari, G. (2001). L'évaluation de l'établissement : pour une construction collective de sens, in Pelletier, G. (sous la direction de) *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. Montréal : Editions de l'AFIDES et de l'Université de Montréal.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour des établissements, in *Education et Formations*, n° 22.
- Pacheco, J. A. (2001). *Curriculo: Teoria e praxis*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora
- Rodrigues, P. (1994). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. In, Estrela, A. e Rodrigues, P. (Coord.). *Para Uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-109.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Nathan Université.