

Avaliar (n)a escola: quadros, modelos, práticas

Leonor Teixeira
Luísa Delgado
João Sebastião

Resumo: Os processos de avaliação da eficácia do sistema educativo têm uma já longa tradição, sejam relativos à situação e evolução do sistema, sejam de processos educativos restritos a pequenos grupos. Contudo, esse tipo de avaliações deixava geralmente de fora as relações entre o sistema e o seu exterior, assim como, pela própria essência dos sistemas educativos modernos, não considerava a diversidade de situações dentro do próprio sistema. A chamada de atenção para o lugar central ocupado pelos processos internos ao estabelecimento escolar veio trazer uma nova dimensão aos estudos de avaliação, implicando uma recentração metodológica e permitindo uma nova compreensão do funcionamento do sistema educativo.

Palavras-chave: Análise organizacional; Avaliação-regulação

"A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos seus projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social".

António Nóvoa

Introdução

A ampliação da escolarização universal e as reformas compreensivas proporcionaram à quase totalidade da população o acesso a níveis de ensino até então reservados a uma minoria, tendo os poderes públicos

procurado progressivamente satisfazer a igualdade de acesso. Nesse período não se equacionava ainda a adequação entre procura e oferta educativa ou o ajustamento à diversidade de expectativas e interesses de um público vasto e diferenciado.

A investigação e o debate sobre a situação educativa tem vindo a demonstrar a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem, levando ao reconhecimento da importância e interferência das variáveis sociais, culturais e familiares no desempenho e sucesso dos alunos. Este eixo de investigação veio revelar a insuficiência da investigação sobre o peso relativo das variáveis escolares e dos processos internos ao próprio estabelecimento de ensino, tendo resultado num movimento a favor de um ensino mais activo, participativo e baseado na inovação pedagógica, aumentando o interesse pelos seus aspectos qualitativos.

A qualidade do ensino

A qualidade do ensino tornou-se, de facto, um problema central na reflexão em torno dos sistemas educativos e que tem vindo a ser objecto de algum debate político e ideológico. Verifica-se neste debate um certo cepticismo, decorrente dos resultados das experiências decorridas nos anos 60 que levaram à crise das grandes teorias pedagógicas, resultando num quadro de grande diversidade de opiniões e práticas.

O debate em torno destas questões veio exigir, então, a necessidade de aprofundar a noção de qualidade, no sentido de permitir uma reavaliação das finalidades do ensino e a clarificação da sua utilização. A OCDE, face ao carácter polissémico da noção, sugeriu a necessidade de reter que os diferentes pontos de vista decorrem de ideias concretas acerca do modo de melhorar o ensino, e que algumas poderão respeitar a aspectos muito particulares do ensino e outras ao conjunto do sistema (OCDE, 1992).

Quando se avalia a qualidade de um sistema escolar surge como critério possível o cumprimento de um conjunto determinado de objectivos, isto é, procura-se avaliar a qualidade do ensino com base nas finalidades desse mesmo sistema. Esta metodologia apresenta, contudo, alguns obstáculos:

- a ausência de unanimidade em propor um conjunto coerente de objectivos, que são definidos de acordo com as prioridades dos diferentes grupos;
- a impossibilidade de alcançar todos os objectivos, as contradições e incompatibilidades geradas a partir das prioridades definidas;

- a variabilidade da abordagem da noção de qualidade, consoante ela se baseie sobre todos os objectivos do ensino, ou unicamente sobre os que respeitam à aprendizagem.

Determinar os objectivos mais importantes leva a que seja necessário interrogar que aspectos do funcionamento da escola deverão ser abrangidos por uma definição geral da qualidade. Trata-se de um debate que tem vindo a ser realizado com base na distinção entre recursos, métodos e resultados.

O conceito de qualidade invocou sucessivas realidades distintas e em mudança. Inicialmente identificou-se somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares. Este enfoque surgiu relacionado com a visão, própria do Estado Providência, de medir a qualidade dos serviços públicos através da evolução dos recursos, materiais ou humanos, afectados a uma determinada área de intervenção social, pressupondo que o seu crescimento corresponderia a uma melhoria da sua qualidade.

Num segundo momento o foco de atenção do debate passou dos recursos para a eficácia do processo. Em paralelo com a lógica da produção empresarial, punha-se a questão do método: conseguir os melhores resultados com custos mínimos. Actualmente, identifica-se mais fortemente com os resultados escolares, qualquer que seja a forma de os medir (taxas de retenção, comparações de rendimentos escolares, etc.).

Trata-se de uma lógica própria da competência no mercado, baseada na ideia de que a qualidade das escolas e dos sistemas de ensino deveria ser julgada segundo o nível dos seus «produtos». Esta é uma questão que, se por um lado revela alguma unanimidade no que respeita ao reconhecimento da obrigação das autoridades escolares em garantir a todos o melhor ensino possível, por outro, revela divergências em termos da importância concedida aos diversos graus de sucesso escolar. Estas têm origem no confronto entre as posturas ideológicas das correntes «tradicionalistas», que se preocupam com a «excelência», e as correntes «progressistas» e «igualitaristas», que centram a sua atenção na questão da «igualdade» e nas crianças desfavorecidas.

No entanto, face ao reconhecimento da natureza activa e interactiva do processo educativo e à complexidade do «clima de escola», a centração na eficácia foi criticada por ser um tipo de argumentação de tipo redutor e simplista quando se aborda a problemática da qualidade dos desempenhos da instituição escolar, pois obscurece a necessidade de considerar a importante ligação entre recursos, métodos e resultados. Decorrente dessa asserção, a questão que se coloca é a de perceber para quem se orienta a qualidade que se pretende avaliar, o que, obviamente, passa pela definição do sucesso.

O lugar central do estabelecimento escolar e as necessidades de avaliação

Se é verdade que nesta procura constante de eficácia e qualidade se afirmam vozes divergentes no que respeita às políticas a implementar, é possível identificar, no entanto, um consenso relativo ao reconhecimento de duas ideias: primeiro, entende-se que a produção de qualidade e a melhoria do funcionamento do sistema educativo passam pela responsabilização dos diferentes níveis do sistema, e, muito particularmente, pelo estabelecimento escolar; segundo, reconhece-se que a importância da avaliação das estratégias implementadas supõe uma avaliação constante dos processos de produção de conhecimentos e dos seus resultados.

A reflexão sobre a educação tem vindo, deste modo, a evoluir no sentido de valorizar a(s) escola(s) enquanto organizações com determinadas margens de autonomia, que constituem espaços de formação e auto-formação participada e centros de interacção social e intervenção comunitária (A. Nóvoa, 1992; H. Simons, 1993; P. Perrenoud, 1993). Acentua-se a ideia de que é no âmbito do estabelecimento escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados. Neste sentido afirma-se a pertinência da construção de uma pedagogia centrada na escola, num contexto onde, mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade.

Este facto traz importância acrescida à adopção de metodologias e dispositivos de avaliação ligados ao domínio organizacional, que, pela pressão de concepções culturalistas delas se têm frequentemente revelado ausentes.

Níveis de análise

Conforme referimos acima, o modelo de avaliação proposto centra-se no estabelecimento escolar, tendo a análise dos processos que lhe são internos, nesta perspectiva, uma importância crucial na produção da qualidade no ensino. Estamos efectivamente perante uma nova abordagem que se tem apelidado de sociologia das organizações escolares, por se situar entre a sala de aula (nível de análise micro) e o sistema de ensino (nível de análise macro). Centrada nas instituições escolares, tem sido alvo de algumas críticas no universo pedagógico pois há quem a considere, a par com a problemática da eficácia, como uma mera importação acrítica,

para o campo educativo, de categorias de análise criadas e desenvolvidas no mundo económico e empresarial (M. F. Enguita, 1990).

Esta resistência pode em parte explicar-se por se tratar de uma aproximação que pela primeira vez entende a escola como um objecto autónomo de estudo. Segundo Michael Apple o trabalho interno realizado pelas escolas como organizações tem sido ignorado, isto é, tem-se dado pouca atenção ao papel cultural, político e económico das instituições formais de educação (M. Apple, 1986).

A análise organizacional dos estabelecimentos escolares é pertinente porque se distingue pela sua capacidade integradora e por colmatar lacunas das análises microscópicas e macroscópicas. Nesta perspectiva trata-se de compreender “o papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (...). A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente dos jogos dos actores sociais em presença” (A. Nóvoa, 1992). Assim, o processo de investigação deverá integrar todas as instâncias da análise das organizações, isto é, os níveis institucional, organizacional, grupal e individual (Enriquez, 1992).

No princípio dos anos 80, iniciou-se o desenvolvimento de metodologias de investigação-acção que configuram importantes mudanças ao nível dos estabelecimentos de ensino, de cuja aplicação Lezotte (1989) realiza o seguinte balanço :

- as melhorias observadas nas escolas passaram a ser entendidas como um processo que integra a temporalidade e não como um produto;
- as escolas passaram definitivamente a ser consideradas como uma unidade estratégica para a mudança;
- a participação dos professores e dos restantes actores educativos começou a ser considerada essencial a todo e qualquer processo de intervenção;
- atribuiu-se uma importância crescente às sugestões práticas (procedimentos, por exemplo), com vista à melhoria das escolas;
- os dispositivos de regulação e avaliação passaram a ser considerados indispensáveis se quisermos produzir inovação efectiva.

Do desenvolvimento das metodologias de intervenção acima referidas resultou a implicação crescente das autoridades locais e das comunidades nos processos de mudança nas escolas. Por essa via tem-se vindo a alicerçar o conceito de autonomia relativa das escolas, enfatizando-se a

responsabilidade dos diferentes actores em presença nas instituições escolares e atribuindo-se simultaneamente às escolas novas e acrescidas competências. “Neste sentido, um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os esforços de participação e os dispositivos de parceria a nível local. Simultaneamente procura-se que as escolas integrem funções de concepção, de avaliação e de inovação, assumindo como uma das suas principais tarefas a reflexão sobre os seus objectivos, estrutura organizacional e práticas educativas.

É dentro desta perspectiva que conceitos próprios de modelos políticos, como poder, conflito, interesses, controlo, regulação passaram a integrar a sociologia das organizações escolares. Começa-se também a atribuir uma importância crucial ao seu carácter imprevisível, devolvendo-se aos actores educativos o papel de protagonistas com margens de autonomia e estratégias próprias.

O funcionamento das organizações escolares passou a ser entendido como um compromisso entre a estrutura formal dessas organizações e o conjunto das interações aí produzidas, tendo os estudos centrados nas características organizacionais das escolas passado a contemplar as suas estruturas física, administrativa e social (A. Nóvoa, 1992).

Pese embora as críticas que possam efectivamente ser tecidas já é consensual a ideia de que a modernização e eficácia do sistema educativo implicam:

- a sua descentralização;
- o surgimento de novos espaços de regulação e de controlo;
- a responsabilização directa dos actores educativos;
- a aquisição de maior mobilidade e flexibilidade.

Modelos e objectivos da avaliação

O desenvolvimento de uma avaliação do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, centra-se, segundo Lecointe e Rebinguet (1990), nos seguintes factores:

- o questionamento sobre a eficácia dos modos e lugares de produção e de transmissão de competências;
- a passagem de uma reflexão sociológica e ideológica sobre a escola capitalista e sobre a reprodução social através da escola para uma microsociologia das pequenas instituições e dos actores nela implicados;

- a descentralização das políticas de educação e, portanto, a emergência de uma progressiva autonomia da escola.

De facto, devido ao funcionamento burocratizado e centralizado do sistema educativo nunca se tinha sentido, até aqui, a necessidade de incrementar práticas de avaliação institucional que tomassem em conta o nível «estabelecimento de ensino». Assistia-se apenas a um controlo administrativo baseado num quadro de referência normativo, através da recolha periódica de indicadores estatísticos globais e da produção de relatórios de execução (medindo as aquisições cognitivas e os “fluxos” de diplomas), com o objectivo de classificar as instituições avaliadas (modelo normativo).

As tendências actuais de descentralização do ensino vieram evidenciar a questão da avaliação das escolas e dos seus projectos educativos, rejeitando os modelos de avaliação-sanção ou de avaliação-julgamento e privilegiando as dinâmicas de avaliação participativa e de avaliação-regulação. Avaliação participativa com o objectivo de facilitar a percepção das dificuldades presentes na acção social dos intervenientes no espaço escolar; avaliação-regulação, enquanto tentativa de identificar, através de um trabalho de análise permanente, as dimensões imprevisíveis e aleatórias, sempre presentes na actividade de inovação educativa (modelo naturalista).

De facto, mais do que julgamento, a avaliação surge, neste contexto, enquanto sistema de acção, no sentido em que se entende como dinâmica de serviço, de apoio e de reorientação da actividade escolar. Nesta perspectiva ela assume-se como factor fundamental de desenvolvimento local, interessando-se pelos estabelecimentos, pelas populações escolares (alunos, professores, funcionários) e pelas comunidades envolventes. Na medida em que o estabelecimento de ensino é mais responsabilizado na relação com os organismos centrais e com o meio social e regional, torna-se emergente a necessidade de uma avaliação que permita acompanhar e regular o seu funcionamento e a relação que estabelece com o meio (Lecoite e M.Rebington, 1990; J. Aubégnny, 1992; G. Figari, 1993; C. Castro-Almeida e outros, 1993; H. Simons, 1993).

Se é verdade que, tal como o modelo normativo, este se preocupa com os resultados, preocupa-se também, para além disso, com os processos e procedimentos. Ao tentar identificar o quadro de referências concreto e pertinente em determinada situação, procura, ainda, concretizar a análise em função de critérios cuja escolha traduzirá um modelo de investigação (para o investigador), que seja também um modelo de concepção e de realização (para o profissional no campo). Revela-se, assim, como uma prática de avaliação bivalente, na medida em que permite simultaneamente ao investigador a operacionalização de instrumentos de análise e descrição

das situações, e, ao sujeito inserido no próprio campo profissional, a construção de instrumentos para reformular e avaliar as suas próprias práticas.

Partindo da tese de que é necessário “pensar globalmente e agir localmente”, a caracterização das condições de desenvolvimento dos sistemas educativos e dos processos de avaliação poderá constituir o ponto de partida de um processo de avaliação, no sentido de conhecermos qual o lugar e o papel do estabelecimento escolar naquele processo. O estabelecimento escolar deverá, nesta perspectiva, ser entendido como um sistema que integra as diferentes lógicas que o atravessam, sejam estas individuais, colectivas-institucionais e/ou sociais; a necessária integração destas lógicas poderá passar, segundo Aubégnny, pela sua explicitação, o que constitui um dos principais objectivos do processo de avaliação (J. Aubégnny, 1992).

Nesta perspectiva, o estabelecimento de ensino é encarado como “local de processos e de evolução”, sendo propostas três etapas analíticas centradas no seu funcionamento, prévias à decisão do que nele pode ser medido. Dever-se-á então, segundo G. Figari (1993), procurar:

- as relações com fenómenos complexos,
- os factores de aperfeiçoamento ;
- a identidade do estabelecimento de ensino.

Efectivamente, o modelo participação/regulação tem em consideração a coexistência de uma pluralidade de sistemas de valores, em que um dos objectivos principais seja não só a procura da conformidade, mas sobretudo assegurar uma regulação permanente do sistema apoiada na pluralidade de lógicas em presença.

Pretende-se através do desenvolvimento de um processo de avaliação, sobretudo fomentar a passagem de um *sistema complicado a um sistema complexo* (Aubégnny, 1992), sendo que no primeiro os objectivos e finalidades da acção não são conhecidos pelos actores em presença, havendo por isso tendência para se desenvolverem focos de inércia e conflito, e, no segundo, aqueles actores (ou o maior número possível dos mesmos) por conhecerem as finalidades/objectivos da acção têm uma percepção estratégica sobre a mesma, enriquecendo-a com as suas visões específicas.

Nesta perspectiva, as medidas tomadas no domínio educativo deverão integrar as lógicas locais e centrais, apresentando-se o estabelecimento escolar como “um parceiro” dos níveis de decisão central e local, num processo de negociação e contratualização generalizadas.

A identificação de focos de inércia e conflito, internos e externos ao estabelecimento escolar, passa pela permanente interrogação e integração

dos diferentes parceiros, discutindo e articulando estratégias que promovam a melhoria do processo educativo. Só através da explicitação das necessidades reais da população escolar em presença se poderá intervir, promovendo assim o desenvolvimento educativo do estabelecimento e da comunidade em que este se integra. A avaliação surge, nesta perspectiva como um processo de regulação que procura adaptar a optimização dos recursos humanos e materiais às necessidades locais, embora rejeitando uma visão meramente economicista ou determinada por interesses particularistas.

Mas, para além disso, na medida em que a avaliação é aqui entendida como campo de práticas que une os parceiros educativos, o estabelecimento de ensino é ainda encarado como *local de conexão e não de acumulação de protocolos de avaliação* (G. Figari, 1993), isto é, entre apreensões externas e comparativas, e construções internas (considerando os diferentes níveis de *performance* e de funcionamento). O estabelecimento escolar apresenta-se como um lugar estratégico para o desenvolvimento do sistema educativo por constituir um lugar privilegiado de leitura do funcionamento da escola, um ponto nevrálgico de intervenção no sentido de agirmos sobre a sua evolução, e finalmente um lugar privilegiado de produção da “qualidade” do ensino e da formação.

É por isto mesmo que a avaliação dos estabelecimentos escolares assume um papel central no estudo do processo de mudança do sistema educativo. Apenas uma avaliação variada que se assuma como uma *estratégia de pilotagem evolutiva* (Aubégny, 1992), será susceptível de dar conta da multidimensionalidade do sistema de onde emerge, no sentido de se tornar parte integrante do funcionamento desse mesmo sistema nos seus diferentes níveis.

Processos e contextos de avaliação

A participação, enquanto equipa externa de avaliação, num projecto de intervenção sócio-educativa trouxe-nos um conjunto de experiências que ilustram bem a complexidade de qualquer processo de avaliação.

O *Projecto Escolas e Comunidade em Movimento* desenvolve a sua actividade na periferia de Lisboa (Alfornelos/Damaia de Baixo), numa zona marcada por fortes contrastes sócio-culturais e étnicos. Confrontadas com a crescente diversidade da população escolar, as escolas do Ensino Básico decidiram unir esforços para, em conjunto com algumas associações da comunidade, tentarem diluir alguns dos problemas que ameaçavam começar a bloquear o seu funcionamento quotidiano. Estes problemas são do mais diverso tipo, indo da falta de material ou instalações adequadas

até situações de insucesso escolar prolongado ou violência entre alunos.

A intervenção num contexto com estas características é claramente marcado pela complexidade, seja pelo número elevado de intervenientes directos e indirectos no processo educativo (escolas, professores, pais, associações locais, autarquias, programas de intervenção social geridos pelas mais diferentes instituições, polícia, etc..), seja pelo tipo de problemas abordados.

O lançamento do projecto traduziu essa mesma complexidade. Uma parte significativa das instituições presentes nas reuniões iniciais não voltou a aparecer tendo-se a equipa do projecto reduzido a três escolas e a duas associações (uma local e outra uma IPSS). Importa, então, realizar uma primeira constatação: após décadas de profundas alterações na composição da população urbana e de um relacionamento difícil e distanciado que levou ao alheamento pela vida das instituições, as comunidades não se encontram motivadas para a construção de espaços educativos locais participados, primeira condição para implementação de projectos sócio-educativos com uma forte componente comunitária. A construção de objectivos educativos adaptados localmente, que traduzam a tentativa de superação de situações de exclusão, impõe a necessidade de desencadear processos de mobilização dos diferentes intervenientes com responsabilidades educativas na comunidade, sob pena de os próprios projectos perderem eficácia social.

Nas diferentes situações de avaliação em que temos participado a delimitação do quadro de avaliação surge como um momento chave e, frequentemente, decisivo para o sucesso do processo.

Após os primeiros contactos com as instituições que solicitam a avaliação é frequente verificarmos que estas têm dificuldade em estruturar um pedido com objectivos claros (muitas vezes partem apenas de “sintomas” que atribuem a causas mais ou menos indefinidas), ou mesmo quando a avaliação não surge de uma necessidade sentida e desejada mas apenas tolerada (porque imposta exteriormente). É aqui que emergem os primeiros problemas. Perante a indefinição do pedido os investigadores são por vezes tentados a propor objectivos que lhes parecem adaptados às necessidades da instituição ou academicamente interessantes. Tal estratégia torna-se geralmente numa fonte de equívocos, pois substitui o trabalho paciente de construir em conjunto um objecto de avaliação por objectos formalmente correctos e coerentes, mas que, de facto, não respondem às necessidades ou objectivos da instituição ou grupo que a solicitou. É pois então necessário dar a este momento inicial um carácter negociado e participado, transformando-o numa ocasião de clarificação do seu âmbito, objectivos e métodos a utilizar.

Este é ainda o momento de abordar dois outros aspectos com interferência no processo - o estatuto com que o avaliador se apresenta no contexto de avaliação e a sua autonomia relativa.

Acontece por vezes que, nas situações de avaliação de tipo normativo e externo, o investigador é confundido com o próprio organismo que promove a avaliação. Tal pode dar origem a situações menos claras, levando os intervenientes a tendencialmente ocultarem aspectos menos positivos, realçando aqueles que consideram corresponder às expectativas que os outros (a equipa, a entidade que despoletou o processo) possuam sobre eles ou que favorecem critérios institucionais já conhecidos. A necessidade de clarificação do estatuto do avaliador possui então duas facetas. A primeira, diz respeito ao esclarecimento, junto dos elementos que integram a situação em avaliação, dos objectivos e dos processos utilizados e da sua autonomia relativa face ao contratante. A segunda faceta é complementar da primeira, pois implica o esclarecimento, desta vez face ao contratante, da sua autonomia analítica, obstando a pressões sobre o conteúdo das conclusões retiradas.

Em Alfornelos a actividade de avaliação, que surgiu de uma solicitação da própria escola, integrou desde início o processo de elaboração do projecto como uma das suas partes constitutivas, o que forneceu uma legitimidade acrescida à presença dos membros da equipa. O processo de avaliação centrou-se até ao momento em duas dimensões que consideramos centrais:

- uma de reflexão teórico-empírica, marcada por um certo distanciamento face aos vários intervenientes;
- outra, de empenhamento directo, de promoção da reflexividade e auto-avaliação pelos membros do projecto.

A primeira dimensão tem como objectivo a produção de elementos que “alimentem” o próprio processo de avaliação-participativa. A pesquisa teórica, que necessariamente a acompanha, possui um papel central, em particular no questionamento da pertinência das dimensões de análise e variáveis utilizadas. É também a ela que cabe equacionar as grandes linhas do processo avaliativo, identificando e diferenciando constrangimentos político-institucionais de situações produzidas localmente, controlando e reorientando (no sentido de uma estratégia de pilotagem) o processo de intervenção. É a partir desse quadro que poderão ser identificados *pontos críticos* onde a complexidade do real se revela em toda a sua profundidade, permitindo “desenrolar” a trama de relações que se estabelece nas situações em avaliação.

A segunda dimensão, com características mais processuais e operativas, diz respeito a:

- produção de informação/conhecimento sobre a comunidade em que as escolas se integram;

- detecção de bloqueios no funcionamento do projecto (clarificação dos objectivos a atingir, com verificação da adaptação das actividades planificadas para os atingir);
- detecção de bloqueios no funcionamento da equipa de projecto (identificação de situações de tensão, conflitos, distribuição de tarefas, circulação da comunicação);
- facilitar o reforço dos processos de liderança democráticos e participativos, através da divulgação de metodologias de avaliação, em particular através da proposição de temas/tópicos para reflexão (promoção da auto-avaliação/formação);
- identificação, em cada momento, das áreas prioritárias de desenvolvimento das actividades, com maiores possibilidades de conseguirem a interiorização dos avanços conhecimentos produzidos, procurando que as decisões relativas à sua implementação sejam efectuadas em tempo oportuno;
- promoção da comunicação entre a equipa central de projecto e os diferentes intervenientes (internos e externos às escolas).

Conclusão

A montagem e implementação de dispositivos de avaliação, em particular quando estes pressupõem a participação activa dos avaliados, constitui um processo complexo e obriga a uma contínua interpenetração entre a reflexão teórica e a intervenção. Considerar a complexidade das diferentes situações sociais implica construir uma estratégia de avaliação que integre um quadro de referências construídas a partir da própria situação, dando assim conta das especificidades que lhe são próprias.

É de salientar que os processos de avaliação educativa não são uniformes, o que leva necessariamente a recorrer a metodologias diferenciadas de acordo com os níveis de análise em que nos situamos, sendo de rejeitar as concepções que consideram o processo avaliativo como a aplicação sistemática de instrumentos standardizados e validados em contextos sem qualquer relação com aqueles que pretendemos abordar, transformando em norma o que em certas situações pode surgir como a única opção, caso de alguns estudos comparativos.

Avaliar (n)a escola, constitui, então, um acto dinâmico, centrado não apenas na contabilidade dos resultados mas dando atenção, de forma significativa, à própria avaliação dos processos internos ao fenómeno educativo. A experiência que temos vindo a realizar em Alfovelos tem sido, nesse aspecto, bastante rica, seja nos ensinamentos retirados acerca

das transformações que urge serem realizadas na estrutura do sistema de ensino, assim como nas práticas dos seus agentes. A estruturação de uma estratégia metodológica capaz de simultaneamente dar conta de resultados e evolução processual tem, do mesmo modo, sido uma fonte de reflexão e aprendizagem, contribuindo para a eficácia social da intervenção.

Bibliografia

- APPLE, Michael (1986), "Prefácio", in MCNEIL, L., *Contraditions of control an school knowledge*, New York, Routledge & Kegan Paul;
- AUBÉGNY, Jean (1992), *L'établissement et ses évaluations*, Paris, Armand Colin;
- BOSKER, R. e SCHEERENS, J. (1992), "Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar", in NÓVOA, António, (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- BOUMARD, Patrick (1995), "L'analyse institutionnelle et l' établissement scolaire", in ESTRELA, A., BARROSO, J. e FERREIRA, J., (org.), *A Escola, um objecto de estudo*, Lisboa, AFIRSE;
- CASTRO-ALMEIDA, C., LE BOTERF, G. e NÓVOA, A. (1993), "A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa Jade)", in ESTRELA, A. e NÓVOA, A., *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora;
- CHORÃO, Fátima (1992), *Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar*, Lisboa, GEP/ME;
- ENGUITA, Mariano F. (1990), *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor;
- ENRIQUEZ, Eugéne (1992), *L' organisation en analyse*, Paris, PUF;
- FIGARI, Gérard (1993), "Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino", in ESTRELA, A. e NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora;
- LECOINTE, Michel e REBINGUET, Michel (1990), *L' audit de l'établissement scolaire*, Paris, Les Éditions D' Organisation;
- LECOINTE, Michel (1995), "L' audit de l'établissement scolaire", in ESTRELA, A., BARROSO, J. e FERREIRA, J., (org.), *A Escola, um objecto de estudo*, Lisboa, AFIRSE;
- LEZOTTE, Lawrence (1989), "School improvement based on the effective schools research", *International Journal of Educational Research*, n.º 13, pp. 815-825;
- NÓVOA, António (1992), "Para uma análise das instituições escolares", in NÓVOA, António, (org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- OCDE (1992), *As escolas e a qualidade*, Rio Tinto, Edições ASA;
- PERRENOUD, Philippe (1993), "Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica", in ESTRELA, A. e NÓVOA, A., *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora;
- SIMONS, Helen (1993), "Avaliação e reforma das escolas", in ESTRELA, A. e NÓVOA, A., *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora.

Leonor Teixeira. Socióloga. Investigadora do CIES.

Luísa Delgado. Socióloga. Técnica superior na GEBALIS. Investigadora do CIES.

João Sebastião. Sociólogo. Docente na ESE de Santarém. Investigador do CIES.

Qualquer correspondência para os autores poderá ser enviada para o CIES (edifício ISCTE), Av. das Forças Armadas 1600 Lisboa ou pelo Fax: 351(0)1-7940074.