

## **Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas**

Miguel Ángel Santos Guerra

*A metáfora utilizada no título tem muito a ver com a ideia base destas páginas. A avaliação reflecte a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com c/a reza e rigor. Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização duma operação mais complexa.*

*O espelho tem de estar limpo e bem colocado. Não pode distorcer a imagem, como acontece com os espelhos côncavos e convexos. Os interesses, a desonestidade, a arbitrariedade, a falta de ética, deformam a imagem e confundem quem nele se quer espelhar.*

*Não compete aos avaliadores dizer aos protagonistas se estão a fazer bem ou a fazer mal. Muito menos aquilo que deve ser mudado. Simplesmente os ajudam a olhar-se com clareza, de modo a poderem formar um juízo mais fiel sobre o que fazem. Desse juízo, dessa compreensão hão-de surgir as decisões de mudança.*

*Manter o espelho face à realidade, situá-lo de forma a receber uma imagem fiel, limpá-lo de impurezas que dificultem a visão, acolher as sugestões dos que nele se espelham, eis a tarefa dos avaliadores.*

*A finalidade última é melhorar essa realidade, essa imagem que se projecta no espelho e que constitui um serviço social presidido por valores. Não existe apenas uma imagem mas muitas imagens. Devemos preocupar-nos em que a imagem projectada pelos mais desfavorecidos não seja menosprezada, mas antes ajudada a melhorar, após se reflectir no espelho.*

Optei por fazer uma rápida incursão pelos diferentes aspectos da avaliação qualitativa das escolas. em vez de focalizar a minha atenção em apenas um ponto, aprofundando mais a sua análise. Daí, o falar de visão panorâmica e de investidas instantâneas. Conhecer, fixar e aceitar os limites é, pois. a primeira exigência destas páginas. Assumo, assim, os riscos dum escasso desenvolvimento parcial, em benefício duma compreensão mais global do tema.

Procuro também fazer uma incursão sequencializada no que considero uma trama lógico/diacrónica, começando por apresentar as questões prioritárias relativas ao tempo e à necessidade de definição.

A determinação que o próprio título já estabelece exclui outras abordagens, pelo que assumirei directamente o compromisso de reflectir sobre o que o título do texto me exige. Não por não achar oportunos e necessários outros pontos de vista, ou modos de abordar o tema, mas pela necessária limitação imposta pela análise.

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 nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia... Por outro lado é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepitível. dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola.

## **Necessidade e exigência da avaliação das escolas**

As escolas subsistem independentemente do seu êxito. Mais, sem necessidade de conhecer e definir em que consiste precisamente o êxito. Toda a avaliação levada a cabo no seu interior tem como único objecto a aprendizagem dos alunos. Apesar de tudo, mesmo esta avaliação requereria um alargamento do seu objectivo, dado que uma parte substancial do trabalho dos alunos depende da organização, dos meios, da intervenção coordenada e do clima da instituição onde é realizado.

- . A racionalidade mais elementar exige uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a qualidade dos projectos que se planificam e levam à prática. Propor a si próprio, de forma intencional, uma determinada forma de actuação e não se interrogar, depois, se essas pretensões terão sido alcançadas, e se o foram de forma lógica, com custos razoáveis, sem efeitos secundários negativos, nos prazos estabelecidos... é deixar todo o processo entregue à sorte e à arbitrariedade. Só interessa saber até onde se quer ir, e não saber se se chegou, por que caminho e de que modo. próprio, de forma intencional, uma determinada forma de actuação e não se interrogar
- . A avaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança. A compreensão duma realidade complexa como a escola não se realiza através da análise dos resultados alcançados pelos alunos nas classificações. Essa visão simplista da avaliação tem dificultado e distorcido a compreensão profunda da realidade escolar. Donde poderão surgir as convenientes decisões com vista à melhoria da acção? Essa necessidade de compreensão será a avaliação a disponibilizá-la. A compreensão é, em meu entender, a finalidade da avaliação.
- . A responsabilidade social que faz com que nos preocupemos com a utilização dos bens leva-nos, também, à exigência duma avaliação institucional. As escolas lidam com bens (públicos e privados) e constitui um exigência ética inquirirmos sobre o uso que se faz deles. Muito embora as perspectivas sobre os critérios da justa utilização dos bens sejam diferentes, conforme a ideologia e as posições das pessoas ou dos grupos sociais, a reflexão rigorosa sobre o funcionamento das escolas acaba por se converter numa exigência fundamental da responsabilidade social.
- . Os profissionais do ensino encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento. A reflexão que um juízo fundamentado exige leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das concepções que se têm sobre elas.
- . A finalidade da avaliação e a origem da sua exigência é a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. A avaliação não constitui um simples apêndice, um adorno, um acrescento colocado no final do processo, se houver tempo,

oportunidade e vontade. Também não constitui um fim em si mesma. Não se avalia por avaliar, ou para avaliar. mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. Daí a importância de garantir condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar. Porque o mais importante. a meu ver, não é avaliar. nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam.

É por tudo isto que considero importante e necessária a avaliação das escolas. É por tudo isto que considero surpreendente e preocupante que, até hoje, ainda se não tenha levado a cabo uma avaliação surgida espontaneamente da necessidade de conhecer e de melhorar. inerente à dinâmica de planificação. intervenção e mudança. Boa parte da avaliação das escolas, feita até agora. tem a sua origem em decisões hierárquicas externas, quer com o fim de se realizar a auto-avaliação institucional através dos chamados Relatórios (realizados no final do ano, de forma individual. sem participação dos alunos...), quer para submeter a escola a avaliações levadas a cabo pela Inspeção (quase sempre através de questionários a preencher pelos professores, sem *feedback*. sem participação dos alunos...).

Formar profissionais que sintam esta necessidade e saibam satisfazê-la, elaborar planos que tornem isso desejável, e criar as condições que o tornem possível. são exigências de longo alcance que ultrapassam as simples recomendações e as receitas oportunistas.

### **Natureza da avaliação proposta**

o arco semântico do conceito de avaliação é muito amplo. Há que limitá-lo, para saber a que tipo de avaliação nos referimos aqui. O castelhano complica ou dificulta o necessário rigor, dado que utiliza um só termo para referir realidades muito diversas que. por exemplo. em inglês. têm distintos referentes linguísticos: *accountability*. *assessment*. *appraisal*. *self-evaluation* são termos que se referem a diferentes aspectos da avaliação, e que nós incluímos todos na mesma palavra.

Daí que, antes de prosseguir, considere imprescindível definir, brevemente, o tipo de avaliação a que me refiro nestas páginas:

**a. Uma avaliação contextualizada.** Isto é. que tenha em conta o quadro de referência (tanto diacrónico como sincrónico) em que é realizada a experiência, a dimensão da organização. a peculiar configuração psicossocial que a define, a idiosincrasia da sua cultura, o meio envolvente, a origem dos seus protagonistas. o momento em que se faz a análise... Não existe, pois, uma única avaliação para todos os casos.

**b. Que tem em conta os processos e não apenas os resultados.** O que quer dizer que se realiza durante um período relativamente alargado, e não nos momentos considerados terminais. que recorre a instrumentos capazes de levar à compreensão

da dinâmica processual. e que não atende, apenas. a dados relativos ao rendimento escolar dos alunos, para emitir um juízo de valor sobre a actividade desenvolvida, mas que tem em consideração elementos presentes no acontecer da acção, na configuração dos diversos cenários, e na natureza e intensidade das relações.

**c. Que dá voz aos participantes em condições de liberdade.** Isto é, que cria condições favoráveis a que cada um emita a sua opinião, de forma a ninguém se sentir ameaçado por falar, ou por ter emitido determinado juízo de opinião. O que implica a garantia do anonimato das pessoas que prestam informações, e a confidencialidade das suas opiniões. A avaliação não é, pois, um juízo dos avaliadores sobre a qualidade da educação na escola, mas uma ocasião para que surjam as opiniões dos que trabalham nela, para que possam ter uma melhor compreensão daquilo que fazem. É imprescindível. pois, captar o significado que a acção tem para os que a protagonizam. Tal facto confere à avaliação um sentido democrático.

**d. Que se preocupa com os valores educativos num duplo aspecto.** Em primeiro lugar, porque centra a sua atenção na captação do valor educativo dos programas, das relações, das actividades, etc. Em segundo lugar, porque a própria avaliação pretende ser educativa na sua forma de se desenvolver. Aprovar ou não aprovar pode ser considerado fundamental. adquirir ou não os conhecimentos pretendidos pode ser um aspecto a avaliar, mas não se pode ignorar tudo aquilo que se relaciona com a dimensão autenticamente educativa: a racionalidade das práticas, a justiça nas relações, a igualdade de direitos. a atenção à diversidade, os princípios inspiradores da aprendizagem, o currículo oculto da escola. a utilização do poder...

**e. Que utiliza diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade.** Um método apenas não permite captar com rigor o que sucede numa instituição tão complexa como é a escola. Se apenas nos limitarmos a observar o que sucede, sem dispor das opiniões de quem é observado, se apenas sondarmos as opiniões através dum questionário, sem comprovar, com a observação, a forma como se produzem os factos, se apenas analisarmos os documentos contendo o projecto de intervenção ou os relatórios das actividades, sem descobirmos presencialmente na escola, se os projectos têm ou não consistência real... dificilmente poderemos emitir um juízo fundamentado sobre o valor da actividade educativa.

**f. Que está comprometida com os valores da sociedade.** A avaliação não tem em conta, apenas, os valores da actividade que está a ser desenvolvida na escola mas dá, ainda, voz àqueles que nem sequer podem emitir opinião, por não terem acesso a esses serviços sociais, ou porque acabam por ser prejudicados pela forma como se organiza e desenvolve a actividade educativa num sentido mais amplo e social.

**g. Que é uma avaliação em que ninguém tem o critério exclusivo ou privilegiado da interpretação correcta ou válida da realidade.** Nenhum grupo social. nenhuma pessoa, possui a faculdade ou atributo de emitir um juízo definitivo sobre a realidade. A participação de avaliadores externos não tem como função disponibilizar aos participantes a avaliação do que eles fazem de bem ou de mal, mas antes oferecer-lhe dados e critérios, a fim de que possam emitir um juízo mais fundamentado e adequado. uma vez que o seu comprometimento e os seus interesses em jogo podem criar dificuldades a uma análise desapaixionada.

**h. Que não se deixa arrastar pela mística dos números.** É uma avaliação que não lida com valores numéricos, percentagens ou estatísticas, a não ser de uma forma secundária. quando permitem uma melhor compreensão. Não se baseia pois na medição. Os resultados não são apresentados através de dados numéricos.

**i. Que utiliza uma linguagem simples.** É uma avaliação que recorre à linguagem utilizada pelos protagonistas. quando emitem os seus juízos sobre o valor educativo dos programas desenvolvidos na escola.

**j. Que parte da iniciativa da escola.** É uma avaliação fruto da iniciativa interna da comunidade educativa, e que tem por finalidade última a compreensão e a melhoria das práticas educativas. Não se trata. pois, de uma imposição externa, de uma prescrição legal, ou de uma recomendação de agentes externos. mas de uma decisão autónoma, assumida e desenvolvida a partir do interior da própria comunidade educativa.

**k. Que pretende modificar a prática.** É uma avaliação que tem como finalidade essencial a melhoria da prática educativa através da discussão, da compreensão e da tomada racional de decisões.

Algumas destas características são partilhadas, obviamente, por outros tipos de avaliação. Ou não pretenderá qualquer tipo de avaliação conseguir melhorar as escolas? O que identifica a avaliação a que me venho referindo é a globalidade das características e a coerência que se estabelece entre elas, e delas próprias em relação aos fins.

## **A origem da iniciativa**

De que modo pode surgir a iniciativa de se fazer a avaliação numa escola? A decisão condiciona profundamente o modo de fazer a avaliação e as possibilidades do seu aproveitamento para a mudança.

A origem da iniciativa não é tão importante quanto a natureza da decisão. Até que ponto a ideia é assumida por todos os membros da comunidade educativa? Por que razão apoiam o seu desenvolvimento? Em que condições se desencadeia a iniciativa? O que é que se está disposto a fazer para que ela prospere, chegue ao fim, e obtenha o êxito pretendido e desejado? Se os profissionais considerarem a avaliação mais como uma ameaça do que como uma ajuda, se os pais a encararem como um ajuste de contas com os professores. Se os alunos quase não participarem na decisão e no processo, então a avaliação perderá uma boa parte da sua força transformadora.

Disporei hierarquicamente a sequência de possibilidades. Do menor ao maior poder educativo, de acordo com a natureza e o grau de amadurecimento da iniciativa e as condições em que é possível pô-la em marcha na escola. Nem sempre se trata de modelos puros, pois, por vezes, uns apresentam características de outros. São possíveis muito mais fórmulas. Trata-se, pois, de uma simplificação que pretende pôr em relevo a importância desta questão. A simplificação não se verifica apenas nas coordenadas classificativas e na sua determinação posterior, mas também na justificação interna de cada caso. Por exemplo, a iniciativa interna pode partir de uma só pessoa, de muitas, de todas e, em cada um destes casos, pode ter esta ou aquela intensidade, e motivações muito diferentes. Apresentarei quatro modalidades de entre a infinita gama que seria

possível apresentar.

#### ***a. Iniciativa externa com carácter de imposição***

Vinda de fora e, por conseguinte, por via hierárquica, é imposta à escola a obrigação de realizar uma avaliação, ou então sujeita-se a escola a uma avaliação externa. Esta iniciativa, que se aproxima mais do modelo de *accountability* ou prestação de contas, tem fraco poder transformador. Primeiro porque cria resistências, depois porque não implica os protagonistas e, finalmente, porque cria o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes exteriores.

São poucas as possibilidades que esta iniciativa tem de prosperar como uma actividade enriquecedora, como uma ocasião de mudança, como um exercício de participação, como um processo de aprendizagem. Mais facilmente será considerada como uma ameaça, do que como uma ajuda profissional. O desejo de ficar bem visto perante os avaliadores (ou os patrocinadores) pode levar à distorção do comportamento espontâneo, de modo a torná-lo menos fiável. Muito facilmente se desenvolvem estratégias agressivas, desmotivadoras e desqualificadoras. Facilmente se levantarão questões sobre o carácter científico da avaliação, sobre a sua utilidade ou, até, sobre as suas intenções.

A implicação no processo, logicamente, não será grande, já que se trata duma iniciativa não tomada, mas apenas suportada. Não quero dizer que a reacção seja inevitavelmente deste tipo, nem que o deva ser. Sujeitar-se à avaliação, no desempenho duma profissão em que se lida com bens públicos, constitui uma exigência democrática.

#### ***b. Iniciativa externa com carácter de proposta***

A iniciativa pode ser externa à própria comunidade e ter o carácter de uma proposta, de uma oferta, ou de uma sugestão. A iniciativa pode partir da administração, de uma equipa de avaliação externa, de um investigador que necessite ou deseje realizar um trabalho (tese de doutoramento, investigação privada ou pública...).

A realização de trabalhos com recurso à avaliação constitui um problema importante, pois, por vezes, podem entrar em choque os interesses dos avaliados com o

interesse do avaliador em terminar a sua investigação. Este conflito de interesses terá de ser controlado democraticamente. para que não resulte em prejuízo da comunidade educativa.

Se o processo de decisão for amplamente democrático, se houver uma intensa e extensa negociação, será fácil que a avaliação se estabeleça de uma forma positiva. A falta de transparência nas intenções, a escassa participação da comunidade na decisão (sobretudo nos casos em que é a direcção da escola a abrir, inicialmente, as portas aos avaliadores), a negociação apressada ou superficial, dificultam o desenvolvimento positivo e diminuem a eficácia da avaliação.

### ***c. Iniciativa interna sem facilitadores externos***

Se a iniciativa for da própria comunidade, existem muitas possibilidades de arrancar em boas condições, uma vez que é considerada uma actividade desejada, assumida e benéfica. Sei que a expressão iniciativa interna abarca um sem fim de possibilidades reais. Pode ser uma iniciativa assumida apenas pela direcção da escola, ou por um grupo de professores. ou por uma associação de pais... Nem todos estão incluídos da mesma forma numa iniciativa que surge em determinado momento.

Outra coisa é a forma como é explicada a iniciativa, como é assumida, discutida e posta em marcha. Porque podem surgir muitas pessoas que se mostrem indiferentes face à ideia e, inclusivamente, que se oponham tenazmente a que ela seja posta em prática, ou que tenham dúvidas importantes no que respeita ao seu desenvolvimento e posterior controlo.

De qualquer forma, o facto de a iniciativa se fechar sobre si mesma e de serem os próprios protagonistas os autores da avaliação. traz consigo o perigo de perda de perspectiva. 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.

### ***d. Iniciativa interna com facilitadores externos***

Creio que é a opção mais rica, do ponto de vista do poder educativo da avaliação. Se a iniciativa for da própria comunidade e se, para a levar a cabo. se puder contar com facilitadores externos (chamemos-lhes avaliadores, se quisermos). existem muitas garantias de levar o processo a bom termo.

Aos avaliadores externos cabe a tarefa, como já dissemos anteriormente, 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. Os avaliadores não são os autênticos protagonistas da avaliação, uma vez que a sua tarefa não consiste em dizer

aos membros da comunidade educativa aquilo que estão a fazer bem ou a fazer mal, o que devem melhorar ou precisam de mudar. Não vêm substituir a capacidade de pensar ou de decidir da comunidade, mas sim ajudá-la a exercer essa capacidade duma forma mais rigorosa.

## **A planificação do processo**

O processo de avaliação tem de estar planificado. Tal não significa que tenha de se seguir rigidamente o plano traçado. A planificação exige todo um trabalho prévio que afaste os perigos da improvisação.

A flexibilidade do plano dependerá, sobretudo, das características da escola e das circunstâncias em que ocorrer o processo de avaliação. Um conflito que surge, a necessidade de intensificar a exploração de determinado aspecto, a oportunidade de elaborar um relatório informativo apenas parcial, etc. exigem uma mudança de ritmo e uma alteração das fases previstas. Alteração que deverá ser justificada e explicada.

A planificação supõe um intenso exercício de reflexão e de adaptação. Cada escola possui as suas características peculiares, e está num determinado momento da sua evolução. Todos devem conhecer as principais necessidades e exigências do processo de avaliação.

Uma parte da planificação é feita antes da negociação com a escola, outra dependerá dos resultados dessa mesma negociação, pois os membros da comunidade educativa terão ocasião de colocar os seus pontos de vista acerca das previsões realizadas pelos avaliadores.

A planificação exige que se conheçam as principais características da escola: dimensão, tipo, situação no terreno, níveis, configuração da planta, história recente, organização dos alunos...

A planificação deve ter em consideração pelo menos os seguintes aspectos do processo:

### ***a. Tempo de duração e fases que irá ter***

O quadro temporal não poderá ser excessivamente longo, pois a avaliação perderia interesse. Mas também deve ter-se em conta que é impossível recolher dados de qualidade num espaço de tempo muito breve. O período de um ano escolar poderá ser uma boa referência.

A distribuição aproximada das fases (tempo para negociação, para exploração, para a redacção de relatórios informativos, para a negociação sobre esses mesmos relatórios...) facilita a realização ordenada do trabalho e a adequação dos períodos de trabalho às tarefas a decorrer na escola.

A experiência diz-nos que é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo.

### ***b. As técnicas de exploração***

Uma das questões a ter em conta na planificação é o tipo de métodos e técnicas a utilizar para recolha dos dados. e a sequência em que irão ser aplicados. Não é aconselhável chegar à escola sem ter uma ideia clara do que se pretende fazer e por onde se pretende começar.

As fases não deverão ser concebidas numa forma rígida. Isto é, pode iniciar-se a redacção de parte do relatório informativo, ao mesmo tempo que se prossegue com a exploração. Pode voltar-se ao local de observação, enquanto se procede à redacção do relatório informativo...

### ***c. As pessoas que irão intervir***

É importante saber, logo de início. com que pessoas se irá contar e que tarefa caberá a cada uma, tanto no que se refere à equipa de avaliação, como em relação às pessoas a quem se irá pedir colaboração.

O desenvolvimento da avaliação poderá exigir alterações da planificação inicial. Alterações que deverão ser levadas a cabo indicando as causas que as motivaram. O avaliador poderá vir a descobrir. uma vez iniciada a exploração, que necessita de fazer algumas entrevistas a pessoas que não estava previsto entrevistar. Poderá, também, chegar à conclusão de que necessita da colaboração de algumas pessoas que o ajudem a observar situações que não tinham sido previstas inicialmente.

### ***d. O conteúdo da avaliação***

O avaliador tem de formular e explicitar as questões prévias que irão constituir o cerne da análise. O que não afasta a hipótese de, uma vez na escola, vir a descobrir que é imprescindível, ou conveniente. explorar noutras direcções.

A comunidade educativa deverá ser informada. atempadamente, destas alterações. sobretudo se elas implicarem uma mudança essencial relativamente aos acordos alcançados na negociação inicial.

### ***e. A entrega de relatórios informativos***

A planificação inicial exige uma previsão sobre o tipo e número de relatórios informativos a realizar, sobre o momento ou momentos em que irão ser entregues, etc. Uma vez que os relatórios informativos são excelentes plataformas de discussão e de compreensão, é bom realizar mais do que um. O problema está na falta de tempo. É que não é fácil encontrar o tempo necessário para a sequência: negociação, exploração, redacção, negociação e, logo a seguir, uma nova fase de exploração, redacção e negociação...

É grande o interesse desta forma, já que permite tomar decisões após a negociação do primeiro relatório informativo e, na segunda exploração, verificar o que realmente se alterou...

A falta de respeito pela planificação ameaça, por vezes, todo o processo de avaliação, pois as dilações acabam por se tornar psicológica e funcionalmente insuperáveis.

## **A exigência da negociação**

Seja qual for a origem da iniciativa, é necessário que os elementos que integram a comunidade educativa conheçam e decidam, explicitamente, qual o tipo de avaliação a realizar, em que condições ela se vai realizar, que colaboração irão prestar... A ausência de negociação inicial dificulta o desenvolvimento da avaliação. Para que seja realmente efectiva, esta negociação tem de cumprir alguns requisitos:

- . **Ser democrática:** as negociações não devem ser levadas a cabo com substitutos das pessoas com quem se devia negociar, não devem constituir um assunto que só à direcção da escola diz respeito, as coisas não devem ser dadas por adquiridas durante o seu desenvolvimento... A participação democrática não se exerce, apenas, através do voto, mas também através da opinião e discussão de todos.
- . **Ser flexível:** não se negocia de uma vez por todas, nem de uma vez para sempre. No decorrer do processo de avaliação, a negociação poderá ser retomada, a fim de realizar mudanças, se necessário for e elas se justificarem face às novas circunstâncias, ou devido à evolução da própria dinâmica avaliadora...
- . **Ser escrita:** é importante que a negociação fique registada num documento de que todos os implicados possuam um exemplar. Embora, inicialmente, todos estejam, aparentemente, de acordo, muito em breve poderão surgir dúvidas ou problemas. Se os acordos tiverem sido feitos por escrito, será mais fácil manter a transparência de propósitos e actuações.
- . **Ser feita pausadamente:** a pressa em começar, a falta de tempo para a realização das actividades, a falta de prática deste tipo de processos, pode levar à precipitação e à simplificação da negociação.

O documento de negociação deve conter pelo menos as seguintes questões:

- . **De que tipo de avaliação se trata.** É importante que todo saibam que tipo de avaliação irá ser levada a cabo. Deste modo se evitarão surpresas e mal-entendidos.
- . **Por que razão é feita neste momento.** Há que deixar claro o modo como surge a iniciativa, por que se realiza precisamente neste momento, e qual a sua principal finalidade.
- . **Que participação se pretende.** Os professores devem saber se irão ter alguém a observar as suas aulas, se terão de dar entrevistas, se terão de entregar documentos para análise...

- . **Em que condições se irá realizar.** É importante conhecer os princípios éticos que irão orientar o desenvolvimento da avaliação. Se o anonimato irá ser respeitado e como, se existirá confidencialidade em relação aos relatórios informativos, se irá ser possível vetar alguma das suas partes, se se procederá à recolha das opiniões divergentes por parte dos avaliados, se os relatórios informativos irão ser objecto de negociação, se os resultados irão ser publicados, se alguém irá ter acesso a uma informação privilegiada... Todos estes aspectos funcionarão como garantia de controlo democrático, e diminuirão o carácter ameaçador da avaliação.
- . **Os prazos de realização.** É preciso saber quanto irá durar a avaliação. que fases terá. como serão dados a conhecer os diferentes períodos, se irá haver relatórios informativos apenas parciais, ou se só haverá um relatório informativo fi na l...
- . **Que métodos irá utilizar, quando e como.** Algumas pessoas poderão aceitar a avaliação, pensando que consistirá no preenchimento dum questionário. Daí que convenha precisar. logo de início, quais as estratégias de exploração, e o modo como irão ser utilizadas na escola.
- . **Que questões abordará.** A avaliação pode ter um objectivo muito geral. ou dirigir-se a aspectos muito precisos. Daí que seja importante definir o âmbito a que se irá cingir, se de facto existir uma delimitação inicial.
- . **Que equipa irá realizar a avaliação.** Se houver avaliadores externos, é preciso que se saiba quem e quantos são. donde vêm, que tipo de trabalhos realizaram, quem é o coordenador. etc.
- . **Que sucederá com o relatório informativo final.** Como se irá negociar o seu conteúdo. a quem se destinará, como se procederá à recolha das opiniões divergentes por parte dos avaliados, no caso delas existirem...

Aquando da negociação, já se podem recolher dados muito significativos no que respeita ao funcionamento da escola. As atitudes que se tomam, os receios existentes, as garantias exigidas... permitem observar questões importantes acerca das concepções que os protagonistas da actividade têm sobre a escola.

## **Focos da avaliação**

Em que aspectos ou vertentes da escola teremos de fixar a nossa atenção para sabermos se ela funciona realmente, para conhecermos se a sua acção educativa tem qualidade?

A resposta poderia ser de carácter genérico: há que dar atenção (focalizar) a tudo aquilo que seja importante e significativo. Não há que limitar a análise aos resultados escolares dos alunos. Primeiro, porque a tarefa educativa tem muitas mais facetas e

dimensões. Segundo, porque existem efeitos secundários que se produzem durante o processo de ensino/aprendizagem. Terceiro, porque os resultados dos alunos resultam de múltiplos factores, e há que deslindar o modo como, e a razão por que se produzem.

A lista de questões apresentadas em seguida não é exaustiva. São pistas para a análise. Pode até acontecer que o mais importante de uma escola seja algo que não vem, sequer, mencionado nesta lista de indicadores. A exploração terá de estar atenta aos aspectos emergentes, às dimensões significativas que surgem sem estarem previstas.

Estes indicadores, se tomados de forma isolada, fragmentada, desconexa, carecem de sentido. O que interessa é o funcionamento holístico da escola. É o clima, o sentido da acção, aquilo que verdadeiramente importa.

### ***Relativamente à colegialidade***

- 1. Existência dum projecto colectivo** em que a comunidade escolar participou plenamente (professores, pais, alunos, pessoal administrativo e auxiliar de apoio). O projecto resulta de discussão e acordo. É do conhecimento de todos os membros da escola que nele participam nas suas linhas fundamentais, e o levam a cabo de forma coerente.
- 2. Existe uma profunda coordenação** (quer em sentido vertical, quer horizontal), a ponto de o trabalho da equipa docente e dos seminários estabelecerem a continuidade e a coerência e coesão da actividade. Não ocorre um processo de balcanização, com cada professor a realizar a sua tarefa isoladamente ou, até, combatendo as tarefas dos outros.
- 3. Desenvolvem-se iniciativas relacionadas** com o aperfeiçoamento dos professores, surgidas principalmente de processos de investigação na acção, de modo a tomarem-se decisões de mudança resultantes da compreensão proporcionada pela reflexão comum e rigorosa sobre a prática.
- 4. A coerência e estabilidade do corpo de professores** potencia o trabalho em equipa e permite manter e desenvolver o projecto educativo no futuro.
- 5. São desenvolvidos os mecanismos de participação real** e de autêntica representação na gestão da escola, através dos órgãos colegiais e de qualquer outro meio de intervenção democrática.
- 6. Verifica-se a integração no projecto** do pessoal administrativo e auxiliar de apoio, o eficaz desenvolvimento do seu trabalho, e um bom relacionamento desse pessoal com a restante comunidade educativa.

### ***Relativamente às relações***

**7. A comunicação entre alunos, professores, pais e mães** é intensa e positiva. De acordo com os princípios da autenticidade, sinceridade e tolerância.

**8. A informação é fluente e clara em todas as direcções.** As vias de informação são rápidas e seguras, de forma a evitar a ocultação, a manipulação ou o desvirtuar da notícia.

**9. Existe um clima de respeito mútuo,** principalmente dos professores em relação aos alunos, da direcção da escola em relação aos professores, dos coordenadores dos seminários em relação aos elementos que os integram.

**10. Existe um relacionamento intenso com os pais e mães,** com recurso à participação, informação, formação e reflexão conjunta sobre o processo educativo.

**11. Os conflitos são tratados de forma clara e decidida,** evitando complicações e a progressiva deterioração das situações fruto do silêncio, e do facto de se desvirtuar, adiar ou perspectivar erradamente esses mesmos conflitos.

**12. A concepção de disciplina e os meios de a propor e impor são racionais** e essencialmente educativos. Quando as regras não são cumpridas, actua-se reflectidamente, e não deixando-se arrastar por lugares comuns ou usos e costumes inveterados.

### ***Relativamente à actividade***

**13. Existe nas aulas e fora delas uma preocupação manifesta e efectiva pela metodologia.** Esta preocupação traduz-se na participação dos alunos, na discussão sobre as formas de aprendizagem, na flexibilidade de métodos, no intercâmbio de iniciativas e experiências.

**14. O currículo tem em conta aspectos e actividades que não são os estipulados pelas normas emanadas da administração,** tais como a educação para o lazer, os contactos com o meio envolvente...

**15. Os conteúdos a ensinar são escolhidos de forma inteligente e rigorosa,** tendo em conta princípios epistemológicos consistentes e as exigências psicológicas dos interesses e da capacidade de aprendizagem dos alunos.

**16. A avaliação que os professores realizam nas aulas assenta em critérios educativos,** afastando-se de abordagens autoritárias, mecanicistas e meramente quantitativas.

**17. Na escola existem processos de investigação sobre a acção estimulados e desenvolvidos pelos professores.** Estas investigações e os seus resultados são conhecidos e aproveitados por todos os membros da comunidade escolar.

### ***Relativamente às instalações e material***

**18. O espaço está bem distribuído,** as diversas dependências estão limpas, cuidadas esteticamente e utilizadas adequadamente em serviço da actividade educativa da escola e dos interesses da comunidade. nas horas e dias em que não há actividade escolar.

19. **Existe uma ampla gama de materiais didáticos**, tanto nos laboratórios como nas aulas e oficinas. A existência destes meios é acompanhada por uma utilização adequada e persistente.
20. **Os manuais (escolhidos de acordo com critérios educativos) não constituem o fulcro da actividade didáctica**, de tal modo que os alunos sabem procurar informação, são capazes de produzir os seus próprios materiais.
21. **O acervo bibliográfico é abundante e actualizado**. Os alunos recorrem, com facilidade e frequência, à biblioteca, que se torna, assim, num dos centros nevrálgicos da actividade intelectual.
22. **Os espaços estão a ser usados de forma justa e racional**, não se verificando nem critérios de privilégio (os melhores, mais espaçosos, mais cómodos para quem exerce a autoridade). nem critérios que conduzam à sua paralisação (laboratórios encerrados, biblioteca sem préstimo...).

### ***Relativamente à organização***

23. **O rácio professor/aluno (e outros tipos de rácios: especialistas/alunos, professores/aula, etc.) é baixo**, as aulas não são dadas duma forma massificada, e é possível trabalhar individualmente com cada aluno, de modo a poder-se intervir na educação dos alunos, através de uma abordagem específica (ao nível da psicologia, da logopedia, da psicomotricidade...).
24. **Existe flexibilidade organizativa**, de modo que a adaptação às mudanças, às exigências do meio e à inovação, é rápida e fácil. A estrutura não constitui um obstáculo ou um elemento dissuasor da mudança.
25. **Geram-se processos de avaliação institucional** (auto-avaliação e avaliação com facilitadores externos) de modo que a reflexão sobre a prática ilumina a tomada de decisões posterior.
26. **A designação e actuação dos tutores é democrática**, orientando-se, fundamentalmente, para benefício educativo dos alunos, e não para os interesses, a rotina e a comodidade dos profissionais.
27. **Existe uma relação com o meio em que a escola se insere**, de modo que a escola não é uma ilha, mas uma realidade permeável às exigências da sociedade constituindo-se, simultaneamente, num foco cultural para o meio envolvente.

### ***Relativamente aos valores***

28. **É prestada atenção à educação dos valores**, tanto no currículo explícito como no oculto, excluindo a doutrinação e a imposição dos valores do educador como dogma moral a assimilar pelos alunos.

29. **A coerência da educação dos valores** exige que a instituição e os seus membros os encarnem nos seus próprios comportamentos e atitudes, de modo a evitar as atitudes servis, despóticas, discriminadoras, cobardes, egoístas, etc.
30. **Existe um clima de liberdade, um clima em que é possível expressar livremente o pensamento.** sem temer represálias e pressões afectivas, em que é possível reunir-se e associar-se, e em que tem espaço e é estimulada a criatividade.
31. **A autoridade é exercida de forma equilibrada e razoável, longe do autoritarismo e da permissividade,** de forma que a orientação da actividade é feita através dos órgãos uni pessoais e colegiais da escola.
32. **Existe uma autêntica co-educação,** detectando e combatendo os padrões de actuação sexista que surgem nos textos, nos comportamentos. nas atitudes, nas expectativas, nas relações, etc. e procurando facilitar o conhecimento e aceitação do próprio sexo, e a sã relação com o sexo oposto.
33. **A integração das pessoas com necessidades educativas especiais** é levada a cabo com abertura e dedicação, valorizando a sua dimensão enriquecedora para toda a comunidade educativa.
34. **Existe racionalidade e transparência na gestão económica,** de modo que os gastos são feitos de acordo com critérios de equidade, eficácia, coerência e rapidez, evitando que a burocracia dificulte e constitua obstáculo a uma gestão racional e eficiente.
35. **É tida em conta a situação dos mais desfavorecidos,** uma vez que o ritmo de aprendizagem exigido lhes torna difícil uma boa assimilação dos temas, pois não dispõem em suas casas de ambiente de trabalho nem de ajudas e meios necessários.

## **A exploração da realidade**

A fim de garantir o valor da avaliação é indispensável que a recolha de dados seja feita com rigor. A complexidade da realidade educativa numa escola exige a aplicação de métodos que tenham a capacidade de reconstruir criticamente a realidade. Se a recolha de informação for imprecisa, arbitrária e irrelevante não se poderá realizar uma avaliação rigorosa e credível da realidade.

Os métodos utilizados na avaliação terão de ter as seguintes características:

**Diversidade.** Utilizar apenas um método, como já referi anteriormente, é correr o risco de ficar com uma referência distorcida da realidade.

**Sensibilidade.** Os métodos têm de se revelar sensíveis à complexidade. Não é possível captar uma realidade plurifacetada recorrendo a métodos e medições que a simplificam.

**Adaptabilidade.** Não existe nem uma sequência única nem uma forma estereotipada de aplicação dos métodos. Conforme a circunstância, assim será aconselhável a utilização de um ou outro método, num momento preciso e numa determinada ordem.

**Interactividade.** Refiro-me à possibilidade de utilizar os resultados obtidos por meio dum método, para explorar a realidade através doutro. Aquilo que se observou poderá vir a ser objecto da entrevista, o que consta dos documentos pode ser objecto de observação.

**Gradualidade.** A utilização dos métodos pode ser feita de acordo com uma progressiva focalização. Primeiro porque é fácil que, de começo, surjam mais reticências. Depois porque a avaliação acabará por levar a pontos cada vez mais intensos.

Os métodos habitualmente utilizados na avaliação de carácter naturalista são a observação participante e prolongada na escola, a entrevista (individual e em grupo) aos participantes, a análise de documentos oficiais e informais, a elaboração e correspondente análise de relatórios informativos escritos dos protagonistas, a realização de diários por parte de avaliadores e avaliados, etc.

O registo da realidade pode ser feito utilizando papel e lápis, através de fotografia ou de gravações verbais ou icónicas. É importante que o registo seja fiável, pois grande parte do rigor da análise depende da qualidade dos dados. É também importante que haja formas de rever o processo de avaliação, de modo que, aquando da realização da meta-avaliação, haja constância nos passos dados, na justificação das decisões, nas mudanças efectuadas em relação à negociação inicial...

Não me vou aqui deter com a explicação de cada um dos métodos usados na avaliação, embora seja necessário insistir na importância da aplicação rigorosa e inteligente dos métodos para a obtenção duma informação rica, abundante e precisa.

## **A triangulação dos dados**

O carácter disperso, fragmentado, e por vezes contraditório dos dados exige a aplicação de processos de contraste para analisar as discrepâncias e coincidências das explicações. Não se trata de eliminar as discrepâncias mas de as compreender e explicar. Numa escola existem múltiplas visões e interpretações da realidade. A avaliação terá de as integrar numa explicação coerente (e não necessariamente uniforme).

Os processos de triangulação facilitam o contraste e a depuração dos dados. Não é preciso esperar pelo fim da exploração para iniciar a triangulação. Da mesma forma que não se torna imprescindível suspender a recolha de dados para que se produza a compreensão. A progressiva espiral do discernimento vai-se realizando a partir da negociação, e vai sendo desenvolvida num processo contínuo de reflexão.

A triangulação permite depurar os dados e conferir-lhes maior qualidade e valor. Podemos falar de diferentes tipos de triangulação, de acordo com a procedência da informação a confrontar.

### ***a. Triangulação de dados provenientes de diversos métodos***

Os dados procedentes da observação nem sempre coincidem com os fornecidos pelos informadores nas entrevistas. E as declarações de princípios contidas nos documentos nem sempre coincidem com a realidade que se observa na escola. Por vezes, é fácil acabar com a discrepância, tomando partido pelo dado proveniente do método. Outras vezes será difícil, e terá de se suspender a decisão, ou então procurar mais informações na escola.

### ***b. Triangulação de dados provenientes de diferentes informadores***

As perspectivas de interpretação dos diferentes sectores ou das diferentes pessoas que convivem e trabalham na escola, não costumam coincidir. Esta discrepância pode estar ligada ao grupo social (professores, alunos, pais), pode ter um fundo ideológico (conservadores, progressistas), hierárquico (equipa directiva, subordinados), conflituoso (agressores, agredidos)...

A triangulação permite confrontar as opiniões, tendo em conta as circunstâncias e características dos informadores.

### ***c. Triangulação de dados provenientes de momentos distintos***

Um dado obtido antes da realização de uma actividade, de uma reunião, de um conflito, pode conter informação diferente da que é recolhida, quer durante o desenvolvimento da actividade, quer com esta já terminada. A perspectiva temporal que permite confrontar os dados facilita a interpretação do fenómeno e permite obter uma compreensão mais profunda da realidade.

### ***d. Triangulação de opiniões de agentes internos e externos***

Durante o processo de avaliação pode ser interessante obter a opinião de agentes que não estejam a participar no processo. A sua opinião pode diferir da de quem está a realizar a avaliação. Este tipo de contraste de opiniões pode ser feito em relação à recolha de dados, à interpretação dos mesmos, às relações com os participantes, etc. Este tipo de triangulação é importante porque permite rectificar e reorientar o trabalho.

A triangulação não se faz num momento de não retorno ao campo de observação. Pode remeter o processo à escola a fim de se obterem novos dados ou precisar melhor os dados obtidos. A triangulação é feita para obter uma informação mais elaborada que favoreça a redacção do relatório informativo.

## A redacção de relatórios informativos

Neste momento da avaliação surgem alguns perigos que pretendo comentar, pois já por várias vezes puseram fim à avaliação.

- . **A asfixia dos dados.** O caudal ingente de material que é possível acumular através duma exploração realizada com recurso a diversos métodos, com muitos informadores, durante um largo espaço de tempo e com vários avaliadores, dificulta a sua articulação num relatório informativo que se pretende coerente, breve e claro.
- . **A excessiva dilação.** Adiar o relatório informativo afasta psicologicamente os avaliadores da necessidade da redacção. Vai-se tornando cada vez mais difícil retomar o compromisso e encarar de frente o final. Por outro lado, os avaliados perdem a perspectiva da avaliação e, quando o relatório informativo chega, já não se recordam do que se passava, na altura, na escola. Por vezes, até, já nem estão presentes os protagonistas da avaliação.
- . **A dificuldade em redigir.** Redigir o relatório informativo representa uma dificuldade que muitos consideram especialmente problemática, por pensarem não ter as qualidades necessárias para a escrita. Já contar, apenas, seria outra coisa.
- . **A pretensão tecnicista.** Ao chegar ao momento da redacção julga-se necessário elevar o discurso da recolha de dados para um nível de relatório técnico, com termos académicos, expressões crípticas e pretensões cientifistas.
- . **A falta de esquemas.** Organizar todos os dados num discurso coerente constitui uma dificuldade vivida por alguns redactores com especial angústia, não tendo em consideração que existem múltiplas possibilidades e que, em último caso, contar o que se passou poderá ser uma delas.
- . **As atitudes do avaliador.** Ao chegar ao momento de redigir o relatório informativo, o avaliador pode sentir-se esmagado pela responsabilidade da redacção, ou sentir que fez um trabalho desprovido de rigor, que não irá ter interesse para ninguém, nem servir para nada.
- . **Os conflitos surgidos.** Se surgiram conflitos e há a possibilidade de o relatório informativo acabar por constituir uma ameaça para algumas pessoas, ou para toda a comunidade, poderão levantar-se dificuldades que levem a atrasar a sua entrega, ou a tornar mais suave o seu conteúdo.
- . **A dimensão excessiva.** Fazer um relatório informativo excessivamente volumoso é muito arriscado. Isto porque a sua leitura acabará por ser difícil, a negociação tornar-se-á complicada, e confusa a compreensão da realidade.

Podem elaborar-se diferentes tipos de relatórios informativos, de acordo com os destinatários. Não quer dizer que se tenha de alterar ou distorcer o seu conteúdo, mas sim a sua extensão. Nem todos os alunos estão dispostos a ler e a negociar posteriormente, por exemplo, um relatório informativo muito extenso e complexo. O que

é imprescindível é que sejam os mesmos avaliadores a redigir todos os relatórios informativos. Aqui, não poderão servir de intermediários nem o patrocinador (quando o houver), nem a equipa directiva, nem qualquer grupo de professores. Seria fácil introduzir desvios na exposição.

Ler diversos tipos de relatórios informativos poderá ser elucidativo. Não um apenas, devido ao perigo da *cópia do modelo*. Elaborar relatórios informativos é o melhor meio de aprender a fazê-los. E, naturalmente, negociá-los, pois através da negociação os avaliadores descobrirão os limites da exploração da realidade por si realizada, a forma como ela surge no relatório informativo, e a forma de exprimir aquilo que na sua mente e a seus olhos parecia tão claro.

É interessante ir elaborando relatórios informativos apenas parciais que suscitem a participação, a reflexão e a mudança. Após um primeiro relatório informativo há a possibilidade de reencaminhar a acção e de reorientar a própria avaliação. Os relatórios informativos são excelentes plataformas de discussão e participação. Daí que (e até porque não afasta tanto psicologicamente os protagonistas do que constitui, em seu entender, elaboração de resultados) é interessante prever a existência de relatórios informativos apenas parciais e não de um relatório final somente.

## **A negociação dos relatórios informativos**

A negociação dos relatórios informativos constitui um momento extraordinário, propício ao debate e à discussão sobre a dinâmica da escola. Ninguém, nem nenhum sector, possui o privilégio da interpretação correcta ou da solução adequada. Todos podem expor o seu ponto de vista, a fim de se alcançar uma compreensão mais ampla e enriquecedora. Da negociação dos relatórios informativos hão-de surgir decisões racionais.

O controlo democrático da avaliação exige que os utentes tenham acesso aos relatórios informativos. O justificado interesse da sociedade pela educação, que constitui também um dever dessa mesma sociedade, torna imperiosa a difusão desses relatórios, embora se deva compatibilizar este direito ao conhecimento, com o direito dos profissionais à privacidade das suas actuações.

Ninguém tem o direito de veto em relação ao relatório informativo, na totalidade ou em parte. Proceder de outro modo seria correr o risco de se ficar sem ele, ou sem partes substanciais do mesmo. Por outro lado, não é bom que as pessoas se sintam ameaçadas pelo relatório informativo, ou que venham a lume situações com as quais os interessados não concordam. Por isso, quando não se chega a um consenso na negociação, os avaliadores devem comprometer-se a referir rigorosamente as discrepâncias manifestadas pelos protagonistas.

Tenho encontrado alguns problemas na negociação dos relatórios informativos. E estes problemas são ainda maiores quando a avaliação não é feita a pedido da

escola. Um dos problemas é a pretensa defesa da imagem da escola, face a outros critérios de qualidade ou de rigor do relatório informativo. Por vezes, o facto de terem solicitado a avaliação coloca os protagonistas numa situação expectante em relação ao conteúdo do relatório informativo que esperam ser claramente lisonjeiro. A impressão da primeira leitura pode ser desanimadora e decepcionante. Daí que se recomende mais do que uma leitura do relatório informativo na sua totalidade. E digo isto, porque há quem apenas leia as partes que lhe dizem respeito, ou aquelas que, na opinião dos colegas, são as que mais atraem a atenção, ou as mais conflituosas. Fazer uma avaliação de todo o processo e de todo o relatório informativo apenas a partir dumhas frases retiradas do contexto, pode conduzir a uma situação negativa de crispação.

Há pessoas que, não tendo participado no desenvolvimento da avaliação e tendo-se negado, expressamente, a ser observadas ou entrevistadas, se mostram muito aguerridas na negociação final. Há que ter em consideração que uma das finalidades importantes da negociação é a comprovação da fidelidade da recolha da informação prestada, ou dos dados extraídos da observação.

### **O problema da meta-avaliação**

Avaliar as avaliações não nos leva a conhecer o rigor com que foram realizadas. Há que aplicar critérios de credibilidade a todo o processo, para saber se se trata de uma avaliação consistente e credível do ponto de vista do rigor. Nenhum critério tem um carácter concludente no que se refere à garantia de rigor. Mas, no seu conjunto, permitem acalentar a esperança de se ter conseguido um relatório informativo rigoroso e credível. A presença prolongada do observador na escola, a realização de entrevistas significativas, a triangulação dos dados obtidos por diversos métodos, o confronto das opiniões dos diferentes participantes, o juízo crítico de peritos emitido no decorrer do processo, a coerência estrutural dos relatórios informativos, a negociação intensa e transparente, a visão enriquecedora da realidade, as referências documentais, etc., são indicadores de rigor.

Um juízo crítico de peritos ajudará a conhecer as limitações e correcções ocorridas no processo, desde a iniciativa às aplicações finais. O meta-avaliador deve dispor de todo o material utilizado e produzido, e deve contar com a possibilidade de entrevistar os protagonistas, tanto avaliadores como avaliados.

É imprescindível analisar o modo como se produziu o processo de avaliação, não só para garantir o seu valor, como também para aprender e poder orientar as futuras acções. A perícia dos avaliadores é reforçada através da análise desapassionada e exigente de especialistas que contribuem com os seus pontos de vista fundamentados. Da mesma forma que os protagonistas da avaliação, com interesses em jogo, podiam retirar benefícios do juízo dos avaliadores, também estes poderão recolher dados interessantes que os ajudem a compreender o que sucedeu com a sua actividade.

As opiniões de quem participa em todo o processo são indispensáveis. O respeito pelos aspectos formais nem sempre garante a qualidade do que se faz. Fazer uma convocatória escrita para que todos compareçam à sessão de negociação não torna essa sessão boa, no caso de virem poucos, de não haver tempo suficiente. de não estarem bem informados, de não disporem de material. de se escamotear as questões principais...

#### **Fonte e referência**

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, **Como num Espelho – Avaliação qualitativa das escolas** (*Conferência proferida no Curso de Verão de 2001*) in

**AZEVEDO, Joaquim (Org), (2002). AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS – Consensos e Divergências. Porto: ASA, pp. 11 a 31**

(Texto digitalizado a partir da fonte)