

CR33-07-11
Aen-02/03

CNE

Qualidade e Avaliação da Educação

Seminários
e
Colóquios

2002.

Qualidade
Avaliação
Educação

CN

CONSELHO NACIONAL DE

2002

Qualidade e Avaliação da Educação



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

NOTA PRÉVIA

Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação
Manuel I. Miguéns 11

FÓRUM QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

1.º DEBATE – ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
Perspectiva Institucional 15

SESSÃO DE ABERTURA 17

Presidente do Conselho Nacional de Educação
Teresa Ambrosio 19

Secretário de Estado da Educação
João Félix Praia 27

PAINEL I

QUESTÕES E PERSPECTIVAS ACTUAIS DA AVALIAÇÃO EM PORTUGAL 33

Intervenções

A IGE e a avaliação integrada das escolas
Mária do Carmo Clímaco 35

O que nos podem dizer e dizem os resultados das provas realizadas a nível nacional
Glória Ramalho 47

Avaliação da qualidade da educação - uma abordagem no quadro do planeamento
António Fazendeiro 61

Comentários 73

José Luís Presa 75
José Matias Alves 79
Margarida Fernandes 81

Edição: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação

Direcção: Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação
Manuel I. Miguéns

Organização: Maria Amélia Mendonça e Teresa Gaspar

Design Gráfico: Margarida Aires de Barros e Margarida Fragoso

Composição: Maria Amélia Soares

Impressão: Editorial do Ministério da Educação

1.ª Edição: Julho de 2002

Tiragem: 1000 exemplares

ISBN: 972-8360-21-5

Depósito Legal: 182 782/02

© Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093
Endereço electrónico: cneme@mail.telepac.pt
Site: www.cnedu.pt

PAINEL II
A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO:
UM CONCEITO NECESSÁRIO À MUDANÇA 87

Intervenções

A qualidade: um plural difuso...

Valter Lemos 89

A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado

Natércio Alonso 95

A qualidade em educação: um conceito necessário à mudança

Idália Sá-Chaves 105

Comentários 119

Sérgio Grácio 121

Vitor Sarmiento 129

Ana Penim 133

SÍNTESE DO DEBATE 139

Odele Valente 141

António Sousa Fernandes 143

FÓRUM QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
2.º DEBATE – ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO
Perspectiva da Escola 145

SESSÃO DE ABERTURA 147

Presidente do Conselho Nacional de Educação

Teresa Ambrósio 149

Secretário de Estado da Educação

João Félix Praia 151

PAINEL I
AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA PERSPECTIVA DA ESCOLA 159

Intervenções

Avaliação colegial e organização da escola para a diversidade

José Francisco de Almeida Pacheco 161

Uma escola de todos para todos

Ana Pascoa 165

Qualidade da educação – a importância do ensino secundário

José Miguel Falcão Bettencourt 171

Vencer o insucesso e o abandono melhorando a qualidade da educação – o nosso desafio

Antónia Ilhéu 177

Comentários 183

Paulo Oliveira Sucena 185

António Ponces de Carvalho 189

PAINEL II
CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA 197

Intervenções

Contributo para a construção da qualidade na escola

Manuel Viegas Abreu 199

Qualidade do ensino e conhecimento estratégico do aluno: alguns desafios e sinais de transição

Ana Margarida Veiga Simão 215

Para além da "qualidade" ou em vez da "qualidade"

Abílio Amiguiinho 225

Comentários 235

Maria da Conceição Alves Pinto 237

Almerindo J. Afonso 241

CONFERÊNCIA
DESAFIOS DA QUALIDADE E TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
Isabel Guerra 247

FÓRUM QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

3.º DEBATE – PARA UM NOVO CONTRATO SOCIOEDUCATIVO 263

SESSÃO DE ABERTURA 265

Presidente do Conselho Nacional de Educação

Teresa Ambrósio 267

Presidente da República

Jorge Sampaio 273

PAINEL I

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO 281

Intervenções

Desenvolvimento económico-social e educação

João Salgueiro 283

Estratégias de desenvolvimento e qualidade da educação

Luís Valente de Oliveira 295

A educação vista de fora

Francisco Sarsfield Cabral 305

Política educativa e uma ambição para Portugal

Maria João Rodrigues 311

PAINEL II

A DIMENSÃO CULTURAL E CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO 317

Intervenções

Educação e cultura científica – uma reflexão

João Lobo Antunes 319

Como se produz subjectividades

Eduardo Prado Coelho 329

Ensino da Língua e desenvolvimento educativo

Helena Mira Mateus 333

PAINEL III

DIVERSIDADE, PARTICIPAÇÃO E COESÃO SOCIAL 341

Intervenções

Diversidade, participação e coesão social

Mário Pinto 343

Qualidade e diversidade nos sistemas educativos

Diogo de Lucena 355

Entre causas e sintomas

Luíza Cortesão 365

PAINEL IV

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E AS EXIGÊNCIAS DA DEMOCRACIA, JUSTIÇA E SOLIDARIEDADE 373

Intervenções

Entre a massificação e a qualidade

Adriano Moreira 375

Educação, autonomia do sujeito e solidariedade

Álvaro Laborinho Lúcio 379

Por um contrato socioeducativo pela cidadania

José Manuel Pureza 387

Sessão de encerramento 393

Ministro da Educação

Júlio Pedrosa 395

ENTRE CAUSAS E SINTOMAS

LUÍZA CORTESÃO*

N um trabalho recente a que dei o título de “Gulliver entre Gigantes” procurei retomar a análise de relações que a educação parece ter com outras características e estruturas sociais. Como a metáfora contida nesse título procura sugerir, o trabalho desenvolvido situa-se, à partida, num quadro teórico informado por teorias de reprodução. Estas, como se sabe, procuram desocultar quanto, e de que modo, diferentes forças estruturais, sobretudo económicas e político-ideológicas, enquadram e modulam a educação, de tal modo que ela acaba por se constituir como um instrumento que funciona de acordo com preocupações e interesses dessas forças, contribuindo para a manutenção da estrutura social. Admitindo, no entanto, a hipótese de que esta determinação no tipo de funcionamento poderá não ser absoluta, a análise feita nesse trabalho procura ir um pouco mais além: para o efeito, ao longo do texto tenta-se identificar diferentes papéis que a educação pode desempenhar, entre outros lugares (identificados do Boaventura Sousa Santos) como sendo lugares estruturais. Para o autor anteriormente referido, estes lugares são: *o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial*. O que se adianta e questiona neste trabalho é a hipótese de que (para o “ben” e para o “mal”) a educação possa assumir também características de um lugar estrutural. Admite-se, no entanto, que a ser assim, estaremos face a um quadro idêntico ao sugerido pela metáfora. Gulliver (a educação), desta vez mover-se-ia (naturalmente com dificuldade) entre gigantes.

Como foi atrás referido, para muitos autores, este movimento é mesmo totalmente condicionado por forças que o transcendem. Staff Caillewart, por exemplo, afirma que, numa cadeia de exercício de poder, iríamos encontrar no lugar de comando os poderes políticos e económicos, poderes esses que dominam o poder cultural e que este, por sua vez, enquadrará e determinará as características que irá assumir o campo educativo que estará deste modo completamente subordinado. É assim que ele afirma: “*pode localizar-se o campo da educação no âmbito do campo do poder que é constituído pelos restantes poderes. Mais precisamente ele pode localizar-se no sub-espaço dominante de produção cultural. Mas este sub-espaço de dominação cultural tem (ele próprio)*

* Professora Cateórica da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do C.I.I.E.

uma posição subordinada relativamente à posição dominante superior, que é detida pelas posições de poder político e económico". (Callear 1998)

Considerando tudo quanto atrás foi recordado, poderemos verificar que se acaba de fazer referência a debates em que se discute, interpretando de diferentes modos, a tensão que existirá entre toda uma macro-estrutura enquadadora e a possibilidade de agência por parte da educação e, portanto, das diferentes instituições educativas. Mas o que também se verifica é que, em qualquer uma destas interpretações, é consensualmente aceite que existe uma relação forte entre o processo educativo e os poderes económico político e sócio-cultural.

Tudo isto poderá assim evidenciar quanto é redutor estudar o que se passa a nível da educação, se não se considerar, simultaneamente, características históricas, sociológicas, económicas e culturais de contexto em que ela tem lugar.

Passa-se então em revista, embora muito sucintamente, algumas destas características, ao descrever o caso da educação em Portugal. Será assim de se ter em conta que, no contexto do século XXI, se está a considerar Portugal um país:

- da Europa ocidental, no qual se reflectem pressões sociais e económicas decorrentes do facto de estar num mundo que se globaliza, e em que, simultaneamente, ocorrem sinais de afirmação de identidades várias (étnicas, religiosas, linguísticas etc.);
- que se encontra enquadrado numa tendência mundial orientada por processos de neoliberalização económica, dos quais decorre uma pressão que resulta em preocupações acrescidas e generalizadas com a eficácia, eficiência e competitividade;
- em que a organização do sistema mundial capitalista, no qual está enquadrado, mostra já evidentes sinais de uma crise anunciada;
- que é parte, num contexto europeu e mundial, em que interesses, conflitos de muitas naturezas, frequentemente acompanhados de climas de violência e agressividade, crescem um pouco por toda a parte.

Mas é preciso não esquecer ainda que certos fenómenos contribuem para que, em Portugal, a situação seja particularmente complexa, pois que é também um país que:

- num breve período de tempo deixou de ser um local de emigração para ser um

espaço de imigração, do que resulta uma heterogeneização progressiva da sociedade portuguesa (só entre 21 de janeiro de 2001 e 20 de janeiro de 2002 foram concedidas 133.904 autorizações de residência);

- só muito recentemente se está a consolidar e a alargar a escolaridade obrigatória. O progressivo reforço da escola de massas reforça e acentua, portanto, no interior da escola, a heterogeneização que se faz sentir na sociedade portuguesa (há 47 anos 40% dos portugueses não sabiam ler nem escrever, e hoje, públicos que não iam nunca à escola são mesmo obrigados a ir e a aí permanecer 9 anos);

- só muito recentemente se alargou de forma significativa a rede do pré-escolar (na década de 80 só 20% das crianças estavam no pré-escolar);

- uma grande parte dos professores portugueses no activo ainda foi socializada e/ou formada num clima de convívio com atitudes e práticas monoculturais e são cidadãos a quem não foi dada grande possibilidade de se tornarem professores críticos e criativos e de se assumirem como capazes de gerir a sua autonomia como profissionais;

- os currículos, herdeiros de uma longa tradição de centralização, de imobilismo e de preocupação com a formação de elites, só muito recentemente mostram sinais de procurar atender à diversidade, às características do contexto em que a escola se situa, à multiplicidade de solicitações que muitas mudanças sociais e culturais em curso parecem exigir, como seja: capacidade de, no trabalho, se organizar em formas interdisciplinares de olhar os problemas, capacidade de iniciativa face a dificuldades surgidas, de flexibilidade perante mudanças inesperadas, de autonomia, bem como de analisar criticamente as situações em que o formando se verá fatalmente envolvido no seu quotidiano profissional e social.

E o que se verifica é que, fragilizado, acosado por tantos problemas decorrentes de diferentes quadrantes, Portugal (como, aliás, acontece também em alguns outros países) um dos albis que encontrou para se ir defendendo das suas debilidades foi o de procurar culpados a quem possa atribuir responsabilidades das dificuldades que experimenta.

E descobriu que as políticas educativas, o sistema educativo, a escola e os professores e até os investigadores em Ciências de Educação podem constituir excelentes bodes expiatórios, pois que nenhum destes consegue responder com a

necessária suficiente eficiência: às exigências de uma economia neo-liberal que se generaliza, mas que cada vez experimenta mais problemas; às inseguranças de um estado que se vê diminuído do seu poder por decisões tomadas por um mercado globalizado; às tensões e medos de uma mundo cada vez mais violento e que, portanto, como é natural, desencadeia também alguma violência no interior das instituições educativas. Como se a escola (o pequeno Gulliver) pudesse dar respostas eficazes a uma tal avalanche de problemas! E, solicitadas, pressionadas por exigências e condições e dificuldades tão díspares, as políticas educativas são, naturalmente, cada vez mais ambíguas e contraditórias.

Num interessantíssimo e muito recente trabalho, Stoer e Magalhães (2001) oferecem um excelente contributo para a análise deste problema. Eles evidenciam quanto é crescente o fosso entre um discurso político (que se vê obrigado a acompanhar esta evolução mundial e nacional das orientações socio-económicas) e um discurso pedagógico que se procura legitimar, face às exigências críticas de uma sociedade civil, apesar de tudo não totalmente alienada. E evidenciam como é crescente, ao longo do tempo, (entre 1974 e 2002), o fosso que vai separando estes dois discursos, no interior do qual as políticas-educativas procuram precipitada e ansiosamente encontrar algumas respostas.

Assim, recordam, por exemplo, como, na década de 70 o discurso político se propunha contribuir para a “construção de uma sociedade socialista”. Na altura, este propósito anunciado quase coincidia com o discurso pedagógico de então que, por sua vez, preconizava “a educação como forma de mobilização revolucionária”. Quando, porém, (na segunda metade da década de 80) o discurso político passa a evidenciar uma necessidade de normalização e o discurso pedagógico da época preconizava da importância de “promoção da escola democrática”, as políticas educativas já tiveram de articular discursos mais distantes. Mas, sobretudo, o fosso acentuou-se, quando o discurso político passou a valorizar sucessivamente, entre 1981 e 2000, a “relevância económica da educação”, depois a “promoção da relação escola e empresa” e finalmente o “mercado e escolha”, enquanto que, timidamente, no mesmo período o discurso pedagógico procurava valorizar sucessivamente a “autonomia relativa do campo da educação”, depois, o “professor como intelectual transformador” e, finalmente, a “ideia da escola inclusiva”.

Considere-se então este último período em que, segundo a análise feita pelos autores, uma preocupação generalizada com o mercado coexiste com um discurso pedagógico que defende a inclusão, e perceber-se-á porque são tão contraditórias e frágeis as medidas que as políticas educativas procuram implementar:

De entre estas, irei referir somente, e só a título de exemplo, duas medidas diferentes que parecem poder simbolizar algumas das contradições e conflitos que, actualmente, as políticas educativas tentam (não “pilotar” porque não dispõem de uma capacidade de decisão suficientemente forte) “gerir” ou “surtar” (cf. Cortesão *et al.* 2001).

Assim, por exemplo, um certo olhar, sensível sobretudo às exigências do mercado, pensa que poderá dar resposta a estas preocupações, tornando a escola mais competitiva, mais exigente, mais selectiva, propõe avaliações mais frequentes, de carácter nacional, e finalmente o estabelecimento e publicação dos *rankings* das escolas. Enquanto isto, outro olhar, mais preocupado com a importância de a escola ser mais inclusiva, por exemplo, propõe uma postura não daltonica face à diversidade (mas atenta a esta) (cf. Stoer e Cortesão 2000), propõe os territórios educativos, a flexibilização dos currículos, as áreas de projecto, o estudo acompanhado.

Trata-se, como é evidente, de medidas contraditórias se bem que quase contemporâneas. E percebe-se suficientemente o que se encontra por detrás destas contradições, para que se perceba que é (im)possível a sua coexistência?

O que geralmente não se desocula no primeiro caso é que, para além de procurar dar resposta a certas solicitações do mercado, quem defende propostas como as avaliações nacionais e os *rankings* publicitados das escolas, opta por medidas que penalizam muito mais todos os que, na sua socialização primária, não foram estruturados e desenvolvidos nos saberes e valores que são os estabelecidos como os únicos aceitáveis na escola e que, naturalmente, são os do grupo que detêm o poder de organizar e ou orientar o sistema educativo.

Não desoculam também que, se as avaliações das escolas podem conter, para cada uma delas, matéria de reflexão que as pode ajudar e melhorar a sua prestação, a publicitação dos *rankings* (que se defende em nome do direito de “saber” de pais e alunos) tem, para além disto, outros efeitos diversos e até perversos que é necessário ter em conta.

Estimula-se a competição entre instituições, entre docentes e entre discentes, fragiliza-se, perturba-se a auto-imagem de professores e alunos das escolas pior colocadas no *ranking*, alimentam-se malabarismos vários nas escolas que tentam, a todo o custo, manter-se numa classificação elevada no interior do *ranking*, minam-se as relações de respeito entre professores e alunos que deverão sempre existir, mas que são particularmente importantes no interior de instituições que se debatem com

mais problemas socio-educativos e que são, geralmente, como é natural, as menos bem colocadas no referido *ranking*. E, sobretudo, dá prioritariamente a quem tem maior poder económico e/ou se movimenta com mais facilidade nos meios académicos, a possibilidade de mudar (de “escolher”) a escola que considera melhor para os seus filhos, reforçando um movimento que acentuará as diferenças de qualidade de populações das escolas diferentemente colocadas na ordenação. Contribuirá portanto, fortemente, para a criação de escolas de “primeira” e de “segunda categoria”. E assim sendo, nestas últimas, não será estranho que se acentuem as situações de violência, de desinteresse, de desistência e de menor rendimento escolar.

Em síntese, e sem nunca o explicitar, o que se está sobretudo é a favorecer um clima de orientação das situações educativas, que vai ao encontro de exigências selvagens (e sobretudo temporárias) do mercado.

Considere-se agora os currículos flexíveis, bem como a área de projecto e estudo acompanhado, que são medidas que têm procurado responder a preocupações diferentes. Ao propor uma gestão flexível de currículos e ao contemplar um espaço/tempo no horário para implementação de uma área de projecto, evidencia-se uma preocupação com a inclusão que está, como atrás se referiu, actualmente presente no discurso educativo. De facto, qualquer uma destas medidas pode permitir que se atenda melhor à diversidade presente na sala de aula. Mas permite também (ao implicar, cognitiva e afectivamente os alunos num projecto que eles próprios identificaram e que estão a tentar desenvolver) que eles compreendam as razões por que lhes é proposto no currículo que estudem certos temas e descubram a importância que as diferentes disciplinas podem assumir para se conseguir enfrentar problemas concretos, portanto que experimentem uma vivência também concreta de situações de interdisciplinaridade. Está-se assim, neste caso, preocupado em contribuir para a excelência académica e, simultaneamente, para o desenvolvimento da consciência de cidadania.

O fosso entre o quadro que se preocupa sobretudo em formar indivíduos para (momentaneamente, temporariamente) servirem com eficácia e competitividade o mercado e aquele que é informado por maior preocupação com uma excelência académica democraticamente distribuída, serve de leito a um rio turbulento de interreses, de águas pouco claras, que muitos olham sem alcançar o seu significado.

Cabe a nós, que reflectimos sobre educação, e que somos tantas vezes sentidos como “incómodos”, através de uma permanente análise crítica, tornar as águas mais limpidas, situação que permitirá a tomada de opções mais conscientes. Talvez nos caiba

também a difícil tarefa de interrogar e tentar estabelecer algumas possíveis pontes entre as margens, elas também violentas (como diria Brecht), por entre as quais esse violento rio corre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calhwar, Staff (1998). In *Philosophy of Education*, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu. *Society Education and Curriculum*. Copenhagen, Department of Education, Philosophy and Rhetoric.
- Cortês, Luiza (2000). *Ser Professor em Ofício um Vias de Extinção?* Porto: Afrontamento.
- Cortês, Luiza (2001). *Galliver entre Gigantes, na tensão entre estruturas e agência que significados para a Educação?*, Steve Sloer, Luiza Cortês, José Correia, *Transnacionalização da Educação, da Crise da Educação à Educação da Crise*. Porto: Afrontamento.
- Cortês, Luiza, Magalhães, António e Sloer, Stephen, R. (2001). *Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo de Realização das Políticas Educativas. Educação Sociedade e Cultura*, 15, 45-48.
- Magalhães, António, Sloer, Stephen (2001). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Proedições.
- Sloer, Steve, Cortês, Luiza (1999). *Lezmiando a Pedra. Da Pedagogia Inter/multicultural Crítica às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.