

U. PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTÕES APROFUNDADAS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Relatório da Disciplina

Maria Manuela Martins Alves Terrasêca

Porto, 2006



Relatório apresentado para efeitos do disposto no nº 2 do artigo 44º do E.C.D.U., no âmbito do concurso para Professor Associado do 2º Grupo (Ciências da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, aberto pelo Edital nº 204/06 da Reitoria da Universidade do Porto, conforme aviso publicado no DR nº 80, II Série, de 24 de Abril de 2006.

ÍNDICE GERAL

I – APRESENTAÇÃO	7
II – O MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	11
<i>MOTIVOS PARA UMA ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</i>	17
<i>A DISCIPLINA «QUESTÕES APROFUNDADAS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO»</i>	23
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	27
III – PRINCÍPIOS ENQUADRADORES DAS OPÇÕES PROGRAMÁTICAS	29
<i>CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA DISCIPLINA...</i>	29
<i>A AVALIAÇÃO – INDISSOCIÁVEL DO MODO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA DISCIPLINA</i>	37
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	45
<i>OS OBJECTIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS</i>	49
<i>OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA</i>	51
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	55
IV – APRESENTAÇÃO DETALHADA DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA DISCIPLINA	57
<i>MÓDULO I – INTRODUÇÃO</i>	57
<i>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</i>	58
<i>DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO</i>	58
<i>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARTINDO DA ANÁLISE DE PROJECTOS DE AVALIAÇÃO</i>	61
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTOS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO I</i>	62
<i>MÓDULO II – AVALIAÇÃO E ESTATUTO DE CIENTIFICIDADE; MODELOS DE AVALIAÇÃO</i>	63
<i>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</i>	63
<i>CONTEÚDOS NUCLEARES DO SEGUNDO MÓDULO</i>	64
<i>DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO</i>	64
<i>Avaliação e Estatuto de Cientificidade</i>	64
<i>Modelos de Avaliação</i>	74
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTOS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO II</i>	79

MÓDULO III – AVALIAÇÃO – CONCEITO POLARIZADOR DE TENSÕES E DE CONTRADIÇÕES.....	83
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	83
CONTEÚDOS NUCLEARES DOTERCEIRO MÓDULO	84
DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO	84
Avaliação – Conceito Polarizador de Tensões e de Contradições	84
Tensão Objectividade \leftrightarrow Subjectividade	94
O Poder de Avaliar	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTOS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO III	105
MÓDULO IV – AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA; AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	109
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	109
CONTEÚDOS N UCLEARES DO QUARTO MÓDULO	110
DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO	110
Avaliação Interna– Avaliação Externa	111
O Modelo de Avaliação Institucional	119
Avaliação Institucional e Processo de Negociação	122
Princípios Metodológicos da Avaliação Institucional	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTOS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO IV	127
V – BIBLIOGRAFIA GERAL – CRITÉRIOS PRESENTES NA SUA ELABORAÇÃO	131
BIBLIOGRAFIA GERA	133

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1	Plano de estudos dos Mestrados em Ciências da Educação	14
Figura 2	Plano de estudos da Especialização <i>Avaliação em Educação</i> , do Mestrado em Ciências da Educação	21
Figura 3	Avaliação – Visão do Mundo	59
Figura 4	Avaliação Interna e Avaliação Externa o	118
Figura 5	Multirreferencialidade do Modelo de Avaliação Institucional	120
Figura 5	Avaliação Institucional	126

I – APRESENTAÇÃO

O presente relatório foi elaborado para dar cumprimento ao disposto no Estatuto de Carreira Docente Universitária (Decreto-Lei nº448/79 de 13 de Novembro), que estabelece, no nº 2 do artigo 44º a obrigatoriedade da apresentação de um relatório de uma das disciplinas do grupo a que respeita o concurso, *“contendo o programa, os conteúdos e os métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina”*.

O sentido que, pessoalmente, é construído para esta determinação legal, permite-nos rentabilizar esta directiva como uma oportunidade para aprofundar a reflexão sobre o exercício da docência no ensino superior que vimos desempenhando, especialmente em cursos de pós-graduação¹. A opção pela incidência do conteúdo do relatório numa disciplina de um curso de pós-graduação justifica-se pelo facto de, desde a publicação, em 1992, do Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro, do quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário, este tipo de cursos se ter constituído numa aposta evidente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, designadamente por parte do Grupo de Ciências da Educação, não só como modo de afirmação da sua pertinência específica, mas também como forma de promoção do desenvolvimento e de aprofundamento do campo das Ciências da Educação.

¹ É oportuno realçar que concebemos a disciplina que é objecto deste Relatório e leccionámo-la uma única vez, no âmbito da especialização de “Avaliação em Educação”, do Mestrado em Ciências de Educação que coordenamos, juntamente com os professores doutores Manuel Matos e Rui Trindade. Actualmente, decorre o 2º ano do curso.

O presente relatório diz respeito às actividades desenvolvidas no âmbito da disciplina **"Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação"**, inscrita no 1º semestre do plano de estudos do curso de **Mestrado em Ciências da Educação**, especialização de **Avaliação em Educação**, correspondendo a quatro unidades de crédito. A referência a "Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação" como sendo uma disciplina tem a ver com o facto de ser esta a designação constante nos textos legais e que está também presente nos planos de estudos dos cursos de Mestrado (cf. Figura 1, p:14), a par das "áreas científicas". No caso do presente relatório, importa salientar que ele não se debruça sobre uma *disciplina* entendida no sentido de um campo de saber autónomo específico, já que corroboramos inteiramente o ponto de vista de Afonso (1998: 25) quando afirma que a avaliação é, *"não uma disciplina, mas sim um objecto de investigação aberto a diferentes abordagens disciplinares e interdisciplinares"*.

Não se considerando a avaliação como uma disciplina específica, ela torna-se, por esta mesma razão, um objecto particularmente interessante cuja abordagem se abre a contributos de diferentes disciplinas, situando-se na sua interface. Por outro lado, as Ciências da Educação nasceram numa relação muito estreita com o campo escolar, para cujo estudo têm vindo a fornecer reflexões e contributos inestimáveis. Contudo, actualmente, assiste-se a uma tendência crescente no sentido de não reduzir o educativo ao escolar. Neste contexto, a actual abrangência dos estudos de avaliação – que se estendem aos sistemas de formação mais diversos, a projectos de natureza muito variada, bem como a programas e a desempenhos individuais – colabora neste trabalho de procurar descentrar as Ciências da Educação do escolar, ao mesmo tempo que faculta uma compreensão mais global dos objectos educativos, amplia o sentido como se olha hoje para o campo da educação e contribui para produzir um novo olhar sobre as Ciências da Educação. Neste sentido, parece-nos ser de especial relevância

a aposta feita no desenvolvimento de estudos em avaliação, nomeadamente a nível da realização de cursos pós-graduados.

Este Relatório estrutura-se em cinco partes. A primeira consubstancia-se neste breve capítulo de Apresentação que situa o contexto em que o Relatório emerge e explicita, brevemente, o seu objecto. A segunda parte apresenta o Mestrado em Ciências da Educação e, particularmente, a especialização em "Avaliação em Educação" na qual se integra a disciplina Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação, expondo os pressupostos justificativos da sua criação. Na terceira parte, apresentam-se os princípios enquadradores das opções programáticas, com referência aos objectivos gerais e específicos traçados e aos conteúdos programáticos. Nesta terceira parte, ganha especial centralidade a explicitação e argumentação acerca das características do trabalho pedagógico desenvolvido, bem como dos modos como é construída a articulação entre este trabalho pedagógico e a avaliação no interior da disciplina. A quarta parte é dedicada à apresentação mais detalhada das aulas, na sua sequência temporal e na sua interligação específica. Nesta parte são apresentados, de forma detalhada, os conteúdos abordados e os materiais pedagógicos disponibilizados para o seu estudo e aprofundamento. Por fim, numa quinta parte, apresenta-se a bibliografia geral do relatório e da disciplina, e os critérios básicos subjacentes à sua organização.

II – O MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O primeiro Mestrado em Ciências da Educação realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto teve início em 1992, na sequência de uma deliberação, aprovada em 1991, pelo Senado desta Universidade e da publicação, em 1992, do Decreto-Lei nº 216/92 que veio estabelecer o quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor. Esta primeira edição do mestrado desenvolveu-se em duas áreas de especialização: “Educação da Criança” e “Educação, Desenvolvimento e Mudança Social”.

O reconhecimento da relevância social, educativa e cultural das formações pós-graduadas, promoveu o desenvolvimento, na Universidade do Porto, de reflexão e produção de regulamentações relativas ao funcionamento deste tipo de formação, que se consubstanciou na publicação da Resolução nº 9/SC/93, referente ao Regulamento dos Mestrados na Universidade do Porto, mais tarde revisto através da Resolução nº 105/2000. Nos termos do artigo 9º do Decreto-Lei acima referido, que prevê que cada instituição de ensino superior, em concordância com os respectivos estatutos, elabore um regulamento para os seus mestrados, foi publicada a Deliberação nº 365/2003 que regulamenta o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, aprovado pela secção permanente do senado, em reunião de 5 de Fevereiro de 2003.

Desde 1992 até à actualidade, tem-se vindo a aprofundar a reflexão em torno dos cursos de Mestrado, no que respeita às suas finalidades e repercussões em termos quer dos seus modos de organização, quer das

áreas de especialização privilegiadas e a privilegiar. De realçar que o regulamento dos Mestrados na Universidade do Porto, ao fazer depender a criação de especializações para os mestrados, da apresentação de propostas pelas Comissões de Grupo, e aprovação pelos Conselhos Científicos das respectivas Faculdades, permitiu que se flexibilizassem as áreas de especialização e, conseqüentemente, se alargassem as possibilidades de formação pós-graduada, dando assim resposta à natural evolução quer do Grupo de Docentes das Ciências de Educação quer, principalmente, de expansão das áreas de investigação e de intervenção. Testemunho desta expansão das áreas de investigação e de intervenção, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto é, não só a existência de múltiplas especializações do Mestrado, que a seguir se enunciam, mas também a existência de diversos núcleos de investigação no CIIIE – Centro de Investigação e de Intervenção Educativas, desta Faculdade².

Deste modo, desde o primeiro momento (1992), já foram realizadas, nesta Faculdade, as seguintes especializações, muitas delas com mais do que uma edição: *Educação da Criança*; *Educação, Desenvolvimento e Mudança Social*; *Educação e Diversidade Cultural*; *Educação e Música* (realizado através da celebração de um protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto); *Educação, Género e Cidadanias*; *Educação e Currículo*; *Formação, Profissões e Identidades*; *Docência, Identidades e Formação*; *Educação e Expressões Artísticas*; *Infância, Saberes e Profissões*; *Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social* (tendo, na sua edição mais recente, contado com uma turma no Porto e uma outra na escola Superior de Educação de Portalegre); *Educação, Políticas Educativas e Ensino Superior*. Actualmente, estão em curso as seguintes especializações: *Avaliação em Educação* (2º ano); *Educação e Expressões Artísticas* (2º ano); *Infância, Saberes e Profissões* (2º ano); *Educação e*

² Cf. www.fpce.up.pt/ciie.

Herança Cultural; Educação, Género e Cidadanias; e Educação e Diversidade Cultural (com uma turma a decorrer na escola Superior de Educação de Leiria)³.

Para o ano lectivo que se inicia em Setembro do presente ano, está prevista a abertura de diversas especializações, obedecendo ao mesmo plano de estudos e ao mesmo regulamento dos Mestrados em Ciências da Educação já desenvolvidos na Faculdade. Este novo mestrado que funcionará a partir da realização de oito especializações⁴, desenvolve-se "através de um 'tronco comum' de disciplinas situadas no âmbito científico da Epistemologia e Metodologia de Investigação em Educação (como *Análise Crítica das Teorias em Educação e Metodologia de Investigação em Educação*) sendo as especializações garantidas através das disciplinas/módulos na área científica das Ciências da Educação (como *Questões Aprofundadas em...*) e outras Ciências Sociais e Humanas (nomeadamente as disciplinas opcionais)"⁵. A novidade deste Mestrado, em relação às edições anteriores, reside no facto de, quer as disciplinas do 'tronco comum' quer as que se afirmam como sendo as portadoras de especificidade a cada uma das especializações, se desenvolverem através da realização de módulos de formação "que os estudantes combinarão, por um lado, de acordo com o seu próprio percurso de formação e, por outro, de acordo com a especialização que pretendam desenvolver" (idem). O tronco comum é constituído pelas disciplinas "Análise Crítica das Teorias em

³ Na Faculdade desenvolve-se, também, o Mestrado Europeu de Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais, que não foi objecto de referência específica, por não se incluir sob a designação de Mestrado em Ciências da Educação, nem se submeter aos mesmos regulamentos, já que tem um regulamento específico. No entanto, ele é co-coordenado por um docente da Faculdade e desenvolve-se com a colaboração de diversos docentes do Grupo das Ciências da Educação.

⁴ Avaliação Institucional; Comunicação, Linguagem e Educação Intercultural; Educação de Adultos e Animação Comunitária; Formação Cívica; Infância, Educação e Sociedade; Juventudes e Cidadanias; Mediação e Desenvolvimento Local; Políticas Educativas.

⁵ Texto retirado da página da Internet onde se apresentam informações sobre a abertura do novo Curso de Mestrado em Ciências da Educação a realizar na FPCE: www.fpce.up.pt/fpceup/noticias_geral.ver_noticias?P_NR=50.

Educação” “Metodologias da Investigação em Educação”, que oferecem uma formação aprofundada em epistemologia e metodologias de investigação, cabendo às disciplinas de *Questões Aprofundadas em...* propiciar uma formação aprofundada no domínio de cada uma das especializações previstas para o Mestrado.

Quer estas especializações, quer as anteriormente realizadas, se regem pelo plano de estudos patenteado no Anexo à Deliberação nº 365/2003 da secção permanente do senado da Universidade do Porto, publicada no Diário da República, II Série, nº 53 de 04.03.2003, mantendo, quer as áreas científicas, quer as disciplinas correspondentes, quer as respectivas unidades de crédito, que já vigoravam por força de deliberação anterior (cf. Figura 1).

Figura 1: Plano de estudos dos Mestrados em Ciências da Educação

	Área Científica	U.C.	Disciplinas
1º Semestre	Epistemologia e Metodologia da Investigação em Educação	4	Análise Crítica das Teorias em Educação
	Ciências da Educação	4	Questões Aprofundadas de Ciências da Educação
	Epistemologia e Metodologia da Investigação em Educação	2	Seminário de Acompanhamento
2º Semestre	Epistemologia e Metodologia da Investigação em Educação	4	Metodologia da Investigação em Educação
	Ciências da Educação	4	Questões Aprofundadas de Ciências da Educação
	Ciências Sociais e Humanas	2	Disciplina de opção

Este plano de estudos procura dar resposta às exigências colocadas relativamente à obtenção do grau de mestre pelo artigo 5º do Decreto-Lei 216/92 (que estabelece o quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário). Determina este artigo do Decreto-Lei que o grau de mestre “comprova nível aprofundado de conhecimentos numa área científica específica e capacidade para a prática da investigação”. No Grupo de Ciências da Educação, os Mestrados respondem a esta exigência estabelecendo, como objectivos gerais da aprendizagem, a aquisição de conhecimentos científicos aprofundados, quer no domínio das Ciências da Educação, quer acerca de instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais ao desenvolvimento de projectos de investigação. Um terceiro objectivo geral aponta para o desenvolvimento de “*competências de intervenção nos diferentes campos do desenvolvimento social e humano*” (in Suplemento ao Diploma da UP, relativo aos Mestrados em Ciências da Educação). A formação aprofundada em epistemologia e metodologias de investigação em educação articula-se, deste modo, com uma formação considerada como particularmente relevante na área específica de especialização, no caso da especialização em apreço, em “*Avaliação em Educação*”.

Motivos para uma especialização em “Avaliação em Educação” do Mestrado em Ciências da Educação

A especialização do mestrado em Ciências da Educação “*Avaliação em Educação*” é tributária de uma primeira iniciativa que consistiu na abertura, em 2003/2004, de um curso de Formação Especializada em Avaliação, enquadrando-se, assim, perfeitamente, nos planos de desenvolvimento das Ciências da Educação, na Faculdade, que definiram o interesse de, em termos de realização de estudos pós-graduados, se organizarem cursos não conferentes de grau que se pudessem desenvolver, posteriormente, em termos de cursos de Mestrado.

É pretensão desta especialização oferecer uma formação aprofundada na área da *Avaliação em Educação*, preparando os mestrandos para uma reflexão crítica no que diz respeito às questões relacionadas com a avaliação, tendo em conta, por um lado, a riqueza semântica e flexibilidade conceptual que a avaliação comporta, e por outro, a atribuição de um conjunto de propriedades que a constroem como uma noção extremamente complexa, difícil de delinear, analisar e compreender, e por isso merecedora de estudo aprofundado. Sendo reconhecido que o incremento do recurso à avaliação está muito mais associado a crises de legitimidade da acção dos poderes públicos (Cochart, 1993), e não tanto a tentativas de esclarecer uma suposta menor transparência dessas acções ou, sequer, a sua complexidade, a avaliação ocupa, assim, um lugar onde se dirimem poderes diversos, pelo que o aprofundamento do seu estudo pode e deve configurar um modo de resistência quer à sua instrumentalização quer à sua redução a uma tecnicidade supostamente neutra.

A avaliação preenche, cada vez mais, um amplo espaço e uma importância assinalável no campo das práticas sociais. Esta relevância que a avaliação assume, em todos os planos da vida actual – e já não apenas nos relativos à educação escolar, onde parecia estar instalada com carácter de quase exclusividade –, manifesta-se pela sua presença em áreas tão diversas como a política, a social, a económica, a educativa, exercendo nelas notórias e influentes repercussões, promovendo trocas de modos de avaliar experimentados numas – eventualmente as consideradas mais coincidentes com princípios tradicionalmente defendidos por elites cujo poder permite que exerçam um papel influente na definição das relevâncias sociais e políticas – para outras áreas – menos poderosas e por isso assumindo-se como subsidiárias das primeiras.

É inegável que avaliação exerce influências determinantes ao nível da vida e do futuro dos indivíduos e das instituições, influências essas cujo campo de acção é ampliado pela actualmente enorme demanda pública em termos de avaliação, no sentido de resolver e/ou criar um conjunto de condições que é suposto a avaliação aclarar, justificar, solucionar, ainda que estas possam ser as roupagens que justificam/legitimam essas mesmas práticas avaliativas. Se por um lado, o recurso à avaliação – que é tanto mais evidente e premente quanto mais centralizado, burocratizado e homogeneizado é o sistema – fornece aos poderes públicos uma estratégia para poderem legitimar e sancionar as suas intervenções, por outro lado, a avaliação é, de igual modo, solicitada como uma exigência de democracia, conferindo a cada *“cidadão o direito de ser informado sobre tudo o que o concerne: aqueles a quem confiou um poder ou uma missão devem prestar-lhe contas precisas e inteligíveis”* (De Landsheere, 1994: 12), requerendo, assim, uma permanente monitorização do sistema educativo, permitindo assumir as melhores e mais favoráveis opções educativas.

Deste modo, através de pedidos de avaliação com interesses, expectativas e sentidos antagónicos, isto é, tanto invocando a democracia

para todos, quanto o controlo estrito de cada um, assiste-se, no quotidiano, a uma proliferação de actos de avaliação que é traduzida por equivalente proliferação de vocábulos que os dicionários nos apresentam como substitutos possíveis para o termo pesquisado, desde os que se aproximam mais de uma ideia de precisão mensurável (determinar, medir, notar, pesar...), aos que se revestem de um sentido mais impreciso e mais indicativo (apreciar, arbitrar, conceituar, verificar...), passando pelos que, dependendo do seu contexto de uso, tanto podem significar precisão quanto indefinição no acto de avaliar (aquilatar, estimar, estipular...). A par desta pluralidade de lógicas para os "usos" da avaliação implicando diversos actores e de uma multiplicidade de processos e de procedimentos e funções bem distintas, há uma enorme inflação associada ao uso deste termo, e que, atribuindo-lhe diversas acepções, não obstante, pouco tem contribuído para clarificar os seus sentidos; antes os obscurece se não mesmo os oculta. Frequentemente, o debate que se trava em torno da avaliação, centra-se mais nos modos de a operacionalizar e de a instrumentar, do que se preocupa com a clarificação dos sentidos das suas funções e usos. Semelhante proliferação, em vez de enriquecer este campo teórico, corre o risco de o tornar mais opaco e menos acessível a uma compreensão produtiva e que promova a inter-comunicação.

Mialaret (1993), mostrando preocupação com esta extensão da avaliação a campos extremamente diversos, fala mesmo de «*avaliacionite*», uma espécie de doença que terá até invadido domínios tidos como refractários à ideia de avaliação. Ainda que rejeitemos a visão catastrofista que, de certo modo, a metáfora da patologia⁶ da avaliação transporta, não

6 Esta ideia da patologização da avaliação é também usada por Santos Guerra num capítulo de um seu livro, onde inventaria vinte e duas patologias da avaliação, procurando denunciar os abusos a que a avaliação pode estar sujeita: "la evaluación (...) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador ya que este puede llamar "evaluación" a la operación que *desea, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y desde luego para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje. El poder que dimana*

negamos que existe, actualmente, uma certa tendência para mobilizar a avaliação como recurso justificativo de tomadas de decisão da mais variada índole. Esta é uma das razões pelas quais consideramos indispensável aprofundar os estudos em torno da avaliação e de todo o conjunto imbricado das suas dependências, contribuindo para reconstruir um conceito de avaliação em tudo contrário à «avaliocracia», sinónimo de dependência e de manipulação em nome da exactidão objectivista, mas estudando-a enquanto contributo para a construção de sentido, considerando, entre outros aspectos, modos de articulação com as especificidades das entidades que avalia, intenções do acto avaliativo, estatuto dos actores envolvidos (Terrasêca, 2002).

Assim, a avaliação tem-se revelado enquanto uma questão mobilizadora de intensos debates, sem que, todavia, tenham conduzido a uma produção capaz de mobilizar estratégias comunicacionais bem sucedidas, entre investigação e produção teórica neste campo, por um lado, e as práticas de avaliação, por outro, de tal modo que estas se têm mantido muito aquém do progresso e vanguardismo demonstrado por aquelas (Afonso, 1998). Considerando, ainda, que a avaliação tem uma tão acentuada e crescente relevância no campo social, político e educativo, como já acima afirmámos, e sendo um conceito complexo e irreduzível a uma operacionalização simples e/ou a uma reflexão conclusiva e concluída, cremos que se justifica plenamente a criação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, de um curso de formação especializada e, depois, a de um curso de Mestrado com esta especialização em "*Avaliação em Educação*".

Para esta especialização do Mestrado, concebemos um plano de estudos organizado em respeito às áreas científicas consignadas pelo

del proceso evaluador es tan grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades..." (Santos Guerra, 1993: 15).

Senado da Universidade e exaradas em Diário da República⁷, especificando áreas disciplinares que permitam uma abordagem aprofundada e inovadora das questões da avaliação (Cf. Figura 2).

Figura 2: Plano de Estudos da Especialização “Avaliação em Educação”, do Mestrado em Ciências da Educação

	Área Científica	U.C.	Disciplinas
1º Semestre (Março a Setembro/2005)	Epistemologia e Metodologia da Investigação em Educação	4	Análise Crítica das Teorias em Educação
	Ciências da Educação	4	Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação
	Epistemologia e Metodologia da Investigação em Educação	2	Seminário de Acompanhamento
1º Semestre (Outubro/2005 a Março/2006)	Epistemologia e Metodologia da Investigação em Educação	4	Metodologia da Investigação em Educação
	Ciências da Educação	4	Questões Aprofundadas em Avaliação e Políticas de Formação
	Ciências Sociais e Humanas	2	Disciplina optativa a) b) e c)

Deste modo, a par de uma formação aprofundada em epistemologia e metodologia de investigação em educação, surgem, inscritas na área científica de “Ciências da Educação”, as disciplinas⁸ de “Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação”, e de “Questões Aprofundadas em Avaliação e Políticas de Formação”, procurando fundar o pensamento

⁷ Cf. Diário da República, II Série, nº 53 de 04-03-2003.

⁸ Efectivamente, não se trata de disciplinas entendidas como campos autónomos do saber, mas como sub-unidades de um plano de estudos, onde se aprofundam estudos e se prepara para a realização de investigação em avaliação. (cf. pág. 8).

sobre a avaliação, não só na discussão dos seus fundamentos teóricos e epistemológicos, mas também reflectir sobre razões, implicações e consequências da presença da avaliação em áreas tão diversas como a política, a social, a económica, a educativa.

A Disciplina *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*

A disciplina *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação* sobre a qual versa este Relatório, é constitutiva, como já foi afirmado, do plano de estudos deste Mestrado, localizando-se no seu primeiro semestre, com uma carga horária de 60 horas, correspondendo a 4 unidades de crédito. A disciplina é criada em plena consonância com as questões e as preocupações presentes na criação do próprio mestrado e que foram já anteriormente explicitadas.

A concepção de um programa de uma disciplina integrante de um curso de Mestrado não pode deixar de ter presente a esperada heterogeneidade dos seus públicos, pois que, ainda que se atribua um diminuto privilégio, no acesso aos mestrados, às pessoas detentoras de uma formação em Ciências da Educação, esta prerrogativa, incentivando a possibilidade de licenciados nesta área científica aprofundarem a sua formação inicial, não tem sido impeditiva da frequência dos Mestrados em Ciências da Educação por pessoas detentoras de licenciaturas noutras Ciências Sociais e Humanas.

Esta opção tem permitido que os cursos de Mestrado na Faculdade sejam matizados, em termos dos seus públicos, com a mesma riqueza e diversidade que tem pontuado a licenciatura em Ciências da Educação na FPCE-UP, sobretudo nos seus primeiros cursos, e que foi contribuindo para a construção da sua especificidade e da sua identidade em termos de formação em Ciências da Educação, no ensino universitário em Portugal. Por um lado, é verdade que as Licenciaturas em Ciências da Educação são "*[d]irigidas para um público socialmente heterogéneo, onde convivem profissionais da educação com outros trabalhadores sociais e alunos que*

seguiram uma trajectória escolar «normal» (Correia, 1998: 22) e, por outro lado, na Universidade do Porto, este curso foi criado, *“com o fim de proporcionar aos profissionais trabalhando no campo do ensino/educação, acesso a uma licenciatura em Ciências da Educação.”* (Stoer, 1998: 281). Ao longo do tempo, esta heterogeneidade dos seus públicos, enriquecida pela própria heterogeneidade de formação académica inicial dos seus docentes, foi sendo considerada como *“um recurso imprescindível ao trabalho de formação”* (Correia, *idem*). Do mesmo modo, os cursos de mestrado, beneficiam desta heterogeneidade de formações e de saberes profissionais.

De certa forma, a avaliação, pela sua polissemia e, sobretudo, pela diversidade de campos de uso, adequa-se, particularmente, a esta pluralidade de públicos, potenciando, mesmo, o debate em torno da sua complexidade. Assim, para valorizar e beneficiar dos contributos de diferentes olhares sobre a avaliação, se concebe a disciplina estruturada em quatro módulos, tendo uma visível articulação entre si, sendo o primeiro dedicado à construção das bases da relação interpessoal e da relação com os saberes. O segundo módulo destina-se a discutir de que forma as transformações políticas no campo da educação se repercutem no campo da avaliação. O terceiro módulo equaciona a avaliação enquanto conceito complexo, múltiplo e ambíguo, sujeito a tensões cuja discussão tem também, cabimento no decurso deste módulo. O quarto módulo, a partir da discussão de concepções de avaliação interna e externa, apresenta e problematiza um modelo de avaliação institucional. Neste último módulo ganha especial relevância a perspectiva crítica de avaliações desenvolvidas em contextos educativos concretos, potenciando, de modo intenso, os saberes académicos e profissionais de cada estudante, as representações que cada um tem e foi (re)construindo ao longo das aulas, sobre o objecto avaliação, permitindo a construção de argumentos críticos sobre as avaliações desenvolvidas.

Deste modo, na disciplina *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*, procuramos promover o contacto com quadros teóricos diversos, proporcionar o aprofundamento de conceitos, bem como promover a possibilidade de debater/partilhar/confrontar quadros de leitura da realidade em avaliação, através da construção e reconstrução argumentada de novos discursos sobre a avaliação em educação.

A lógica segundo a qual serão abordados os conteúdos seleccionados como sendo os pertinentes na disciplina e no curso de mestrado, subordinará a perspectiva cumulativa dos conhecimentos a uma lógica de construção de novos quadros de inteligibilidade em que eles se articulem com os saberes da experiência dos mestrados e se incorporem nestes. A importância dada ao trabalho de investigação em formações pós graduadas, bem como esta disposição e esta intencionalidade atribuída ao trabalho pedagógico, constituem-se em condições facilitadoras da produção do *habitus* científico, um "*conhecimento adquirido e também um haver, um capital*" e um "*sentido do jogo que não tem necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço*", de que nos fala Bourdieu (1989: 61 e 62).

II.3 – Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEC – CEEP – Universidade do Minho.
- BARROSO, João (2001) *Teorias das organizações e da administração educacional*. Lisboa: FPCE-UL. (Relatório da disciplina, no âmbito das provas de agregação).
- BOURDIEU, Pierre (1989) *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- COCHART, Dominique (1993) "Les problématiques de l'évaluation au CNRS". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 71-77.
- CORREIA, José Alberto (1998) "Conferência de abertura do 1º congresso das licenciaturas em ciências da educação". In *Actas do 1º Congresso em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Porto: CIIIE, pp. 15-28.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelas: De Boeck Wesmael.
- MIALARET, Gaston (1993) "Allocution et conférence d'ouverture". In Albano ESTRELA; Júlia FERREIRA; Ana P. CAETANO (edts) *Avaliação em educação Actas do III Colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: FPCE-UL.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

STOER, Stephen (1998) "Reflexões críticas sobre a licenciatura em ciências da educação da FPCEUP". In *Actas do 1º Congresso em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Porto: CIEE, pp. 281-292.

TERRASÊCA, Manuela (2002) *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. (Tese de Doutoramento não publicada).

III – PRINCÍPIOS ENQUADRADORES DAS OPÇÕES PROGRAMÁTICAS

Características do trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina

Mireille Cifali (1996) considera que o ensino se situa entre o que designa as profissões do humano e acrescenta que, numa relação com outro ser, não se pode ser exterior. Sem dúvida que a relação pedagógica é, eminentemente, uma relação interpessoal. No entanto, esta condição, que valoriza a – e se alimenta e enriquece da – presença humana em simultaneidade, tem de valorizar esse lado humano, afectivo e relacional, sem que tal signifique a desvalorização do seu lado cognitivo e racional. A construção de um saber estruturado, que a vivência escolar propicia, faz-se com a conjunção destas duas dimensões. Deste modo, o ensino, sendo uma profissão do humano, depende da nossa própria implicação, dependendo, do mesmo modo, da implicação do nosso interlocutor no trabalho, considerado um outro sujeito, profundamente envolvido no processo e sem o qual nada pode ser feito (Cifali, 2000). Reconhecer as nossas implicações na forma como se assume a nossa profissão permite-nos dedicar uma atenção acrescida à própria relação, evitar que desenvolvamos estratégias de auto-protecção e de auto-defesa ocultadas por detrás de instrumentos técnicos que laboram na construção de uma indiferença aos outros, à sua singularidade e à sua condição de sujeitos, reduzindo-os a figuras tipificadas, despojadas de especificidade e de identidade.

Tradicionalmente, a relação pedagógica organiza-se em torno de duas dimensões que andam a par, ainda que sejam conflitantes:

- ▶ a singularidade das situações educativas e a sua irrepetibilidade, que se conjuga com a impossibilidade de intermutabilidade dos seus intervenientes mais directos, o professor e o aluno;
- ▶ o carácter contingente e imprevisível deste tipo de situações, investe a acção do professor da necessidade de um conjunto de decisões e de gestos que lhe permitam lidar com o inesperado e com o ocasional.

Assim, a acção docente corporiza-se de modo mais intenso nos momentos preparatórios, ocasiões em que se procura antecipar os contornos da acção e se prepara, se prevê, se programa. Entre a segurança desta programação e a intranquilidade do inesperado, o docente toma constantemente decisões. Não obstante, é necessário ter em consideração que a acção frequentemente ultrapassa as nossas intenções, pelo que é necessário aceitar os efeitos não previstos e estar preparado para os confrontar no decurso do desenvolvimento do que foi programado.

Na aceitação destes desafios assume uma grande relevância a presença do outro, a construção da própria relação que é, assim, um conceito marcado por forte dinamismo. De acordo com Cifali, a abordagem clínica caracteriza-se por ser *"uma abordagem que visa uma mudança, se mantém na singularidade, não teme nem o risco nem a complexidade e co-produz um sentido do que se passa. Caracteriza-se por uma necessária implicação, um trabalho sobre a distância certa, um inexorável pedido, um encontro intersubjectivo entre seres humanos que não estão na mesma posição, a complexidade do vivente e a mistura imparável do psíquico e do social."* (Cifali, 1996: 121). Neste tipo de abordagem, o outro nunca é uma figura plana, tipificada; o outro é um aluno-pessoa, tem um nome, uma singularidade, assim como *"a situação que nos liga não é como nenhuma*

outra, mesmo que eu possa encontrar aspectos dela descritos teoricamente." (idem).

Uma das condições principais da relação pedagógica, consubstancia-se, precisamente, na troca e na reciprocidade. Não obstante, muito frequentemente acontece que ela se centra num dos seus pólos, aquele que detém, tradicionalmente, mais poder. Como resposta evitadora ou que, pelo menos, permita contornar esta polarização do educativo na transmissão de um para outros, a abordagem clínica disponibiliza-se como forma de superar o rígido da programação, para dar espaço ao ocasional: as tomadas de decisão não se fazem, exclusivamente, por referência ao normativo e ao programado, mas contemplam, também, o vivido e o singular.

Num curso de mestrado – em que os estudantes são adultos, previsivelmente inseridos numa profissão e, deste modo, não apenas em razão deste facto, mas também por causa dele, detentores de saberes e de experiências ricas e variadas – importa que a relação pedagógica proporcione não só a rentabilização da variedade e riqueza destes saberes e experiências, como permita que a formação decorra segundo uma perspectiva de *"desenvolvimento permanente"* (Pineau, 1978), e que cada aluno possa, de acordo com a sua especificidade, apropriar-se dos elementos do processo de formação. Deste modo, o trabalho pedagógico é um trabalho de implicação que *foca* tanto quem se situa na postura instituída de formando quanto na de formador. Max Pagès, ao reflectir sobre o seu modo de implicação, enquanto professor, refere que esse trabalho não se resume, de forma alguma, a uma mera «transmissão de conhecimentos» aos estudantes: *"nunca consegui ensinar um tema que não fosse para mim objecto de uma interrogação pessoal e actual (...). Para além de qualquer conteúdo, e da transmissão de um «saber» constituído, trata-se, em primeiro lugar, de partilhar um processo onde o desejo de compreender, o reconhecimento de um não-saber fundamental e a luta contra os obstáculos*

externos e internos à mudança das representações (ignorância, preconceitos, viés de ordem cultural, afectiva ou outras...) desempenham um papel essencial." (Pagès, 1996: 196-197). O trabalho pedagógico é, assim, considerado como um processo pessoal, dizendo respeito a quem se forma no papel de aluno e a quem se forma no papel de professor, sendo entendido como um espaço e um tempo de reflexão sobre os saberes, mas também sobre as condições, os valores e os princípios desses saberes. Esta reflexividade, que implica uma mudança e uma transformação de si, deve tornar-se em característica constitutiva dos «fazer» profissionais, contribuindo para a construção da identidade profissional. É neste sentido que o trabalho pedagógico, sobretudo se ele liga pessoas que se constituem como diversas categorias de profissionais, não pode escamotear esta circunstância devendo, pelo contrário, assumi-la como uma das suas mais importantes mais-valias.

Este conjunto de reflexões sobre os papéis de professor e de aluno, tem implicações óbvias em termos da forma como se assumem as relações e as responsabilidades recíprocas, na organização pedagógica do trabalho de formação no curso de mestrado que, em princípio, se dirige a um público cuja característica mais previsível reside na sua heterogeneidade⁹.

O trabalho pedagógico, assenta, em grande parte, em compromissos mais ou menos tácitos e que decorrem quer do percurso de formação de cada um, fortemente matizado pelas representações do mundo académico, frequentemente construídas a partir de um ponto comum que consiste na antevisão formal das características da relação, quer de

⁹ No caso desta especialização, o concurso foi aberto a licenciados em Ciências da Educação e em outras Ciências Sociais e Humanas, com uma média de licenciatura igual ou superior a 14, sendo factores de valorização tidas em consideração na análise curricular, a experiência de concepção e animação da formação em área pertinente para a área de especialização do Mestrado, bem como a participação em projectos de investigação em avaliação e a autoria de publicações em avaliação. Foi igualmente relevante, para a apreciação e valorização da candidatura, a enunciação das razões para a candidatura à especialização do mestrado, em particular.

vivências escolares, presentes e/ou anteriores, que o transformam num trabalho desenvolvido sob uma relação estandardizada, onde os papéis de cada um parecem estar previstos e pré-determinados. Estas circunstâncias que radicam, sobretudo, na cultura escolar comum que une os protagonistas da relação pedagógica, propiciam o estabelecimento e a manutenção de implícitos sobre ela mesma, inibidores do estabelecimento de uma relação igualitária e ou pelo menos negociada. Se é nossa opção participar de uma relação pedagógica marcada, designadamente, pela participação (Pagès, 1996), proximidade e escuta sensível (Barbier, 1997), torna-se imperativo participar na desocultação destes implícitos, construindo pertinências e argumentação para matizar diferentemente esta relação pedagógica que se dirime entre adultos.

Concordando que a aprendizagem consiste na construção de um sentido para uma realidade concreta e que esta construção depende, em larga medida, do contexto em que nos situamos, bem como da nossa história cognitiva, social, cultural e afectiva, então a transmissão de uma informação e/ou de um conteúdo, por si só, não cauciona a realização da aprendizagem, sendo esta garantida, em grande parte, pelo contexto em que se aprende e que vai suscitar o processo de interpretação e de compreensão (Barth, 1996). As questões em torno do aprender e dos modos como a aprendizagem se efectiva, têm relevância, mesmo quando se trata de pensar acerca de adultos cujos níveis de escolarização são elevados, como é o caso dos estudantes de mestrado. Também eles se apresentam, numa situação de aprendizagem escolar e formal, com a sua história cognitiva, com os seus afectos e com a sua cultura. Ladrière, citado por Barth (*idem*: 26) sobre a questão da interpretação e compreensão do mundo, a partir das experiências próprias, refere que *"não é o recurso à experiência que dá sentido ao conceito; é, pelo contrário, o conceito que dá sentido à experiência, que a torna acessível ao espírito, que a abre a uma verdadeira compreensão. É armados do conceito que vamos até à experiência, é através dele que a esclarecemos"*.

Toda a argumentação até aqui apresentada serve para fundamentar a importância conferida ao processo de ensino-aprendizagem, no decurso das aulas de "Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação". Sem dúvida que tomámos como relevantes todas as experiências de formação e de avaliação em que os estudantes foram parte interessada e activa, tudo o que cada um sabe ou julga saber sobre avaliação. A presença constante da avaliação nos nossos quotidianos não permitiria que o trabalho de formação fizesse tábua rasa desses adquiridos, não os explicitasse para possibilitar a sua desconstrução e promover a sua reconstrução.

Uma das preocupações principais dos modos de trabalho pedagógico, nesta disciplina, consiste, precisamente, em constituir-se num espaço de reflexão sobre os conteúdos de formação seleccionados, procurando que a estrutura das aulas, ainda que contemple momentos de apresentação expositiva de conteúdos, se centre sobremaneira no debate de perspectivas diversas sobre as matérias em discussão. No entanto, procura-se que este debate seja informado. Para tal, não só se distribuem previamente às abordagens de determinados conteúdos listas bibliográficas para consulta pessoal e individual de cada aluno, como se distribuem, antecipadamente, textos de autor no sentido de serem discutidos nas aulas, a partir dos tópicos de leitura seleccionados por cada um e partilhados e debatidos entre todos.

O que está na base deste procedimento é a ideia de que um dos objectivos gerais mais importantes num curso de mestrado consiste na formação e auto-formação para a investigação. Na construção de um objecto de investigação – passo complexo e exigente com que muitos dos estudantes se vão defrontar na fase de preparação da dissertação – é crucial, para a passagem do tema de investigação para a construção da problemática, a confrontação com a teoria, que fundará e fundamentará os processos complexos, longos e iterativos de construção do objecto de

investigação. É nossa convicção que num curso de mestrado, é crucial que o espaço das aulas não só se constitua num espaço-tempo de apropriação das situações de formação, como não se distinga de modo nítido e peremptório, do espaço de investigação já que o que se pretende, de forma global, é incentivar uma atitude crítica e reflexiva, incentivando o pensamento divergente, promovendo uma formação para a realização de investigação científica, quer ela se consubstancie na preparação da dissertação, quer no desenvolvimento de projectos de investigação que formem e informem novos modos de se ser um profissional autónomo.

A avaliação – indissociável do modo de trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina

O regulamento dos Mestrados em Ciências da Educação, aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade e pela Reitoria da Universidade do Porto, que o fez publicar (Deliberação nº 365/2003), contém algumas exigências, no que respeita à avaliação nas disciplinas da parte curricular do mestrado. O artigo 9º, relativo ao «Regime de frequência e de avaliação» estabelece, na sua alínea a), que *“... o regime de faltas, de avaliação de conhecimentos e de classificação para as disciplinas que integram o curso, são as previstas na lei para os cursos da Faculdade, excepto no que forem contrariadas pelo disposto no presente Regulamento e pela natureza do curso”*, estabelecendo a alínea b) que a obtenção de frequência em cada disciplina obriga à presença em, pelo menos, dois terços do número de horas definido para cada disciplina. Por fim, a alínea c) fixa as condições necessárias para a passagem à fase de elaboração da dissertação de mestrado, determinando que *“o aluno precisa de obter aproveitamento em todas as disciplinas da parte curricular do mestrado e média igual ou superior a 14 valores”*.

Nos mestrados da Faculdade, a avaliação das disciplinas faz-se em respeito a estas normas, ainda que elas tenham sido reinterpretadas para proporcionarem perspectivas mais integradoras e disponibilizadoras de debates aprofundados e intensos, conduzindo à escrita, pelos estudantes do mestrado, de trabalhos individuais capazes de serem avaliados e classificados, balizando, deste modo, a passagem para a fase de preparação da dissertação de mestrado. Assim, no mestrado de “Avaliação

em Educação”, os trabalhos elaborados podem contemplar a avaliação em mais do que uma disciplina sendo que, neste caso, o trabalho em questão pode conduzir a classificações diferenciadas. Realça-se que os trabalhos são, obrigatoriamente, individuais, ainda que possam ter passado por uma fase de reflexão e de debate realizados em grupo. Também se destaca o interesse em que os trabalhos desenvolvidos no âmbito das diversas disciplinas possam constituir contributos para a dissertação final de mestrado.

A avaliação no interior da disciplina de “Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação” contempla, evidentemente, o estabelecido no Regulamento dos Mestrados acima referido, acolhendo, de igual modo, as deliberações aprovadas para os Mestrados, na Faculdade, e que apresentámos, ainda que de forma breve. Na verdade, num contexto institucional e universitário, *“parece difícil transgredir a previsibilidade mecânica do instituído. Esta transgressão assume-se com aguda importância quando a instituição universitária foi concebida em função de um modelo universalista, a que os discursos das Ciências da Educação não podem conformar-se sem questionar os seus argumentos e fundamentos. A reafirmação destes confronta-se constantemente com os contornos limitadores e conflituais impostos às práticas”*. (Pacheco; Terrasêca; Caramelo, 2000: 12). No entanto, necessário se torna evidenciar que nesta disciplina, muito especificamente, a avaliação tem um lugar de consideração muito especial, já que ela tem de ser pensada e desenvolvida de modo consonante com os princípios defendidos na disciplina, quer no que respeita aos seus fundamentos e bases teóricas, quer no que respeita aos modos de organização do trabalho pedagógico. Sem desrespeitar o legislado, o valor da avaliação no interior da disciplina assume, peremptoriamente, a prevalência do seu valor formativo sobre o seu valor meramente sancionatório. Deste modo, a avaliação nem se destaca de modo evidente

do próprio processo formativo, em si mesmo, nem se atribui um momento e/ou um espaço específico, desenrolando-se numa profunda articulação com o curso do trabalho de formação e de auto-formação¹⁰. Sabendo que as dimensões formativa e certificativa da avaliação se situam em níveis paradigmáticos diferentes, procuramos, contudo, que não conflituem de modo irreconciliável, ou seja, procuramos, por um lado, “retirar” ao certificativo o seu carácter mais sancionatório, através de uma avaliação que não se esgote no seu próprio produto, isto é, através da construção de uma avaliação “com sentido”; por outro lado, procura-se colher todos os benefícios possíveis do facto de a formação se realizar entre adultos, cujas experiências de vida e profissionais são importantes e cuja formação (formal ou não) anterior é relevante e significativa.

O que atrás ficou dito não pode, no entanto, ignorar as exigências que o Regulamento dos mestrados coloca, em termos de resposta social exigida pela forma institucional como a formação decorre. Deste modo, e ainda que a avaliação, tal como o processo de ensino-aprendizagem, se insira na temporalidade da própria formação, inscrevendo-se ambas, assim, na flecha do tempo, necessário se torna *suspendere esse continuum* temporal para proceder à classificação, para a qual a avaliação contribui. A atribuição de uma classificação ao trabalho individual desenvolvido valoriza-o de acordo com a tabela classificatória em uso e permite tomar decisões sobre o futuro próximo do estudante: a conclusão, ou não, do curso de estudos especializados, e/ou, ainda, a possibilidade de prosseguir para a etapa de elaboração da dissertação de mestrado.

A avaliação é, sem dúvida, um processo de uma enorme complexidade que, constantemente equaciona as legitimidades das

¹⁰ A apresentação verbal do processo de avaliação contempla dificuldades que têm a ver com o facto de se estar a verbalizar um contínuo, inscrito na flecha do tempo, que é onde ganha o seu valor. O pôr em palavras, designadamente, na forma escrita exige trazer as reflexões e os conhecimentos para a esfera da cronologia, controlada, linear e sequencial.

escolhas, problematiza as opções e questiona as tomadas de decisão. Deste modo, o equilíbrio entre as imposições externas e a coerência dos fundamentos dos actos e das decisões que eles implicam, pode ir sendo encontrado a partir da racionalidade comunicacional e de confronto intersubjectivo no interior da formação. O que isto significa é que os modos de trabalho adoptados, ao perspectivarem os estudantes como co-construtores da própria relação educativa estabelecida, os colocam numa posição de maior responsabilização quer a propósito dos caminhos da formação, em si mesma, quer da configuração do dispositivo de formação assumido como dispositivo de avaliação. No trabalho desenvolvido, privilegiamos uma abordagem institucional da avaliação (Terrasêca, 2002), isto é, caracterizada por realizar uma abordagem sistémica e holística do processo em avaliação, que implica uma determinada visão do mundo e procura compreender o processo de formação a partir da restituição das subjectividades e da reconstrução de sentido realizada pelos diversos actores. O modelo de avaliação institucional que defendemos valoriza os processos de comunicação, de negociação e de relação democrática, entendendo-se como um processo de auto-análise que permite recuperar, pelos próprios actores, a sua qualidade de autores das suas práticas (Terrasêca e Caramelo, 2005), processo onde o avaliador, no caso a docente da disciplina, desempenha um papel de mediação, contribuindo para contrariar, deste modo, a dicotomização entre avaliadora e avaliados/as, promovendo a articulação dos seus olhares e a construção de um debate intersubjectivo que funcionará, também, como garante de exigência e de rigor.

A avaliação não se dissocia, assim, do seu valor formativo, ao mesmo tempo que colabora na valorização de um processo de formação segundo uma lógica de integração de saberes em vez de uma lógica de colecção. Neste pressuposto, o texto/trabalho que vai polarizar todas estas concepções de formação e de avaliação, terá de ser capaz de dar conta dessa mesma integração. Faz sentido, então, que os contributos da

disciplina sejam mobilizados e rentabilizados ao nível da construção do projecto de dissertação, permitindo fundamentar o problema de investigação, promovendo a explicitação das referências teóricas e conceptuais que o fundamentam, viabilizando a passagem à problemática. Deste modo, o produto formal e concreto sujeito a classificação e que fornecerá a base legal para a transição para a fase da elaboração da dissertação, consubstancia-se no projecto de investigação a propor para o desenvolvimento da investigação. A co-participação na reflexão promovida na disciplina concretiza-se, assim, num texto pessoal, crítico e fundamentado, realçando as suas potencialidades de intervenção e/ou de investigação, contribuindo para a identificação de um problema relevante de investigação.

Esta formalização da substância do trabalho para avaliação e classificação radica no desejo, transformado em pressuposto, de que todos os estudantes prossigam para a fase de elaboração da pesquisa e da dissertação. No entanto, não é retirada a possibilidade a quem opte por obter aprovação nas unidades curriculares correspondentes a um "Curso de Especialização". Estes estudantes têm a possibilidade de realizar um trabalho que não se esgote em si mesmo enquanto produto final e que vá buscar a sua pertinência principal a uma integração curricular, isto é, o seu produto escrito pode assumir a forma de um projecto de intervenção. Deste modo, procura-se que a avaliação não se assuma meramente como um momento final do processo de formação, um produto que com ele pode assumir relações de ligação relativamente externas e desligadas, assumindo, assim, uma visão e uma função sobretudo técnica e sancionatória. Procuramos, pelo contrário, que a avaliação seja assumida como um conjunto de práticas sociais *"isto é, práticas que não se reduzem nem ao seu aspecto puramente técnico nem ao seu aspecto puramente social, mas que representam, em qualquer grau, um processo de transformação resultando num determinado produto e implicando agentes sociais concretos mantendo entre eles relações específicas"* (Barbier, 1993:

10). Deste modo, é na fundamentação do projecto e na articulação lógica, legítima e argumentada entre as suas partes que vai radicar a produção de um juízo de valor para o trabalho realizado individualmente por cada estudante.

Como fica evidente no acima exposto, este modo de avaliar, bem como o seu "produto" está profundamente articulado com o processo de formação e de auto-formação, e inter-relaciona-se, também, com o modo de trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina: na construção de saberes, uma relação pedagógica assente na abordagem clínica tem de, obrigatoriamente, questionar a escrita e o seu estilo, isto é interrogar-se (interrogar-nos) sobre os modos como a subjectividade do investigador se inscreve no estilo de produção do seu próprio texto (Cifali, 1996). Esta abordagem clínica não dispensa, por um lado, um trabalho de elucidação e, por outro lado, uma abordagem praxeológica de acompanhamento e de resolução de problemas. Esta tensão subjacente ao trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina repercute-se, também, nos modos de produção do trabalho pessoal testemunho da reflexão individual que cada um vai produzindo ao longo do tempo de desenvolvimento das aulas.

Na verdade, a promoção, no interior da formação, de produção de reflexão, consubstanciada em textos escritos, apresentados oralmente, para debate nas aulas, permite um trabalho de construção de dupla vertente: um trabalho de análise e de recomposição conceptual, que implica a desconstrução de ideias prévias e a sua recomposição à luz das teorias consultadas em textos de autor disponibilizados e/ou recomendados. Como nos diz Vermersch (1989) a produção de um texto escrito constitui-se num poderoso motor de reflexão. Deste modo, fica claro que a disposição, no interior da disciplina é a da rejeitar procedimentos de inculcação, centrando-se, pelo contrário, na promoção do desenvolvimento de cada um, valorizando os processos subjectivos e intersubjectivos.

Creemos ter deixado evidenciado que este modo de articular formação e avaliação prescinde da consideração de parâmetros de avaliação analisados e valorizados/desvalorizados através de procedimentos cumulativos. Deste modo, “participação e qualidade da participação”, para apenas referir um caso, não intervém no processo de avaliação como entidade autónoma, susceptível de ser contabilizada cumulativamente com outras entidades. A “participação” participa da/na construção da reflexão e da originalidade pessoal da perspectiva. É na participação e através dos debates intersubjectivos de perspectivas teóricas diversas que se elabora a originalidade e a qualidade da reflexão pessoal e individual. Da mesma forma, o acompanhamento tutorial, que pode ocorrer em espaços/tempos extra aulas, têm nelas o seu espaço/tempo privilegiado, já que ele não incumbe exclusivamente à docente, mas é mobilizado pelo grupo, no modo como assume o desenvolvimento do seu processo de formação.

Referências bibliográficas

- ALLAL, Linda (1983) "Stratégies d'évaluation formative: conception psychopédagogique et modalités d'application". In ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang, pp.129/156.
- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1986) L'évaluation comme interprétation. *Pour*, nº 107, pp. 120-127 (Tradução: Manuela Terrasêca).
- BARBIER, Jean-Marie (1993) *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.
- BARBIER, René (1997) *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris: Anthropos.
- BARTH, Britt-Mari (1996) "Construire son savoir". In Étienne BOURGEOIS (éd.) (1996) *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier S.A., pp 19-36.
- CIFALI, Mireille (1996) "Démarche clinique, formation et écriture". In Léopold PAQUAY; Marguerite ALTET; Evelyne CHARLIER; Philippe PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelas: De Boeck Université, pp. 119-152. (Tradução: Natércia Pacheco e João Caramelo).
- CIFALI, Mireille (2000) "L'envers et l'endroit d'une «obligation de résultats»". Conferência apresentada ao *Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 4 a 6 de Outubro. [on-line]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/cifali.pdf>. (Consultado em 7/17/2001).
- GALVANI, Pierre (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: Chronique Sociale, pp.23-64. (Tradução: Manuela Terrasêca e João Caramelo).

- GALVANI, Pierre (1995) "Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation". in *Education Permanente*, nº 122, pp. 97-111. (Tradução: Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca e João Caramelo).
- LECOINTE, Michel (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan.
- LENOIR, Yves (2000) "Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?". *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 4-6 de Outubro. [online]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/>. (Consultado em 7/17/2001).
- MIALARET, Gaston (1993) "Allocution et conférence d'ouverture". In Albano ESTRELA; Júlia FERREIRA; Ana P. CAETANO (edts) *Avaliação em educação Actas do III Colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: FPCE-UL.
- NUNZIATI, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les Cahiers pédagogiques* nº280, pp. 48-64.
- PACHECO, Natércia; CAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela (2000) "FORMAR-SE OU CONFORMAR-SE. Conflitualidades e ambivalências numa vivência de formação". Comunicação ao *II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- PAGÈS, Max (1996) "Subjectivité, inertie et changement". In HUSTI, Aniko (coord) *Changements dans de monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*. Paris: Nathan pédagogie, pp. 195-206.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne; PERRENOUD, Philippe (1996) *Former des Enseignants Professionnels*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- RODRIGUES, Pedro (1993) "A avaliação curricular". In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.

- SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In António NÓVOA (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- STRAUSS, Anselm (1992) *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan, Logiques Sociales.
- TERRASÊCA, Manuela (2002) *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (2005) "L'évaluation de programmes de formation: contributions de l'évaluation institutionnelle pour la qualité dans la formation". In *Actes du 2^{ème} Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'Education et de Formation CIMQUSEF'2005*. (CD-ROM). Casablanca: CIMQUSEF.
- VERMERSCH, Pierre (1989) "Expliciter l'expérience". *Education Permanente. Apprendre par l'Expérience*, n° 100/101.
- VIAL, Michel (1998) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus? Recherche sur une modalité d'évaluation: l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation". *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, pp. 69-93. (Doc. policopiado; tradução: Manuela Terrasêca).

Os objectivos gerais e específicos

Na concepção de trabalho de formação que defendemos, não existe a visível segmentação entre as suas partes constitutivas que a organização deste Relatório, em capítulos e em sub-capítulos, aparenta defender. Esta divisão resulta da dificuldade, no nosso caso não ultrapassada, de linearizar nas *fiadas* do expresso e do escrito a complexidade do vivido. A simultaneidade espacial e temporal de muitas das ocorrências do quotidiano é apresentada, aqui, numa sequência temporal e numa diferença espacial que não corresponde à formação tal como ela se desenvolveu. Estas reflexões têm a ver com o facto de estarmos a separar o indivisível, ou seja, estarmos a referir-nos à enunciação de objectivos gerais separadamente da apresentação das características atribuídas ao trabalho de formação ou da forma como concebemos a relação com o saber ou mesmo, as características imputadas aos próprios saberes que estão na base da disciplina que aqui se apresenta e discute. O que queremos ressaltar é que a apresentação e organização escolhidas para este Relatório terem sido as respostas possíveis encontradas para ordenar o complexo, não espelhando, em si mesmas, o fluir dos acontecimentos.

O trabalho pedagógico desenvolvido em “Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação”, assumindo a sua condição de disciplina enquadrada num curso de pós-graduação, atribui-se, como objectivos gerais a promoção de contactos com quadros teóricos diversos procurando proporcionar o aprofundamento de conceitos, fomentar a possibilidade de debater, partilhar e confrontar quadros de leitura da realidade, tendo como quadro de fundo organizador as questões da avaliação. Pretende-se, assim,

promover a construção e reconstrução argumentada de novos discursos sobre a avaliação em educação.

Como acima quisemos explicar, a enunciação de objectivos não se desliga, de forma evidente, da concepção dos modos de trabalho pedagógico a desenvolver. Assim, a forma de cumprir estes objectivos assenta na ideia de construção conjunta – através de estudo aprofundado, de partilha de saberes – através de análise crítica, de debates informados – através do contacto com perspectivas e quadros teóricos diversos...

No decurso das diversas aulas, procura-se problematizar a avaliação enquanto conceito polarizador de algumas ambiguidades e tensões, pelo que – sem destacar nitidamente a formulação dos objectivos e os modos de os pôr em acção – se elegeram como objectivos específicos os seguintes:

- discutir o estatuto de cientificidade da avaliação;
- reflectir sobre a complexidade e ambiguidade do conceito de avaliação enquanto lugar de contradições e tensões;
- problematizar a avaliação enquanto processo capaz de contribuir para a construção/atribuição de sentido relativamente ao objecto avaliado;
- analisar a pertinência de diversos modelos de avaliação – designadamente o modelo de avaliação institucional – face ao que se avalia;
- reflectir em torno do eixo técnico e do eixo ético da avaliação, designadamente através do contacto com modos e tipos de avaliação diversos.

Os conteúdos da disciplina

A avaliação, graças à sua própria natureza, bem como às funções da mais diversa espécie que, hoje em dia, lhe são consignadas, situa-se no centro de numerosos e intensos debates sobre os seus usos, os seus sentidos e os seus modos de se operacionalizar. Contudo, a sua complexidade, bem como as relevantes e influentes consequências possíveis dos seus modos de uso, sendo algumas das razões explicativas da sua permanência em debate, justificam, também, a pertinência do seu estudo aprofundado na disciplina em causa.

Serve esta brevíssima introdução para justificar a selecção de conteúdos feita, bem como a sua articulação. Torna-se também crucial afirmar que a sequência aqui apresentada é apenas uma entre várias igualmente possíveis, tendo apenas por função servir de base de apoio para o estabelecimento de re-organizações posteriores, a partir da própria dinâmica promovida pelo trabalho de formação. A sequência real será a que decorre das linhas de articulações estabelecidas pela natureza, intensidade e especificidade do estudo desenvolvido ao longo das diversas aulas. Explicando melhor, devemos dizer que estes são os conteúdos seleccionados e esta é a sequência prevista. A melhor forma de sequenciar os conteúdos em estudo será permitir que a comunicação entre estudantes e professora e que o debate e a própria negociação no interior da relação pedagógica interfiram. É no seio desta comunicação que se pode ajustar uma dada sequência de conteúdos como a mais harmoniosa, segundo o critério supremo do sentido conjuntamente construído para a formação. Só neste pressuposto ganha valor e relevância a existência de um contrato pedagógico, estabelecido entre todos e todas que estipula a importância

relativa dos objectivos de formação formulados, a sucessão/articulação dos conteúdos a abordar e os modos de avaliação¹¹.

Tendo por base estes pressupostos, apresentam-se, seguidamente, os conteúdos propostos para serem estudados, tendo optado por os apresentar agrupados em quatro módulos temáticos, de acordo com o número de aulas disponíveis, considerando as 60 horas de trabalho presencial conjunto. Como já foi referido, no capítulo de apresentação da disciplina, a organização em módulos submeteu-se, não a uma lógica de divisão, mas a uma lógica de agregação, permitindo estabelecer ligações flexíveis entre módulos, garantindo, desta forma, não só uma íntima articulação temática, bem como beneficiar das dinâmicas formativas proporcionadas pelos modos de trabalho pedagógico instituídos. Deste modo, esta organização em módulos é apenas proposicional, sendo que qualquer alteração necessária não é lida como disruptiva nem indesejável, mas como um contributo positivo, resultado esperado do encontro de diversas pessoas em formação.

O primeiro é um módulo introdutório, constituído por duas aulas (num total de oito horas), dedicado exclusivamente à construção dos modos de trabalho pedagógico, os quais respeitam às relações entre as pessoas, mas também às suas relações com os saberes. Pretende-se que se estabeleça um “contrato pedagógico” explícito, ainda que não necessariamente sob forma escrita. Secundando Pagès (1996: 198), com este contrato “[N]ão se trata de negar de forma demagógica a assimetria entre professores e alunos. Assimetria de informação disponível, aliás assimetria relativa e em mudança, ou seja, reversível e não absoluta.” É

¹¹ Como já havíamos afirmado num outro texto, a propósito de modelos de formação, numa disciplina de opção da licenciatura, “não é no espaço de uma disciplina que se decidem questões da ordem do macro-sistema [...] retomar, com maior acuidade, a consciência da necessidade de nos situarmos num mundo social que não existe no reino da utopia, o que não implica que o trabalho de formação/auto-formação seja negado na sua essência.” (Pacheco; Terrasêca; Caramelo, 2003: 43).

nesta linha de pensamento que interessa incluir neste módulo introdutório uma primeira abordagem do conceito "avaliação", procurando romper com representações construídas a partir das vivências escolares e dos quotidianos profissionais, entre outras.

No segundo módulo, cuja duração previsível é de quatro aulas (num total de 16 horas), pretende-se discutir de que forma as transformações políticas do campo educativo se repercutem no campo da avaliação. Assim, perspectiva-se discutir a avaliação a partir de olhares que não são exclusivos do campo da avaliação mas referidos à epistemologia da investigação em educação, procurando reflectir quer o percurso das ciências da educação, quer o da própria avaliação, situando do ponto de vista socio-histórico a avaliação no próprio desenvolvimento das ciências da educação.

O terceiro módulo ocupa quatro aulas (num total de 16 horas) e é dedicado a uma abordagem da avaliação enquanto conceito complexo, múltiplo e ambíguo, sujeito a tensões que asseguram, por um lado a sua permanente revitalização enquanto modo de se pensar, por outro lado, tornam-na num conceito irreduzível a uma operacionalização simples e/ou a uma reflexão conclusiva e concluída. Assim, torna-se pertinente, neste módulo, problematizar a questão do valor na sua relação com os processos avaliativos e com a questão da atribuição/construção de sentido.

No seguimento destas questões, surge o quarto módulo um pouco mais extenso do que os anteriores, para permitir, de modo mais intenso, o trabalho sobre modos de avaliar a partir de intervenções avaliativas efectivamente realizadas ou em realização. Este módulo ocupará cinco aulas (num total de 20 horas). O desenvolvimento deste módulo vai incidir nas distinções entre avaliação interna e externa, equacionadas a partir das repercussões que estes tipos de avaliação assumem em relação aos processos de avaliação desenvolvidos, discutindo-se, em sequência, a proposta de um modelo de avaliação, a "avaliação institucional". Neste

módulo, ganha particular pertinência o debate acerca de modos de avaliar concretos, potenciando, de forma intensa, os saberes académicos e profissionais de cada estudante, as representações que cada um tem e foi (re)construindo ao longo das aulas, sobre o objecto avaliação, permitindo a construção de argumentos críticos sobre as avaliações desenvolvidas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEC – CEEP – Universidade do Minho.
- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1986) "L'évaluation comme interprétation". *Pour*, nº 107, pp. 120-127 (Tradução: Manuela Terrasêca).
- BARROSO, João (2005) "O estado, a educação e a regulação das políticas públicas". *Educação, Sociedade*, Vol. 26, nº p2, p. 725-751, [on-line]. <http://www.cedes.unicamp.br>. (Consultado em 11/29/05).
- BONAMI, Michel (2005) "Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité?". *La revue des échanges* (Afides), vol 21, nº4, 19-26. e *LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION*. Nº 38.
- CORREIA, José Alberto (2001) "A construção científica do político em Educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, 19-43.
- GALVANI, Pierre, (1995) "Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation". *Education Permanente*, nº 122, pp. 97-111. (Tradução: Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca e João Caramelo).
- HADJI, Charles (1994) "A questão da avaliação: a unidade de *um* modo de juízo". In *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, pp. 27-59.
- LECOINTE, Michel (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan.
- LECOINTE, Michel (1999) "Les valeurs comme dénominateur commun à l'évaluation et aux politiques" (CD-ROM). In *L'évaluation des politiques d'éducation. Actes du XIII^e Colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe. (Tradução: Manuela Terrasêca)

- PACHECO, Natércia; TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (1999) "Formar/Formar-se – que estratégias?". *Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores. Desafios para o século XXI*. Anais. Cidade da Praia: ISE, pp. 39-44.
- RANGEON, François (1993) "La notion d'évaluation". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 12-33.
- RODRIGUES, Pedro (1994) "As três «lógicas» da Avaliação de dispositivos educativos". in Albano Estrela e António Nóvoa (Coord) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp.93-109.
- ROUBAN, Luc (1993) "Évaluation et modernisation administrative". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 34-54.
- SPANOU, Calliope (1993) "Les enjeux organisationnels des entretiens d'évaluation". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 105-123.
- TANGUY, Lucie (1994) "Rationalisation pédagogique et légitimité politique". In ROPÉ, Françoise; TANGUY Lucie (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan, pp. 23-59 (especialmente: pp. 36-41).
- TERRASÊCA, Manuela (2002^a) "Deambulações III – Avaliação enquanto lugar de tensões. Tensão controlo/avaliação". in *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: FPCE – UP (Tese de Doutoramento não publicada), pp. 188-210.
- TERRASÊCA, Manuela (2002^b) "Tensão objectividade/subjectividade". in *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: FPCE – UP (Tese de Doutoramento não publicada), pp. 211-232.
- TERRASÊCA, Manuela (2002^c) "Avaliação/Investigação – tensão?". in *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: FPCE – UP (Tese de Doutoramento não publicada), pp. 233-281.

IV – APRESENTAÇÃO DETALHADA DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA DISCIPLINA

Módulo I

Em coerência com a forma como esta disciplina está concebida, o **primeiro módulo** é crucial: localizando-se a disciplina no primeiro semestre do mestrado, e considerando que é, também, a primeira vez que as pessoas concernidas se encontram num mesmo espaço-aula, este momento é imprescindível para dar início a uma formação pautada por uma relação pedagógica que se deseja intensamente participada. É nesta ocasião que, para além da apresentação pessoal, se estabelece, de modo explícito, uma espécie de contrato pedagógico estabelecendo os modos de trabalho a desenvolver e que papéis incumbem a cada um, num processo de formação individual vivido colectivamente. As questões relacionais, como já afirmámos, não respeitam, exclusivamente, ao interpessoal, têm a ver, também com a relação estabelecida com os saberes. Todos os participantes na formação têm ou tiveram uma qualquer experiência relacionada com a avaliação, pelo que o seu estudo tende a ser um *“trabalho de reelaboração, de reinterpretção de fenómenos de que temos uma experiência”*, como nos diz G. Berger (1992: 24), a propósito das ciências sociais. É tendo em atenção esta referência ao trabalho a partir dos saberes de que as pessoas são portadoras que, neste primeiro módulo introdutório, se prevê uma abordagem geral do conceito “avaliação”.

A estruturação deste primeiro módulo prescinde de uma previsão em termos de conteúdos a abordar, pelo que se centra na apresentação dos objectivos específicos que se intenta alcançar:

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- ▶ promover o inter conhecimento que facilite e impulse uma relação pedagógica participada, reflectida e implicada;
- ▶ analisar e discutir disposições individuais em relação ao trabalho de formação a desenvolver;
- ▶ debater representações pessoais sobre avaliação;
- ▶ equacionar a avaliação a partir de pontos de vista diversos.

DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO:

O que se pretende é, por um lado explicitar, pondo em comum, as representações de avaliação, procurando romper com representações construídas, designadamente, a partir das vivências escolares e dos quotidianos profissionais dos estudantes. Considerando que a avaliação implica uma determinada visão do mundo, procura-se suscitar as intervenções dos estudantes, a propósito das representações que cada um constrói sobre a avaliação, a partir da projecção do esquema "Avaliação – Visão do Mundo" (cf. Figura 3). O recurso a um esquema como o presente na página 57, para induzir uma discussão sobre avaliação e as representações pessoais que cada um/a sobre ela construiu, tem a vantagem de estabelecer um quadro alargado a partir do qual se pode equacionar a avaliação segundo perspectivas muito díspares, para além de exigir que se pense a avaliação não exclusivamente a partir das suas dimensões mais técnicas, mas fundamentando-a numa relação com uma determinada visão do mundo.

Figura 3: Avaliação – Visão do Mundo



No campo da avaliação, tão ou mais necessário do que reflecti-la enquanto operação cujos preceitos técnicos hão-de, indubitavelmente, ser dominados por quem os utiliza, urge aprofundar uma reflexão em torno dos sentidos e significados da avaliação num contexto político-educativo onde, concomitantemente com o incentivo à democracia e à autonomia dos indivíduos e das instituições, também se assiste a um acréscimo de controlo e de tentativa de "domesticação" das suas opções e das suas tomadas de

decisão. Estas são algumas das questões cuja discussão pode ser suscitada pela análise do esquema presente na figura 3, o qual equaciona, num dos eixos as funções sociais que a avaliação pode assumir, sendo que no outro eixo equaciona o tipo de “produto”, por assim dizer, que a avaliação pode gerar, segundo a conotação atribuída à operação de atribuição/construção de valor – valor/qualidade ou valor/quantidade. No processo de avaliação, a atribuição de importância à subjectividade, à singularidade das acções, ou a atenção específica a realidades matizadas pela heterogeneidade, induz uma localização da avaliação no quadrante marcado pelo pólo deliberação/avaliação e sentido. Deste modo, se estabelece a articulação íntima entre modos de avaliar e visão do mundo.

Sublinhe-se que a principal razão justificativa da existência do módulo introdutório, para além das questões relacionais que são muito importantes, reside na partilha e confrontação das representações que cada um constrói sobre a avaliação, como já foi referido. Nesta primeira fase, o que se pretende é estabelecer uma primeira base alargada de debate, pelo que seria extemporâneo avançar, neste primeiro módulo, com questões teóricas, que seriam sempre as resultantes do seu equacionamento a partir do lugar da docência. Pelo contrário, este modo de abordagem permitirá uma posterior tematização das questões que decorrerem destas duas aulas e que será realizada no decurso dos módulos subsequentes.

Organização do trabalho pedagógico partindo da análise de projectos de avaliação

O estudo das questões de avaliação equacionadas ao longo das diversas aulas e sujeitas a discussões suscitadas pelo próprio modo de trabalho pedagógico adoptado, adquire uma maior coerência interna e ganha maior significado se estas concepções e questões mais teóricas puderem ir sendo confrontadas com a sua expressão concreta e real. Estas primeiras aulas constituem-se no momento mais apropriado para solicitar a apresentação/partilha de documentos reais atinentes com a temática da avaliação em educação. Deste modo, a partir quer de documentos propostos pelos estudantes, quer de materiais autênticos propostos pela docente, ao longo das aulas e em espaços e tempos para além delas, com ou sem apoio de tipo tutorial, é possível ir realizando trabalhos de pequenos grupos, debatidos depois no grupo alargado da turma. A partir destes trabalhos foi sendo oportuno actualizar as discussões a propósito da avaliação que se discutia. Considerando a diversidade de tipos de avaliação e de objectos possíveis de avaliação, esta forma de trabalho, ao quebrar a homogeneização e colectivização do trabalho pedagógico, permite abrir o leque de discussão, bem como ser mais abrangente, permitindo equacionar e comparar avaliações que, de outra forma não seria possível abranger.

A disponibilização de materiais de apoio para a realização destes trabalhos em grupo, acompanhando o desenvolvimento teórico das aulas, não pode ser prevista com antecedência, pois resultará das propostas e das escolhas realizadas no seio da turma. Não obstante, e na eventualidade de não surgir outro tipo de propostas, podem ser trabalhados documentos relativos a: um projecto de desenvolvimento local; um projecto de investigação-acção desenvolvido em estabelecimentos de ensino básico; um programa, de âmbito regional, de formação profissional; a avaliação integrada de escolas.

Referências bibliográficas e documentos de apoio ao desenvolvimento do Módulo I

ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1986) L'évaluation comme interprétation. *Pour*, nº 107, pp. 120-127. (Tradução: Manuela Terrasêca).

BARBIER, Jean-Marie (1993) "A emergência da avaliação em formação". in *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento, pp. 25-58.

BERGER, Guy (1992) "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.

GALVANI, Pierre, (1995) "Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation". in *Education Permanente*, nº 122, pp. 97-111. (Tradução: Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca e João Caramelo).

LECOINTE, Michel (1997) "Évaluation ou dévaluation?". in *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan, pp. 17-56.

Esquema "Avaliação – Visão do Mundo" – Manuela Terrasêca, documento de apoio às aulas de "Questões Aprofundadas de Avaliação em educação".

Módulo II

Ao longo deste **segundo módulo** pretende-se discutir a avaliação a partir de olhares que não são do seu campo, exclusivamente, mas referidos à epistemologia da investigação em educação. Procura-se reflectir quer o percurso das ciências da educação, quer o da própria avaliação, situando-a do ponto de vista do próprio desenvolvimento das ciências da educação. Propomo-nos, também, reflectir sobre a existência de modelos de avaliação, mobilizando a discussão em torno da sua pertinência e das implicações que têm ou podem ter, em termos de constituírem bases de reflexão legítimas a propósito da análise de trabalhos de avaliação que os estudantes vão realizar, em pequenos grupos, no decurso das aulas desta disciplina e em momentos extra-aulas com apoio tutorial, sempre que requerido. A reflexão acerca dos modelos e das suas implicações mobiliza a discussão em torno de aspectos do eixo ético e do eixo técnico da avaliação, evitando uma abordagem tecnicizante e meramente instrumental. No entanto, esta abordagem não se pretende acrítica ou prescritiva, risco que poderia correr este trabalho, se entendêssemos esta abordagem como a possibilidade de um contacto próximo com modos de agir. O que se pretende é que a análise dos modelos propicie instrumentos teóricos e cognitivos de apreender o real e de o pensar aprofundadamente.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- reflectir em torno do percurso de desenvolvimento das ciências da educação e o da avaliação;
- discutir critérios de cientificidade da avaliação;

- ▶ analisar aspectos do eixo ético e do eixo técnico da avaliação, confrontando consequências em relação a modos de avaliar;
- ▶ problematizar relações e articulações entre o referido e o referente da avaliação;
- ▶ debater diversos modelos de avaliação
- ▶ confrontar modelos de avaliação e avaliações concretizadas.

CONTEÚDOS NUCLEARES DO SEGUNDO MÓDULO:

- Avaliação e o seu estatuto de cientificidade.
- Eixo ético e eixo técnico da avaliação.
- O referido e o referente da avaliação.
- Modelos de avaliação:
 - avaliação como medida;
 - avaliação como gestão;
 - avaliação como problemática do sentido.

DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO:

Avaliação e estatuto de cientificidade

Para além das ambiguidades que o próprio termo contempla, a avaliação é invocada de forma muito contraditória e levantando questões de coerência de enorme relevância. Tanto se convoca a necessidade de avaliar, no sentido de permitir operar a regulação de uma determinada acção (Rouban, 1993), quanto para permitir que um dado projecto de intervenção decorra dentro dos princípios que esse mesmo projecto ditou. Também os poderes políticos requisitam a avaliação para dar consistência e legitimidade às suas decisões, ao mesmo tempo que se invoca a avaliação enquanto espécie de consciência crítica de uma sociedade complexa que tem deixado de se questionar. Estas questões são tão mais importantes quanto se

inscrevem num contexto onde se conjuga a banalização da exigência de avaliar com a sua procura acrescida. Tal como sugere Matos (2001), a procura e exigência de avaliação são constantes, entram no quotidiano dos discursos, designadamente dos discursos sobre educação, de tal modo que se pode afirmar a sua indispensabilidade *“pela sua presença em todas as situações de formação: a avaliação está em todo o lado, é uma prática universal.”* (*idem*: 6). É por isso que este autor, ao destringir entre o discurso sobre e o discurso da indispensabilidade da avaliação, evidencia que, enquanto este último afirma a avaliação como elemento de pertença, portanto natural, ou melhor, naturalizado, nos sistemas de formação, cumprindo a função atribuída de verificação da legitimidade da formação, aquele outro permite discutir a pertinência da avaliação, o que *“desencadeia a necessidade de avaliar os paradigmas que suportam a argumentação no plano teórico e justificam a intervenção no plano prático.”* (*ibidem*).

Torna-se, pois, urgente reflectir sobre a avaliação, as suas funções, as exigências que lhe são colocadas, os pedidos antagónicos a que é submetida, não só para problematizar a sua coerência dentro dos processos em que se situa mas, fundamentalmente, para impedir que a avaliação se insinue como modo de gestão, de legitimação e de sancionamento, passando a ser apresentados como sendo de ‘avaliação’ procedimentos que são de controlo e de verificação, por se supor poderem desencadear reacções de não-aceitação, se fossem apresentados na sua real função de controlo e de verificação. Referimo-nos, nomeadamente, a procedimentos que se definem como sendo de avaliação mas cuja instrumentação procura cumprir, obsessivamente, um conjunto de ‘gestos’ ritualizados que possam ser invocados como garantias de validade e de objectividade que se confunde com imparcialidade, associando-os a uma concepção de ciência e de investigação que lhes conferem um estatuto de cientificidade dita inatacável.

Com efeito, quanto mais se repute a avaliação de «científica», de «inatacável» e de «impermeável à dúvida», tanto mais ela parece ser capaz de gerar a confiança social no seu discurso de avaliação. Perrenoud (1994: 95) contudo, referindo-se à avaliação de escolas, afirma que não há avaliação puramente científica, ainda que ela possa «pedir emprestados» alguns procedimentos ao método científico, munindo-se, então, de uma *“racionalidade e de uma legitimidade que, na aparência, aumentam a sua neutralidade”*. Neste sentido, a avaliação torna-se mais «inatacável», passando a emitir juízos de valor que, suposta e aparentemente, se tornam mais próximos da «verdade» que permite decretar o certo e o errado e, nessa medida, a avaliação torna-se mais capaz de decretar/gerar sucesso/insucesso, excelência/exclusão. O autor considera, assim, existir alguma ingenuidade na crença de que a avaliação, só porque utiliza procedimentos científicos ou os invoca, possa escapar aos jogos de poder e aos interesses dos diversos actores nela envolvidos ou por ela abrangidos. Cremos que o que está aqui em causa não é a cientificidade, em si mesma, mas quais os critérios a que se recorre para a definir.

Segundo Afonso (1998), a legitimidade científica da avaliação terá de decorrer de uma articulação com o campo científico, isto é, a sua cientificidade não se define a partir de qualquer tipo de dependência ou de independência face ao campo da investigação, mas por articulação com ele, num processo de interdeterminação. A questão que, então, se pode colocar é se a legitimação científica da avaliação tem de, forçosamente, recorrer a critérios de cientificidade, que a reduzam a dimensões explicativas, objectivas, circunscrevendo-se ao mensurável e ao comprovável hipostasiando o seu eixo técnico. Com efeito, frequentemente, a excessiva preocupação com o apuramento técnico dos instrumentos usados na avaliação, faz esquecer ou oculta questões tão ou mais importantes do que ele próprio. Nomeadamente, para além destas questões de ordem técnica que, frequentemente, ocupam grande parte das preocupações dos avaliadores e também dos avaliados, a avaliação coloca também questões

de ordem ética, tanto no sentido em que Edgar Morin (1994) adverte para o perigo da disjunção entre problemas éticos e problemas científicos, quanto no sentido em que afirma que “o problema ético é um problema de conflito de valores.” (*idem*: 100). Todavia, muito frequentemente, o eixo técnico da avaliação oculta o seu eixo ético (Ardoino e Berger, 1989; Lecointe, 1996). A avaliação não pode ser uma ciência no sentido ‘canónico’ do termo, dizem Ardoino e Berger, não querendo com isto dizer que ela não tenha de ter preocupações de rigor nem que tenha de dispensar procedimentos verificáveis. No entanto, advertem contra o facto de a sacralização de um modelo de cientificidade assente na distanciação e na objectividade poder conduzir à produção de uma avaliação sem autor.

Pensar o estatuto de cientificidade da avaliação implica que se entre em consideração, quer com as transformações internas ao campo da cientificidade, quer com o papel deste na estruturação do campo do político em educação (Correia, 2001). Actualmente, o modo de a ciência encarar o real é completamente diverso, assistindo-se, hoje, a um enfraquecimento das fronteiras entre o real e o irreal. É neste sentido que se pode falar de uma crise de valores, de uma perda de referências para a acção humana e para a intervenção da ciência, levando a recolocar o problema dos princípios que determinam as nossas acções. Esta questão da perda de referências coloca-se ao mesmo tempo que as reformas dos sistemas educativos, influenciadas pelos movimentos de globalização, colocam na ordem da normalidade, em educação, a exigência de obtenção de resultados, exigência que se inscreve no mais profundo de um movimento que atribui uma importância crescente ao papel desempenhado pela educação escolar na formação dos indivíduos (Lenoir, 2000, *on-line*). Esta tendência é acompanhada por uma “*revolução semântica no campo educativo, resultante da emergência de novas representações da educação, de novas formas de a justificar como bem comum*” (Correia, 2001: 26) que, nas décadas de 80 e sobretudo de 90, tem expressão na definição de novas modalidades de assinalar os êxitos e os fracassos resultantes da escolarização. Com efeito,

num contexto onde se assiste, segundo este autor, a uma hiperescolarização que compreende "*uma intensa pedagogização do social*", a responsabilidade pelo agravamento da crise da escola enquanto uma responsabilidade que tende a ser acometida, por inteiro, à insuficiente escolarização dos seres que a habitam, deixando isento de qualquer questionamento o próprio processo de escolarização. Por outro lado, a escola assume um papel importante na "*gestão da chamada questão social*" (*ibidem*), onde o apelo à tolerância e à consensualidade, até pela conotação moralizante que assume o discurso que as defende, inibem qualquer papel problematizador que os indivíduos e/ou os grupos pudessem adoptar, funcionando como uma espécie de substância anestésica do exercício de uma crítica capaz de questionar os fundamentos da acção.

De acordo com Correia (2001), estas transformações são acompanhadas, no campo da investigação, a partir dos anos 80, pela particular atenção ao micro-social e pela tendência para a "*mitificação do «olhar próximo»*" em contraposição com a "*política dos grandes números*" e a separação sujeito/objecto com correspondência na "*epistemologia do olhar distante*" dominante até aos finais da década de 70. O paradigma da complexidade, caracterizado por Correia, permite compreender as concepções de avaliação defendidas por Ardoino e Berger (e desenvolvidas nesta disciplina, designadamente ao realçar as tensões existentes entre avaliação/controlo, que são tematizadas no terceiro módulo), para além de se aproximar das correntes inspiradas por autores como Morin, Le Moigne, Prigogine, entre outros, que Bonniol e Vial (1997) supõem poderem vir a enformar um novo modelo de avaliação que designam como o da avaliação complexa ou da avaliação como problemática do sentido e que será abordado de modo mais detalhado, ainda no âmbito deste segundo módulo.

Defensores da relevância dada a processos existenciais por contraponto a lógicas experimentais, Ardoino e Berger (1986: 124) advogam que no mundo tecnocrático em que actualmente vivemos, "*é um acto político*

fundamental desenvolver formas de pensamento que dêem realmente lugar à paradoxologia, e onde o princípio do terceiro incluído substitua o do terceiro excluído, ainda hoje dominante.”. No mundo ocidental, continua a persistir a lógica da identidade e da não-contradição, em que o saber é segmentado e divisível, segundo um pensamento disjuntivo que concebe a distinção binária entre opostos que se excluem mutuamente, tal como acontece com a distinção entre sujeito e objecto. Abraham Moles, quando equaciona aspectos metodológicos das ciências do impreciso, refere que não pretende reduzi-las a ciências precisas pois que *“a vontade de precisar abusivamente os conceitos fá-los entrar em séries de contradições ou de ilogismos através dos quais eles perdem toda e qualquer virtude enquanto instrumento do espírito”* (Moles, 1990: 163). Este mesmo autor afirma encontrar virtualidades na contradição, que é completamente oposta e distinta da confusão, pois é a contradição que permite ao investigador situar-se dentro do que designa como o *«campo dos possíveis»* e chegar a uma nova *«paisagem mental»*, isto é, a perspectivas novas.

De certo modo, a avaliação pode inscrever-se entre estas ciências do impreciso, afirmação que comporta um risco considerável, até porque a ideia de avaliação, de um modo genérico, se liga bastante mais com a ideia de exactidão e de precisão. Por outro lado, a atribuição de um estatuto de cientificidade às ciências que se ocupam do que é vivo e complexo está longe de obter um reconhecimento generalizado, e ainda que persistam inúmeras críticas ao imperialismo das ciências que elegem como seus problemas, exclusivamente, aqueles capazes de responderem a uma aplicação de métodos hipotético-dedutivos e a uma racionalidade explicativa, continua a ser difícil admitir que um e outro tipo de ciências nem são mutuamente exclusivas nem sequer apenas meramente complementares, mas que umas e outras são diversas, olham a realidade a partir de perspectivas distintas, produzindo discursos científicos próprios, com pertinências específicas, contribuindo para a construção de uma multi-referencialidade extremamente enriquecedora. A avaliação tem, de facto,

resistido às tentativas de ser transformada numa ciência precisa, entendida como canónica e exacta, porque a exactidão não é da natureza daquele tipo de ciências nem tão pouco da natureza da própria avaliação, a qual “escapa ao desejo (...) de transformar a realidade fluida na rígida evidência do classificável” (Carvalho; Terrasêca, 1993: 45).

Estas questões sobre a avaliação agudizam a discussão em torno do debate acerca do estatuto da sua cientificidade, debate não concluído, porque a avaliação está em permanente processo de transformação. A avaliação não consiste numa noção homogénea, existindo diversas avaliações, consoante os modelos defendidos e, também, dos critérios de cientificidade preconizados. Podemos também dizer que a própria ciência não é homogénea, isto é, admite-se a existência de critérios de cientificidade de natureza muito diversa, segundo o tipo de investigação a que recorre. A. Morin (1985) apresenta uma proposta de critérios de cientificidade da investigação-acção, por contraponto com a investigação experimental e a investigação etnográfica. Usando o mesmo princípio, podemos afirmar que a avaliação realizada numa perspectiva de controlo e de verificação (avaliação como medida) se reclama de critérios compatíveis como a investigação experimental: o seu fundamento teórico é positivista, o seu objectivo é a verificação, a realidade é encarada como única e homogénea (ou é homogeneizada), os valores são neutros e recorre a uma abordagem simplificada. A avaliação institucional, que entendemos como avaliação enquanto problemática do sentido, reclama-se de critérios que Morin reivindica como sendo característicos da investigação-acção: o seu fundamento teórico é praxeológico, encara a realidade como sendo heterogénea e dinâmica, admite uma abordagem interactiva, assente num processo de negociação e segundo um estilo participativo. Deste modo, não nos parece legítimo pôr em causa a cientificidade da avaliação, sendo que o que importa é discutir perspectivas diversas de avaliação e respectivos critérios de cientificidade.

A existência de visões que designamos de ortopédicas da avaliação, já que se lhes atribui um uso profundamente instrumental, que está nos antípodas do sentido transportado pela etimologia de avaliação, coexiste com outras perspectivas que, mais próximas do seu entendimento segundo a sua raiz etimológica, a concebem enquanto relação com os valores (Lecoïnte, 1997). A avaliação ortopédica lida com regras do jogo muito explícitas, e é em nome da visibilidade e clareza dessas regras que se admite que a avaliação produza uma sentença a propósito da excelência, permitindo-se que afirme ou negue a sua existência, sentença que concorre, assim, para a atribuição de valor ou a sua negação. Deste ponto de vista, a avaliação releva de uma axiomática, guia-se por um conjunto de normas que estabelece uma base racional, explicável e evidente, para a sua realização. Assim compreendida, a avaliação consiste numa operação de estabelecimento de relação entre um referente – construído a partir de uma definição idealizada e, deste modo, articulada com um sistema de valores – e de um referido – de avaliação. O referente é entendido como um conjunto de normas ou de características que descrevem a idealização do que é visado pela avaliação (Barbier, 1985; Hadji, 1994), sendo, assim, um conceito ligado à ideia de norma, ao que é esperado e ao que é desejado. O modo como essa relação entre referente e referido é estabelecida, muitas vezes circunscreve-se ao cálculo da distância entre o produto final, que se deseja atingir e o referido, consistindo na realidade que se avalia.

Hadji (1994) considera que a essência eminentemente polissémica e multidimensional da avaliação dificulta a sua operacionalização. Para este autor, na avaliação cruzam-se significações de vários domínios, permitindo assim, que pela avaliação se estabeleçam elos entre diferentes níveis de realidade: aquela a partir da qual se constrói o princípio de valor, e a realidade sobre a qual incide o juízo de valor. Por isso, para Hadji a avaliação implica um afastamento do sujeito face ao objecto que avalia, tornando-se, assim, o avaliador externo a esse processo, conseguindo a distância que lhe vai permitir a emissão do juízo de valor: "*Distancio-me e*

constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas «coisas».” (idem: 29). Nesta linha de pensamento, avaliar implica a existência ou a criação de uma relação entre o que existe e o que se espera, entre um comportamento e um comportamento visado, entre uma dada realidade e um modelo ideal. É com base neste conjunto de pressupostos que este autor considera a avaliação enquanto uma operação de dupla articulação, isto é, um processo em que, por um lado, há articulação entre o referido e o referente, ou seja há atribuição de valor a uma situação real por referência à sua idealização e, por outro lado, se verifica a articulação entre referido e referente, e as «realidades» de que eles constituem um modelo reduzido. Assim, avaliar consistiria nesse duplo processo intelectual em que se constitui um referente – expresso através de normas, regras e critérios – se observa e analisa um referido – com o auxílio de indicadores – e se mede o desvio existente. Contudo, a medição deste desvio entre o referido e o referente, por muito que se procure tornar normativa esta relação, estará sempre influenciada pelo facto de o “*olhar com que se foca o objecto está [estar] em relação com o que nele se procura.*” (Hadji, 1994: 32).

Estes procedimentos de objectivação, que passam pela dupla articulação e pela dupla distanciação do sujeito avaliador face ao objecto avaliado, pretendem criar uma «grelha de leitura» que permita ao avaliador pronunciar-se. Não obstante, o autor reconhece a impossibilidade dessa distanciação que preconizara, já que não se pode dissociar um sujeito de aspectos fundamentais que o constituem – a vontade, o pensamento, a crença, a construção cognitiva, a ligação com os vividos e com os afectos. Apesar da sua fórmula de distanciação, em que anulava a possibilidade de implicação do avaliador, acaba por admitir essa implicação, ainda que segundo uma fórmula de certo modo conciliadora: “*o avaliador está, irremediavelmente, em posição intermédia, entre o prescritor, que diz como deveria ser o objecto avaliado (...) e o observador, que diz como é o objecto na sua realidade concreta (...). O espaço ideal da avaliação é um espaço de*

mediação, um espaço aberto pela faculdade do Homem em não se contentar em viver num mundo de objectos (...) mas em operar numa ruptura com esse mundo do imediato para o pensar, o «ler», o apreciar através das ideias que forja da «essência» dos objectos, daquilo e por aquilo que «valem» e merecem existir. O avaliador é um mediador (...) Avaliar é mesmo tomar posição sobre o «valor» de qualquer coisa que existe.” (idem: 35).

Ainda que realce a dupla articulação do processo de avaliação, este autor não escapa a esse processo que se pode designar como sendo um processo já clássico e que consiste em pôr situações em relação – uma ideal e outra real – medir o desvio, procurar explicar o sentido desse desvio e produzir sobre ele um juízo de valor. Todo este conjunto de operações se realizam no pressuposto da possibilidade de uma distância que não clarifica o processo – como o próprio Hadji explicita – mas que defende o avaliador e que, supostamente, atribui confiança social à avaliação.

Aquela perspectiva de avaliação assente na dupla articulação, ou seja, consistindo numa operação racional que pode ser realizada de modo tecnocrático, acaba por conduzir a um exercício mais próximo das características da avaliação-controlo. Ora, a construção do referente é, também, um acto de produção de valor (Lecoïnte, 1997, 2000, *on-line*), já que consiste em definir o que vale, o que se considera que tem valor, seja a definição do «bom aluno», da «boa escola», do «bom projecto». Esta operação de construção do referente, intelectual e racionalizada, é vivida pelos avaliados, emocionalmente e com uma grande implicação. Assim, este processo de articulação entre referido e referente não é meramente intelectual, mas trata-se de um processo de tripla articulação, pois que tanto o referido quanto o referente se reportam a sistemas de valores, fazendo intervir, nesta operação, o que Lecoïnte designa como a “*referência da avaliação*”, que esquematiza através de um triângulo, no centro do qual a avaliação se define ao pôr em relação os três vértices – constituídos pelo ‘referido’, pelo ‘referente’ e pela ‘referência’ –, através da “*sua interacção*;

não de forma geométrica e regular, mas de forma iterativa e espiralada" (idem, 1997: 130). A avaliação, enquanto se realiza, faz entrar em jogo os sistemas de valores dos que nela estão implicados, pelo que o próprio processo de avaliação é produtor de valor, pelo que a avaliação coloca questões de ordem epistemológica, mas também de ordem axiológica, de escolha de valores e de posicionamento face aos valores. É colocando as questões éticas e as questões dos valores no centro do debate da avaliação que Lecoïnte (1997; 2000, *on-line*) afirma que, se a avaliação produz mais-valia em termos da optimização dos meios, conceito que pertence à esfera económica, na sua perspectiva, produz também «mais-valor», querendo significar *"produção acrescentada em termos de sentido dado ou apercebido, em termos de valores sociais, identitários, morais, culturais."* (Lecoïnte, 1997: 145), o que supõe o envolvimento e implicação dos actores na construção de sentido, e a sua participação na avaliação enquanto avaliadores e/ou co-avaliadores. Deste modo, a avaliação, enquanto se realiza, transforma a realidade que avalia, enquanto é avaliada.

Modelos de avaliação

A actual predominância da avaliação não tem contribuído para aumentar a definição do campo da avaliação, bem pelo contrário, parece que a sua ambiguidade tende a aumentar, já que existem inúmeras actividades designadas como sendo de avaliação, mas cujas características as tornam bastante diversas, como aliás já foi referido. No entanto, avaliar tem a ver, de modo muito profundo, com uma determinada visão do mundo, pelo que a questão da proliferação de modelos avaliativos não é, de modo algum, uma questão de mera arrumação ou concatenação de modos de avaliar, ela *"reporta-se sempre a um conjunto de princípios e pressupostos sobre a natureza dos fenómenos a estudar"* (Rodrigues, 1993: 33). Torna-se necessário esclarecer que entendemos «modelo» enquanto conjunto de princípios e de postulados que, reconhecíveis enquanto idealmente

agrupados, permitem a identificação desse conjunto e dos membros que lhe pertencem ou podem vir a pertencer-lhe. Não tem, contudo, uma existência concreta é, antes, uma idealização. Não obstante, o encaixe de características de avaliação dentro de uma classificação relativamente rígida e até forçada, não deixa de se constituir numa simplificação, por vezes até redutora, já que a realidade raras vezes se compagina com estas construções do espírito criadas para permitir encaixar a realidade em células mais simples e mais facilmente apreensíveis e analisáveis.

A existência de uma pluralidade crescente de modelos de avaliação cria a necessidade de os ter em consideração, equacionando os seus principais pontos de convergência e de divergência, quais os pressupostos que estão na sua base, no sentido de se poder tomar posição em relação aos modelos de avaliação disponíveis, às implicações das opções assumidas. Suportando-nos numa obra de Bonniol e Vial (1997), propomos para estudo, modelos de avaliação agrupados a partir da sua organização em três grandes grupos, correspondendo a três concepções de avaliação, demarcadas, entre si, pela respectiva matriz teórica, ou seja, organizadas do ponto de vista da enunciação dos seus fundamentos epistemológicos. Assim, distingue-se entre a *"avaliação como medida"*, a *"avaliação como gestão"* e a *"avaliação como problemática do sentido"*.

No caso da avaliação como medida, a prioridade é dada aos produtos, pelo que os modelos de avaliação que decorrem deste campo de estudo – o de explicação causal, da docimologia e da medida –, privilegiam a normatividade, a explicação linear, causal e a procura da objectividade. Na segunda concepção de avaliação em que ela é entendida como gestão, são os processos que são focalizados, emergindo a avaliação como preocupação com a melhoria das acções, procurando, através da racionalização das práticas, encontrar os apoios para a resolução de problemas e a tomada de decisão racional. É neste campo de estudo que emerge a avaliação formativa e a avaliação entendida como regulação dos

processos. O terceiro caso configura a avaliação como problemática do sentido, constituindo-se num campo ainda pouco desenvolvido, e que, afirmam os autores, ainda não pode ser considerada um novo campo de estudos em avaliação, pois que, *“a avaliação como problematização do sentido, na complexidade, estando em plena emergência, distingue-se ainda mal da avaliação de sistemas complexos.”* (Bonniol e Vial, 1997: 15). Não obstante, e apesar de considerarem que se trata de um modelo em construção e que, desta perspectiva, não pode ser apresentado de forma tão nítida como outros modelos que descrevem na obra referida, enunciam alguns dos desafios com que as ciências da natureza e humanas se confrontam, actualmente: a) *“o desafio da síntese face à fragmentação dos saberes especializados; b) o desafio das relações complexas que se tecem entre o sujeito e o objecto de conhecimento; c) o desafio do determinismo: como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?; d) o desafio da emergência das formas organizadas (auto-organização); e) o desafio da articulação entre as diversas dimensões (físicas, biológicas, antropológica e social) constitutivas da realidade humana.”* (idem: 347-348).

O modelo de “avaliação institucional”, que é trabalhado na disciplina objecto deste Relatório, de modo detalhado, no âmbito do seu último módulo, inscreve-se neste grupo.

O modo como estes modelos de avaliação são abordados decorre da sua mobilização a partir do estudo e análise aprofundada de processos de avaliação (em curso ou realizados) reais, na medida em que a avaliação, como qualquer prática social, não existe nem se concretiza no vazio, isto é, exclusivamente por relação a ideais mas, pelo contrário, se concretiza por referência às *“práticas que com ela se articulam ou encadeiam em termos funcionais e que se realizam no mesmo contexto institucional, organizacional e sócio-político.”* (Rodrigues, 1994:95), articulando a coerência entre as suas próprias dimensões e a coerência entre essas práticas. É neste sentido que

o debate em torno dos modelos de avaliação não se pode circunscrever a aspectos meramente técnicos ou exclusivamente em termos de uma reflexão acerca dos princípios filosóficos que os fundamentam, mas é imperativo procurar que esse debate contribua para esclarecer, não só a relação subjectiva com a “visão do mundo” (objecto de reflexão no primeiro módulo), como também a natureza dos fenómenos a avaliar e os modos como eles serão apreendidos, trabalhados e comunicados.

Referências bibliográficas e documentos de apoio ao desenvolvimento do módulo II

- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA/Matrice.
- BARBIER, Jean-Marie (1993) *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.
- BARROSO, João (2000) "De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal". *Revue De l'Institut de Sociologie, Les Politiques d'éducation et de formation en Europe: la question de l'expertise*. 1997/1-4. Universidade Livre de Bruxelas: pp. 133-156.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL Michel (1997) *Les modèles de l'évaluation Textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelas: De Boeck Université.
- BROADFOOT, Patricia (1981) "Towards a sociology of assessment". In BARTON, L. (org.) *Schools, teachers and teaching*. London: The Falmer Press, pp. 197-217.
- BROADFOOT, Patricia (2000) Un nouveau mode de régulation dans un système centralisé: l'état évaluateur". *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp. 43-55.
- CARDINET, Jean (1986) *Les modèles de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel, IRDP.
- CARVALHO, Angelina; TERRASÊCA, Manuela (1993) "Objectividade na avaliação – uma miragem". In LEITE, Carlinda e outros *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico, pp. 43-55.

- CASTILLO ARREDONDO, Santiago; GENTO PALACIOS, Samuel (1995) "Modelos de Evaluación de programas educativos". In MEDINA RIVILLA e VILLAR ANGULO (coord.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 25-72.
- COLÁS BRAVO, M^a Pilar; REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilha: Ed. Kronos.
- CORREIA, José Alberto (1994) "A educação em Portugal no limiar do séc. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2, pp. 7-30.
- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (2001) "A construção científica do político em educação". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº15, pp. 19-43.
- DE KETELE, Jean-Marie (1986) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelas: Ed. De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1976) *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE LANDSHEERE, Gilbert; DE LANDSHEERE Vivianne (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF.
- DE PERETTI, André (1998) *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation - guide pratique*. Chateau Gonthier: ESF Editeur.
- DE PERETTI, André (2001) "Note sur les indicateurs et paramètres susceptibles d'assurer une évaluation positive des établissements". [on-line]. <http://www.multimania.com/iflip/es/docu/peretti.pd>. (Página consultada em 5/6/01).
- FELIP, Luis B. (1993) *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona: PPU.
- HADJI, Charles (1994) *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- HOUSE, Ernest (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

- LINOIR, Yves (2000) "Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?". *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal, 4-6 de Outubro. [on-line]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/>. (Consultado em 7/17/2001).*
- MATOS, Manuel (2001) "Participation au Séminaire International *Former, se former pour transformer le travail*". (Documento policopiado).
- MEDINA RIVILLA e VILLAR ANGULO (coord.) (1995) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- MORIN, André (1985) "Critères de scientificité de le recherche-action". *Revue des sciences de l'éducation*. XI (1), pp. 31-49.
- MORIN, Edgar (1994) *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) "Modelos de evaluación: concepto y tipos". In COLÁS BRAVO, M^a Pilar; REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilla: Ed. Kronos, pp. 33-54.
- ROBERTSON, Susan; DALE, Roger (2001) "Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº15, pp. 117-147.
- RODRIGUES, Pedro (1993) "A avaliação curricular". In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.
- RODRIGUES, Pedro (1994) "As três 'lógicas' da avaliação de dispositivos educativos". In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 93-120.
- ROEGIERS, Xavier (1997) *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans, et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
- SABIRONS, F. (1990) *Evaluación de Centros Docentes. Modelo, aplicación y guía*, Zaragoza, Central de Ediciones.

- SANTOS GUERRA, Miguel (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2001) "Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares". In *Curso de Verão*. [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/MiguelGuerra.htm. (Consultado em 8/26/01).
- SARRATE, Maria Luisa (1997) *Educación de adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- STUFFLEBEAM, Daniel (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (2006) "Apports d'un modèle institutionnel d'évaluation (évaluation institutionnelle) pour l'amélioration des pratiques de formation". Comunicação apresentada no âmbito da Université Européenne d'Été 2006: *Professionnels de la Formation en Europe*. Reims, 29 de Junho de 2006.
- VIAL, Michel (1994) "Cadres de référence et processus de modélisation: l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité". Communication au colloque de l'ADMEE des 19-20-21 septembre 94 de Genève, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, centre de recherche psychopédagogique, CRPP.
- VIAL, Michel (1999) "Modèles et logiques de l'évaluation". Comunicação apresentada ao Colóquio internacional, *Ethique et qualité dans l'évaluation*, Université de Reims Pol'evalue, 25/26 octobre.

Módulo III

Neste **terceiro módulo** abordamos, de forma mais detalhada, a avaliação enquanto conceito complexo, múltiplo e ambíguo, sujeito a tensões que asseguram, por um lado a sua permanente revitalização enquanto modo de se pensar e, por outro lado, a tornam num conceito dificilmente redutível a uma operacionalização simples.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- ▶ discutir princípios subjacentes à ideia de avaliação;
- ▶ analisar tensões existentes no conceito de avaliação;
- ▶ problematizar aspectos da tensão controlo \leftrightarrow avaliação e objectividade \leftrightarrow subjectividade;
- ▶ analisar processos de exercício de poder através da avaliação e respectivas consequências;
- ▶ discutir implicações de processos de negociação sobre o *desenho* da avaliação;
- ▶ confrontar avaliações concretas, a partir das questões abordadas ao longo do módulo.

CONTEÚDOS NUCLEARES DO TERCEIRO MÓDULO:

- Avaliação como conceito polarizador de tensões e de contradições.
- Tensão avaliação-controlo \leftrightarrow avaliação-sentido
- Tensão objectividade \leftrightarrow subjectividade
- Avaliação – entre o exercício de poder e a negociação

DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO:

Avaliação – conceito polarizador de tensões e de contradições

A avaliação, ainda que tenha vindo a sofrer um processo de banalização, pela vulgarização do seu uso, exerce influências determinantes ao nível da vida e do futuro dos indivíduos e das instituições, influências essas cujo campo de acção é ampliado pela actualmente enorme demanda pública em termos de avaliação, no sentido de resolver e/ou criar um conjunto de condições que é suposto possa aclarar, justificar, solucionar, decidir. A atribuição desta multiplicidade de usos à avaliação tem contribuído, paradoxalmente, para que ela tenda a perder características distintivas e identificadoras, perda essa de algum modo traduzida numa intensa polissemia que aumenta a abrangência do seu campo na mesma proporção em que lhe destrói a sua natureza específica. E isto, contraditoriamente, a par de um aumento da sua importância nos nossos quotidianos, já que este uso vulgarizado se transforma em argumento permanentemente invocado para permitir assumir, propor, negociar ou impor decisões. São estas ambiguidades que contribuem para construir a avaliação enquanto foco permanente de tensões e de contradições, que não

têm de ser entendidas, necessariamente, como obstáculos importantes à sua compreensão, já que a contradição tem um potencial accionador de controvérsia e de discussão, de argumentação e de contra-argumentação que só pode ser considerado útil, pelo debate estabelecido a partir da divergência que suscita.

No desenvolvimento deste terceiro módulo propomo-nos estudar, de modo mais detalhado, as tensões avaliação \leftrightarrow controlo e objectividade \leftrightarrow subjectividade, cuja discussão já tinha sido brevemente suscitada no primeiro módulo. Estas tensões resultam de ser a avaliação um conceito que se discute, cada vez mais, em termos de dois pontos de vista que se consubstanciam na avaliação enquanto processo que questiona e problematiza o sentido da acção, ou enquanto controlo que procura, através de dispositivos que tendem a medir e a explicar, "*comparar o grau de conformidade, senão de identidade, entre um modelo de referência, e fenómenos circunstanciais ou ocorrentes*" (Ardoino e Berger 1986: 120). Segundo a perspectiva destes dois autores, avaliação e controlo são conceitos que remetem para dois universos e para duas epistemologias que se opõem e assim, "*as noções de controlo e de avaliação correspondem-se e opõem-se, numa relação de bipolaridade. Pertencem a dois universos, duas ordens diferentes.*" (*idem*: 120). Na sequência do trabalho desenvolvido no módulo anterior, procura-se ao longo deste terceiro módulo fundamentar uma argumentação tendente a situar a avaliação-sentido, entre as ciências do impreciso, ficando a avaliação-controlo e as suas preocupações de verificação ligada às ciências exactas e positivistas.

Tendo por base uma investigação a propósito das implicações da participação efectiva dos estudantes numa avaliação complexa do curso de profissionalização em que estavam envolvidos, Michel Vial procura encontrar articulações entre controlo e avaliação. No texto em que apresenta essa investigação, afirma que o termo «avaliação» abrange um âmbito muitíssimo lato e se liga a posições teóricas muito abrangentes e complexas, coisa que

não acontece da mesma forma quando nos mantemos num registo de avaliação-controlo: *“sair do controlo é confrontar-se com um duplo risco: ou deixar-se flutuar no indizível do pressentido, na profunda (e imperceptível) singularidade do sujeito, ou tentar uma institucionalização que corre o risco de ser conduzida num desejo de domínio equivalente ao do controlo. A avaliação, na lógica de todo esse Resto que não é o controlo, evapora-se ou solidifica-se...”* (Vial, 2000, *on-line*: 2). Para este autor, a lógica do *Resto* consiste em tudo aquilo que subsiste quando a avaliação não se circunscreve ao controlo e, assim, quando um sujeito avalia – cabe lembrar que, no caso da investigação referida se pretendia problematizar a auto-avaliação de um curso de profissionalização – avalia e avalia-se não apenas em si mesmo, mas considerando-se como um ser que comunica. Nas palavras de Vial, esse sujeito considera-se não apenas um «*intra*» mas um «*inter*», alguém que está, portanto, inevitavelmente em relação intersubjectiva com outros, estabelecendo redes de significações explícitas e implícitas. O sentido destas redes é apreensível através de um questionamento que, ao interpelar as visões pessoais do mundo, necessariamente problematiza questões éticas, particularmente relevantes na formação e na auto-formação, concebidas como espaços comunicacionais, muito mais do que como espaços de troca de informações.

Ao dicotomizar a avaliação em duas dimensões, a do «controlo» e a do «resto», Vial coloca em evidência a complexidade de que ela se reveste, realçando que essa divisão não é simétrica, pelo que não dá origem a duas partes equivalentes: os aspectos que o «controlo» pode destacar, num dado fenómeno, não são de modo algum equiparáveis àqueles que o «resto» é capaz de revelar. Nesta linha de pensamento, a avaliação é constituída, por um lado, pelos procedimentos de controlo capazes de medirem e explicarem as realidades e que delas apreendem aspectos objectiváveis e parcelares; por outro lado, é constituída por processos de avaliação propriamente dita, que tendem a apreender os fenómenos na sua complexidade, considerando que há neles um sentido a desvendar e também a (re)construir, pelo que a

sua compreensão não é passível de se realizar a partir de procedimentos exclusivamente mecânicos, técnicos e/ou racionalizados, necessitando de um conjunto de processos mais capazes de uma visão holística e de dar conta da singularidade dos fenómenos.

Todavia, parece fundamental relevar que, sendo indispensável proceder a escolhas, tal não implica, necessariamente, ter de se renunciar a alguma daquelas lógicas. Aliás, a dissociação de uma e outra perspectiva acarretaria riscos não despiciendos: a avaliação, só por si, ao equacionar as particularidades do processo, as implicações dos sujeitos e a sua singularidade, pode transformar-se num trabalho que, no seu essencial, permanece intangível e inatingível, escapando sem cessar a qualquer tentativa de apreensão. Por sua vez, o controlo, operando através de procedimentos quantificáveis, transforma os processos em trajectórias orientadas pela definição de objectivos, procede como se tudo pudesse ser reduzido à obtenção e verificação de "*produtos calibrados*" (Vial, 2000, *online*: 3). Assim, o controlo opera através de procedimentos estruturados segundo uma racionalidade técnica, tangível e concreta, numa opção de acordo com uma postura epistemológica, que, do ponto de vista de Ardoino e Berger, não é a da avaliação, propriamente dita, mas antes a do quantificável e do comprovável.

Deste modo, a tensão controlo \leftrightarrow avaliação, que passaremos a equacionar segundo a designação mais compreensível de avaliação-controlo \leftrightarrow avaliação-sentido, acaba por se transformar na face visível de algo que lhe está subjacente, e que arrasta consigo a vinculação a posições que decorrem de lógicas bem distintas (Ardoino e Berger, 1986; 1989), matriciada uma, na visão do mundo que devemos a Parménides e que nos diz que no mundo nada de novo poderá surgir, tudo é o que é, e o que sempre *foi*. A esta ideia de perpétua estabilidade e visão perfeitamente expectável do mundo, opõe-se uma outra, que radica no pensamento de Heráclito, e que concebe o universo como um contínuo devir e, assim, em

contínua transformação, onde as coisas não **são**, mas **estão sendo**. Ardoino e Berger (1986) consideram que importa abandonar o pensamento dialéctico constituído por dois termos, que devemos a Platão, para abraçarmos o de três termos de Hegel e Marx, "*isto é, um pensamento dialéctico que dá um estatuto e portanto uma legitimidade ao conflito.*" (*idem*: 123). Do ponto de vista destes autores, é fundamental, para a compreensão dos fenómenos, passarmos da perspectiva de Descartes "*onde um ponto se situa em relação a coordenadas, para entrar numa epistemologia einsteiniana e relativista onde não existe referente prévio à identificação do referido*" (*ibidem*). Este pensamento é essencial, nos dias de hoje, designada e relevantemente, para que se reflectam as questões da avaliação-controlo e da avaliação-sentido.

Conforme já foi realçado, avaliação-controlo e avaliação-sentido não se substituem nem se excluem, mas podem ser mobilizadas de acordo com realidades e em circunstâncias diversas. Ao procederem de modos diversos, implicarem actores diferentes e tendo funções e finalidades distintas, avaliação-controlo e avaliação-sentido podem contribuir para restituir a quem faz a encomenda, informações/imagens do objecto de avaliação com uma grande importância e pertinência.

Tal como Berger (1992) refere, na noção de avaliação explicitam-se conceitos de dupla orientação: por um lado, os que permitem conceber a avaliação enquanto procedimento que se enquadra numa epistemologia da objectividade, que se vai construindo e articulando através de processos de decomposição e de simplificação progressiva, isto é, procedimentos que se realizam por meio de complicados mecanismos e de elaborados artefactos técnico-metodológicos, servindo para a realização do controlo, ou seja, alimentando a prestação de contas, culminando processos de seriação, de selecção e assim, de exclusão, proporcionando, aos que realizam a encomenda, uma justificação visível e objectiva para os actos de gestão que tenham de implementar. Por outro lado, encontramos uma epistemologia do

sentido onde o enfoque é realizado a partir de situações, isto é, de *“um conjunto mais ou menos articulado de acontecimentos onde estão sujeitos e actores reagindo uns com os outros e que estabelecem interacções com elementos contextuais”* (Berger, 1992: 34), situação que se desenvolve situada quer no tempo quer no espaço, e que tem (ganha) sentido tanto para os que nela estão envolvidos quanto para os que a observam e analisam *“... então o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido.”* (*ibidem*).

Explicitando de forma mais detalhada um e outro conceito, temos que a avaliação-controlo opera por relação a uma verdade pré-estabelecida, a qual funciona como referente único, procedendo a uma homogeneização da realidade por relação a esse referente. No controlo, os fenómenos são concebidos como portadores de características permanentes e imutáveis, pelo que aquilo que ocorre sem estar previsto é lido como ruído e como efeito perverso. No que respeita às dimensões de espaço e de tempo, que são centrais em avaliação, o controlo centra-se no espaço, facilitando a medida, enquanto que o tempo é sincrónico e, também ele, mensurável porque é um tempo “domesticado”, ou seja, susceptível de ser fragmentado e contabilizado. O controlo, seguindo uma lógica analítica, de decomposição de uma realidade em elementos distintos entre si, não tem em consideração a duração como dimensão de processo. A normatividade do controlo facilita o recurso a técnicas que são repetíveis e independentes dos actores que as accionam. Assim, quem exerce o controlo, não só se distingue, de forma nítida, de quem é controlado, como é substituível com uma certa facilidade, funcionando o princípio da inter-permutabilidade perfeita dos controladores. É neste sentido que se pode afirmar que, numa operação de avaliação-controlo a implicação aparece como contratempo perturbador. Por fim, o controlo exclui a ideia de uma regulação de acompanhamento já que não tem em linha de consideração a possibilidade nem sequer a necessidade de imediata correcção do erro. A normatividade do controlo entende o referente como uma constante, reforçada pelas próprias operações que possibilita, e

cuja condição essencial de validade é a independência face às operações de medida e de verificação.

A avaliação-sentido lida com o que é complexo e equívoco, aceitando o princípio de que nada é estável mas, pelo contrário, efémero e em permanente evolução e transformação. A historicidade do vivido tem aqui um papel importante, pelo que o tempo é assumido como uma temporalidade que se manifesta num contínuo. A avaliação-sentido procede de modo sistémico, restitui e clarifica o sistema de inter-relações de uma realidade social e opera em múltiplos níveis de compreensão, sendo multi-referencial. Neste caso, a implicação constitui matéria primeira, legítima e praticamente indispensável e inevitável da avaliação, não sendo entendida como factor de desarranjo ou de perturbação. O processo de avaliação constitui-se no duplo trabalho de construção de referentes e de produção de indicadores. Esta construção do referente e, portanto do sentido, é um processo infinito e parcial, pois que o sentido é incessantemente posto em causa pela evolução de cada situação. Ao contrário do controlo, a avaliação-sentido é instituinte, trabalhando sobre efeitos não esperados e lidando com o que é complexo e equívoco. Este modo de conceber a avaliação exige ao avaliador que elucide a sua posição institucional, o seu lugar de avaliador em relação aos seus interesses e às suas implicações. A avaliação concentra-se na expressão de todas as partes em presença com as suas diferenças, contradições, conflitos, e alianças. O avaliador exerce um acto político porque o acto de avaliar implica uma visão sobre o mundo, em torno de valores e em termos de definição das suas posições, pelo que deve desenvolver capacidades de análise multi-referencial das situações. Porque a avaliação é portadora de sentido, o sujeito que a realiza não pode ser substituído sem se modificar a avaliação a qual não pode, em caso algum, tornar-se universal.

A partir desta caracterização, podemos equacionar modos de avaliar mais susceptíveis de se realizarem segundo uma tónica predominante de

controlo ou de avaliação, de acordo com as exigências específicas colocadas pelas suas finalidades e pelos respectivos contextos em avaliação. Contudo, esta tensão entre avaliação-controlo e avaliação-sentido nem sempre é encarada enquanto tal já que, frequentemente, de modo muito simplista ela é eliminada, se não mesmo mascarada. Quando nos actos quotidianos se designa por avaliação o que tem as características de um acto de controlo, ou quando se considera que verificar é avaliar, de certo modo está-se a assumir uma identificação e uma sobreposição entre algo que é diverso, tem características distintas, funções diferentes e pode preencher usos e interesses antagónicos, num exercício de simplificação abusiva que nem valoriza a avaliação nem beneficia o controlo.

Assim, no caso de alguns tipos de trabalho que tradicionalmente são imputados a serviços de inspecção, tais como a verificação das contas, ou do modo como se usam os recursos, a verificação do funcionamento meramente formal dos diversos órgãos de uma escola, parece evidente que podem ser realizados através de procedimentos de avaliação-controlo, isto é, admitindo o accionamento de instrumentos previamente construídos, a serem aplicados por sujeitos que detêm os saberes imprescindíveis à sua aplicação, quer ao nível do domínio da técnica de aplicação, quer da capacidade de actuar de modo exacto e uniforme. Já não parece que a avaliação de instituições complexas, como são as de educação e de formação (as escolas, os centros de formação, projectos de desenvolvimento, programas de formação profissional...) se compatibilizem com uma definição prévia de referentes, ou elaboração antecipada e homogénea de instrumentos de medição e de comparação.

A avaliação de sistemas complexos reveste-se de uma concomitante complexidade de funções, revestindo, assim, dimensões diversas. No que respeita à avaliação das políticas educativas, Barroso identifica três dimensões, sendo que a primeira, que designa como sendo 'político-simbólica', se insere num processo de racionalização da acção pública e tem por função essencial julgar a adequação de uma medida política face aos

objectivos previstos. Na sua dimensão 'administrativa', é-lhe atribuída a função de identificar os problemas e de propor soluções ou de contribuir para essas soluções, enquanto que na sua dimensão 'social', *“a avaliação é vista como um processo social que engloba a informação e a participação de diferentes actores, contribuindo frequentemente para dar um novo sentido às políticas em avaliação e para legitimar processos de «racionalidade a posteriori» que resultam da própria acção.”* (Barroso, 2000: 148). Há actos de avaliação que se articulam com formas de assumir, de modo visível, responsabilidades específicas do Estado. Tomando como exemplo a avaliação integrada das escolas, protagonizada pela Inspeção Geral da Educação, sem dúvida que ela contribuiu para repor o Estado no centro da responsabilidade do exercício da regulação do Sistema, função que não pode ser alienada, até pelas necessidade de se evitar a fragmentação do Sistema Educativo e, mesmo, de conferir confiança aos diplomas a atribuir (Barroso, 2001).

A avaliação de organizações que promovem a formação de professores, para referirmos outro caso específico, tem de assumir a sua inerente complexidade, quer pela importância e diversidade de interpretação da sua missão, quer pela forma como estas organizações surgiram no quadro da formação de professores no nosso país, quer ainda, pela forma como é encarada a profissão docente e a formação destes profissionais. Estas questões repercutem-se, necessariamente, nos modos como a avaliação destas entidades são pensadas e implementadas. Entendemos que a avaliação destes centros de formação deve ser perspectivada a partir de um olhar multi-referencial e de uma problematização que, mais do que uma análise funcional, propicie às diferentes figuras do campo da formação a interrogação sobre o seu contributo para a estruturação deste campo. Uma avaliação assim matizada poderá dar conta da riqueza e da diversidade dos processos desencadeados em cada entidade de formação considerada, já que elas não constituem realidades estáticas nem 'clonáveis', mas são instituições únicas e distintas entre si, distinção essa que lhes advém mais

do tipo de relações entretecidas com os respectivos contextos e dos modos como gerem e organizam as respostas às suas condicionantes específicas, entre as quais se conta o modo peculiar como foram legalmente construídas

É neste sentido que a avaliação destes centros de formação deve preocupar-se em procurar apreender uma perspectiva global da actividade do centro, enquadrando-a no contexto da sua emergência normativa, procurando restituir-lhes o sentido da sua intervenção formativa, para o que se torna importante um intenso processo de negociação entre equipas (de avaliação e de avaliados) que permita a construção conjunta do objecto de avaliação. De acordo com Barbier (1990), algumas das confusões que atingem a avaliação fazem-se sentir ao nível do processo de delinear o seu objecto, o que faz com que o debate em torno desse objecto, nomeadamente quando se trata da avaliação das actividades de formação, resvale, frequentemente, para o *"aspecto mais palpável [que] parece ser o dos instrumentos que escolhe."* (*idem*: 7-8). Neste sentido, o processo de negociação entre as equipas das instituições a avaliar e equipas de avaliação deve preocupar-se no sentido de evitar esse resvalar, centrando-se nos aspectos cruciais ou tidos, por cada parte, como os mais pertinentes. Este processo de negociação apresenta dificuldades que têm a ver com as características próprias das interacções comunicativas, ou seja, pela dificuldade experimentada pelas pessoas envolvidas nessas interacções no sentido de se porem *"de acordo para coordenar seus planos da ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjectivo das pretensões de validez."* (Habermas, 1989: 79). Acresce que as relações estabelecidas, sendo interpessoais, só parcialmente o são, já que as pessoas envolvidas no processo de negociação não podem assumir-se exclusivamente enquanto tal, mas respondem pela instituição que as mandatou; as negociações são, então, também estratégicas e inter-institucionais. Realce-se que a importância da negociação não reside tanto no seu produto, mas no processo, em si mesmo, que exige uma mobilização de reflexão e de debate relevante para a implicação dos intervenientes,

para além de propiciar um tipo de interacção em que as partes envolvidas têm a oportunidade de trocarem entre si informações pertinentes e conquistarem, assim, um plano de maior igualdade entre si.

Tendo em consideração as questões que a tensão entre avaliação-controlo e avaliação-sentido coloca, e que dizem respeito a aspectos tão diversos como papéis de avaliadores e avaliados, tipo de relações entre si estabelecidas, o problema da comunicação nas interacções humanas, a questão da construção do objecto de avaliação e a do sentido, propriamente dito, consideramos que este tipo de reflexões pode ser positivamente mobilizado em termos de análise de trabalhos de avaliação, propostos pelos estudantes, a propósito dos seus contextos profissionais, trabalho que, tal como já foi referido, é produzido concomitantemente com a produção deste tipo de reflexões e o seu estudo aprofundado.

Tensão objectividade ↔ subjectividade

Apesar do considerável interesse e conseqüente desenvolvimento que a investigação em torno da avaliação tem suscitado nas últimas décadas, não se têm verificado alterações ou evoluções notórias ao nível das suas práticas e dos seus modos de operacionalização: frequentemente acantonadas em procedimentos inquestionados e repetitivos, procurando a obtenção de dados objectivos, porque supostamente inquestionáveis, as práticas de avaliação permanecem num immobilismo quase ritualizado. Esta estabilização das práticas em torno de procedimentos conservadores e rotineiros pode explicar-se, quer pela familiaridade que os actores envolvidos têm face a esses modos de avaliar, quer porque por essa mesma familiaridade torna os resultados da avaliação mais facilmente reconhecíveis pelos seus destinatários e, deste modo, encarados como propiciadores de uma comunicação entre uns e outros, securizante, facilmente expectável e

possuidora de uma estabilidade capaz de facilitar um melhor e mais fluido entendimento:

Equacionando o carácter sistémico das práticas e a avaliação como central no sistema didáctico e de ensino, Perrenoud (1993) refere ser ameaçador, para o equilíbrio frágil desses sistemas, qualquer tentativa de mudança operada na avaliação pois que pode representar alterações no ensino e na própria escola, justificando, deste modo o título que atribui a um texto seu: "*Não mexam na minha avaliação!*". Seja qual for a razão invocada para explicar a sua perpetuidade, as práticas de avaliação tendem a manter-se nos moldes em que já existem, pois que são os seus contornos tradicionais e as lógicas de objectivação por que são regidas que asseguram a sua permanência como as mais facilmente reconhecíveis e identificáveis por todos – os que encomendam e os que realizam a avaliação, e os seus destinatários. Por outro lado, é a objectividade que parece conferir a base de confiança suficiente para garantir que a avaliação seja considerada metodologicamente adequada, tecnicamente bem realizada e moralmente justa. Apesar de não ser só em relação à avaliação que surgem exigências da presença de objectividade como garantia de cientificidade e de rigor, é na avaliação que a existência de subjectividade surge, de modo muito claro, como factor de perturbação, de ruído a eliminar, por ser, supostamente, um indício de falta de rigor. Pelo contrário, a objectividade surge associada às ideias de clareza, precisão, rigor, controlo da arbitrariedade, cientificidade, abstraindo de qualquer possibilidade de se equacionar a existência de conflitos de valores, de incerteza e/ou de singularidades.

Numa perspectiva de avaliação preocupada com a verificação da correspondência de um determinado produto a um conjunto de finalidades previamente enunciadas e que, assim, toma um papel que, ao valorizar a convergência dos produtos em relação a uma norma, tende a homogeneizar os resultados, compreende-se que os procedimentos empregues se caracterizem pela objectividade, qualquer que seja o objecto de avaliação.

Neste caso, a procura e a defesa de objectividade é incessante, pretendendo-se a realização de uma avaliação que em qualquer dos seus passos se revele enquanto um acumular de procedimentos objectivos, facilmente identificáveis e reconhecíveis, possibilitando a permanente verificação e compatibilização de critérios utilizados. Esta sempiterna busca de objectividade corresponde a um certo desejo de escapar à nossa subjectividade, isto é, de abstrair da nossa realidade e dos nossos valores, pois que nas *“Ciências Humanas está ainda muito presente um fazer de conta de des-implicação, empresa devotada ao mito da objectividade. Até há pouco tempo a norma epistemológica da Cidade sábia destinada a apagar a complexidade das implicações exerceu-se a este preço.”* (Le Grand, 2001, on-line: 4).

A objectividade na avaliação liga-se à ideia de precisão, de medida exacta, de classificação/localização numa escala. Neste caso, a avaliação precisa de se munir de um complicado conjunto de artefactos técnicos que assegurem a credibilidade da medida. A subjectividade na avaliação confronta a inevitabilidade da presença de avaliadores e de avaliados, dispensa o contributo constrangedor da norma face à qual se avaliaria, releva a componente comunicacional e de diálogo, resultando o seu rigor do debate e confronto das inter-subjectividades no decurso de um processo clínico, pertinente, ético e sensível, dando conta de aspectos que a racionalidade técnica da medida não conseguiria apreender e muito menos medir. É preciso realçar que a defesa do rigor em ciências humanas não passa pela quantificação e medida rígida, *“mas por sucessivas aproximações qualitativas, cujo uso nos levará progressivamente a uma precisão cada vez maior”* (Carvalho; Terrasêca, 1993: 45). Poderíamos até, interrogarmo-nos sobre se a objectividade é alcançável numa prova de avaliação, já que também nas disciplinas onde a objectividade e o uso da medida na avaliação parece mais consensual, a existência de desacordo entre os correctores de provas é verificável e assinalada na literatura (De Landsheere, 1982; Monteil, 1989; Hadji, 1992; 1994).

Em nome de um benefício nunca completamente alcançado – a securizante objectividade – despendem-se um sem número de energias a aperfeiçoar os instrumentos de avaliação no sentido de eliminar quaisquer tipos de contaminações tidas por indesejáveis; procura-se compatibilizar conteúdos abertos, de expressão e de especulação, com instrumentos estruturados, fechados, de reprodução e de convergência; tenta-se conciliar a imposição de colectivizar, que a objectividade faz, com a individualização constitutiva (da) e inerente à relação pedagógica. Em nome dessa objectividade, que é ainda um resquício remanescente da preponderância do império das ciências da natureza no mundo abrangente da ciência, sobrevaloriza-se o eixo técnico da avaliação – racional e depurado(ável) - em detrimento do seu eixo ético – complexo e ambivalente - o qual, ainda que possuindo menor visibilidade, é o seu eixo operante (Lecoite, 1997).

É quase sempre invocando a justiça e a equidade que se argumenta em favor de uma avaliação que recaia exclusivamente sobre o que está previsto e é observável. Tal facto radica, também, na utilização ainda frequente e, por vezes, quase exclusiva, de objectivos finalizados, comportamentais, que induzem procedimentos avaliativos assentes no princípio da comparação entre objectivos enunciados e resultados observados, e assim, tendentes a assumir a forma de verificação e de controlo dos resultados directos e dos efeitos observáveis.

Neste ponto, é também pertinente considerar os pedidos da sociedade à escola e aos professores – mas também os pedidos que, em geral, as entidades encomendadoras dirigem às entidades avaliadoras –, indo cada vez mais no sentido de exigirem que as informações relativas à avaliação realizada se traduzam num produto de forma quantitativa, por ser considerada uma forma mais objectiva e rigorosa e, deste modo, melhor corresponderem ao uso que frequentemente é dado à avaliação, ou seja, para prestar contas, justificar e/ou legitimar tomadas de decisão, para comparar, estabelecer graduações, seleccionar. O corolário correspondente

a estes tipos de uso consubstancia-se na exigência de objectividade como condição necessária da avaliação, e no investimento em torno do apuramento técnico dos seus procedimentos, como forma de garantir ou, pelo menos, de elevar a confiança de todos nos resultados que a avaliação produz acerca do objecto do seu exercício. Tais pedidos são realizados abstraindo do facto de os números, se bem que conferindo aparentemente maior "conforto e segurança", não são mais claros nem mais rigorosos, podendo, bem pelo contrário, ser mais enganosos, por fornecerem, frequentemente, uma falsa aparência de rigor, ao apresentarem um resultado facilmente equacionável, mas que pode ter sido construído sobre um conjunto de ambiguidades, de dúvidas, de incertezas e de hesitações que a crua faceta numérica esconde por completo.

Muitas vezes a avaliação, e não apenas a avaliação das aprendizagens, opera como se se tivesse estabelecido uma espécie de plataforma estanque e impermeável impedindo que a subjectividade e o sentido se revelem: do lado de lá, deixando guardada, intocável, e, por fim, esquecida, toda essa componente subjectiva, opaca e complexa da avaliação. Eventualmente, como resposta à grande complexidade da avaliação, não é difícil depararmo-nos com este tipo de reacção que consiste, fundamentalmente, em construir um complicado e consistente, em si mesmo, aparato técnico, cuidando todas as garantias de coerência (interna), de objectividade e de suposta cientificidade, ainda que a sua articulação com a realidade a avaliar seja de uma grande fragilidade. Um exemplo ilustrativo deste modo de agir, pode ser encontrado num artigo de J-J Landelle, onde o autor, um *expert* em matemática e em métodos quantitativos, realça o facto de ser vão o esforço de cuidar exclusivamente das condições e características de um qualquer instrumento de avaliação, sem ter em consideração um contexto mais amplo de que ele toma parte e que deve ter, obrigatoriamente, em consideração: "*Cegos pela elegância tão matemática de um instrumento,*

corre-se o grande risco de estarmos a edificar sobre a areia” (Landelle, in Delorme, 1984: 64).

Convém recordar que as ciências que se apelidam(avam) de ciências exactas reconhecem que a suposta exactidão que as caracteriza tem um prazo de validade. A perenidade das certezas sempre acaba por se revelar efémera. A grande diferença, em relação aos dias de hoje, é que essa perenidade ultrapassava largamente o período de vida de várias gerações, enquanto que a actual geração tem a possibilidade de assistir, isto é, de estar exposta à substituição de antigas certezas por novas hipóteses transformadas em novas certezas, e isto, continuamente e em simultâneo com a capacidade de um olhar histórico sobre a evolução da humanidade que lhe permite aperceber-se de que o carácter efémero do que era tido e garantido como certo – exposto ao critério de cientificidade do falsificacionismo – não é de hoje. Acontece que nos dias de hoje a ciência nos dá a capacidade de o reconhecer com certa facilidade. As certezas tiveram, portanto, desde sempre, um prazo de validade o qual tem vindo a diminuir drasticamente conforme a investigação se tem manifestado mais criativa ou seja, mais capaz e mais disponível para pôr em causa pressupostos tidos como irrefutáveis. Heisenberg, procurando clarificar princípios confusos da física moderna, é levado a constatar a impossibilidade de determinar, ao mesmo tempo, a posição, a energia e a velocidade de um electrão que físicos que o antecederam e outros seus contemporâneos realizavam, concluindo que eles estavam errados. As suas investigações vêm a confluir na formulação do «*princípio da incerteza*», afirmando que quanto melhor se mede a posição de uma partícula, tanto mais difícil se torna medir a sua velocidade, e vice-versa. Ou seja, a maior certeza de uma medida está ligada à menor certeza da outra, estando a explicação desta incerteza no próprio acto de observação e na influência que o observador exerce (Nicolescu, 2000; Santos, 1988).

Também é curioso recordar que um dos sistemas de medição que mais usamos nos nossos quotidianos e cuja vulgarização parece criar a ilusão de perenidade e de imutabilidade – o sistema métrico – teve referentes diversos: até 1852 um metro correspondia à décima milionésima parte do quarto do meridiano terrestre, mas a partir de 1983 o metro passa a corresponder ao comprimento do trajecto que a luz percorre no vácuo, durante um intervalo de tempo de $1/299\,792\,458$ do segundo (Instituto Português da Qualidade, *on-line*). Actualmente, isto é, desde 1960, data em que se estabeleceu um acordo internacional sobre padrões de medida, estabeleceram-se padrões utilizáveis para medir a temperatura, a corrente eléctrica, o comprimento, o tempo, o peso, entre outras, num total de sete unidades de medida, constituindo padrões apenas parcialmente securizantes pois que o mundo actual, sobretudo depois de Einstein e de Heisenberg, nos parece muito relativo e bastante incerto. Todas estas convulsões e alterações radicais verificadas em campos investigados pelas ciências que se apelidam(avam) de exactas, parecem dever aconselhar as ciências sociais e humanas recusem remeter-se para um estatuto de secundarização científica e aceitem confrontar novas concepções: *“em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.”* (Santos, 1988: 28).

Do mesmo modo, parece que em vez de procurar encontrar certezas aparentes mas securizantes ou exactidões precisas mas superficiais, pode a avaliação autorizar-se a prescindir de procurar a objectividade enquanto garantia de redução de incerteza e de erradicação da ambiguidade, revelando a sua capacidade para resistir a deixar-se *“modelar pela metodologia experimental das ciências nobres e maduras com as quais as jovens ciências humanas queriam assemelhar-se”* (Ardoino, 1980: 12).

O poder de avaliar

O mundo da educação escolar é um mundo tradicionalmente organizado em torno de hierarquias, ainda que não sejam designadas nem entendidas enquanto tal. Frequentemente, estas hierarquias são pouco visíveis pois que ocultadas, não só pela naturalização dos diversos tipos de relações interpessoais, na escola, mas porque os implícitos dessas inter-relações, por frequentemente aceites, ainda que de modo tácito, são, por isso mesmo, raramente explicitados e, assim, não confrontados. Assim, parece haver uma tendência para que, nos processos de negociação de um qualquer trabalho de avaliação, os aspectos implícitos não sejam tidos em consideração, pelo que os acordos resultantes de tais processos são, frequentemente, constituídos por ideias tácitas, a par de outras explicitadas. Muitas vezes, estas ideias implícitas, naturalizadas como sendo evidentes, perduram no tempo e, à falta de questionamento, adquirem o valor de normas. Assumem o valor consuetudinário que o rigor do discurso jurídico consagrou como um direito. Barouch (1989) considera que a negociação consiste num processo passível de ser definido de modo relativamente subjectivo. Neste caso, a ideia de negociação torna-se quase sinónima de conflito e de cooperação, repercute-se no próprio processo de negociação consistindo num quadro relacional condicionador da comunicação entre os indivíduos. Quando definida de modo mais objectivo, a negociação opõe-se a conflito e a cooperação e consiste num procedimento assente em regras socialmente codificadas, para permitir resolver problemas comuns a diversas pessoas.

Nos processos de avaliação-controlo, decorrendo segundo modos de fazer predominantemente quantitativos e sempre de modo externo aos indivíduos – já que o controlo, entendido nos termos em que aqui tem vindo a ser invocado, não conhece uma modalidade 'auto', é quase sempre

desenvolvido por uns indivíduos sobre outros –, as relações entre os intervenientes no exercício de controlo têm funções muito diferentes. Nestes processos, as questões de hierarquização e de subordinação, ainda que problemáticas, não levantam quaisquer problemas, pois que são assumidamente assim, isto é, as relações estabelecidas decorrem segundo regras explícitas, claras e expectáveis, e ainda que sejam constrangedoras para alguns dos sujeitos – os avaliados – a sua clareza e pré-definição permitem elucidar de modo evidente as regras do jogo. No entanto, nem sempre a clareza das regras contribui para tornar o processo mais democrático: as regras são estabelecidas unilateralmente e impostas de modo autoritário e impositivo. Por outro lado, a sua clareza não se traduz, necessariamente, em acessibilidade e lisibilidade: os processos burocráticos caracterizam-se pela existência de muitas regras, cuja justificação dispensam, pois que são regras impostas, o que dispensa a adesão do outro, que tem de se lhes submeter, sob pena de ser sancionado, encontrando-se, assim, *“despojado(s) do seu poder humano essencial: o de decidir, de se auto-organizar(em), de escolher, de comunicar, etc.* Estão reduzidos a «coisas»: *executantes mais ou menos passivos, engrenagens de uma máquina, instrumentos materiais.*” (Lobrot, 1973:103).

Frequentemente, aquelas regras do jogo são as que se jogam quando se estabelece uma comparação entre um referente e um referido, e quando se mede esse desvio, no sentido da informação acerca da medida do desvio ser entregue a um encomendador que poderá decidir sobre que providências tomar face ao resultado assim obtido. Neste procedimento é consumado o exercício do poder que sempre se liga ao controlo, quer o poder se defina enquanto atributo que se possui decorrentemente do lugar que se ocupa, quer se defina enquanto mercado por uma natureza não transitiva, relacional (Friedberg, 1993) e cuja existência – não armazenável – se afirma pelo seu exercício, em condições de relação assimétrica: *“em qualquer campo de acção, o poder pode definir-se como a troca desequilibrada de possibilidades de acção, quer dizer de comportamentos*

entre um conjunto de actores individuais e/ou colectivos." (Friedberg, 1993: 113).

O poder estabelece-se e joga-se de modo eminentemente relacional – o poder insinua-se, muitas vezes bem disfarçado de concordância, simula a negociação, manipula e estabelece regras consensualizadas, adormecendo as consciências. Friedberg considera mesmo que o poder não é um fenómeno anormal, *"patológico e insano, mas pelo contrário a manifestação natural e, para dizer tudo, normal da cooperação humana que supõe sempre uma dependência mútua e desequilibrada dos actores"*. (Friedberg, 1993: 116). O poder é eminentemente relacional, sendo inseparável de um processo de troca negociada, pelo que o estabelecimento de contratos ou a realização de negociações, quando as partes envolvidas são estatutária e hierarquicamente diversas, isto é, se situam em níveis de decisão e de possibilidade de acção muito diferentes, conjugam-se as condições favoráveis para o exercício de uma democracia aparente e de uma participação fictícia. Considerando o peso e o espaço simbólico que a avaliação ocupa nos dias de hoje, sobretudo no mundo da educação, há que ponderar todas as condições favorecedoras desse exercício dissimulado de poder. Daí, a importância dos processos de negociação da avaliação. Como diz Ardoino (1980), os resultados de pouco interessarão aos estabelecimentos e àqueles que deveriam estar *implicados*, se não foram *implicados* na concepção e aplicação do dispositivo de intervenção/avaliação.

Referências bibliográficas e documentos de apoio ao desenvolvimento do módulo III

ARDOINO, Jacques (1970) *Management ou commandement. Participation et contestation*. Paris: ANDSHA-EPI.

ARDOINO, Jacques (1980) "L'intervention: imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire?". In AA VV *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot, pp. 11-46.

ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1986) "L'évaluation comme interprétation". *Pour*, nº 107, pp. 120-127 (Tradução: Manuela Terrasêca).

ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA/Matrice, pp. 9-30.

BARROSO, João (2000) "De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal". *Revue De l'Institut de Sociologie, Les Politiques d'éducation et de formation en Europe: la question de l'expertise*. 1997/1-4. Universidade Livre de Bruxelas: pp. 133-156.

BARROSO, João (2001) *Teorias das organizações e da administração educacional*. Lisboa: FPCE-UL. (Relatório da disciplina, no âmbito das provas de agregação).

BERGER, Guy (1992) "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.

- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL Michel (1997) *Les modèles de l'évaluation Textes fondateurs avec commentaires*. Paris, Bruxelas: De Boeck Université.
- CARDINET, Jean (1994) "Des modèles d'évaluation institutionnelle". Communication au colloque de l'AMDEE, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, prépublication, Genève, CRPP, 23/27.
- CARVALHO, Angelina; TERRASÊCA, Manuela (1993) "Objectividade na avaliação – uma miragem". In LEITE, Carlinda e outros *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico, pp. 43-55.
- CIFALI, Mireille (2000) "L'envers et l'endroit d'une «obligation de résultats» ". *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 4-6 de Outubro. [on-line]. <http://www.afides.gc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/cifali.pdf>. (Consultado em 7/17/2001).
- DE LANDSHEERE, Gilbert; DE LANDSHEERE Vivianne (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF.
- DELORME, Charles (dir.) (1984) *L'évaluation en questions*. Paris: ESF.
- FRIEDBERG, Erhard (1993) *Le pouvoir et la règle*. Paris: Éditions du Seuil.
- HABERMAS, Jürgen (1989) *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Lda.
- HADJI, Charles (1992) *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- HOUSE, Ernest (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- LE GRAND, Jean-Louis (2001) "Implexité: implications et complexité". [on-line] <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/JLLeGrandImplexite.html>. (Consultado em 8/4/01).
- LECOINTE, Michel (1997) "La valeur en éducation". *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan, pp. 113-135.
- LOBROT, Michel (1973) *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

- MOLES, Abraham (1990) *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Ed du Seuil.
- MONTEIL, Jean-Marc (1989) *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- PERRENOUD, Philippe (2000) "L'évaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de régulation?". *Colóquio Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. Lyon, IUFM, 6-8 Abril 2000. [on-line].
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_27.html. (Consultado em 5/21/01).
- RANGEON, François (1993) "La notion d'évaluation". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 12-33.
- RODRIGUES, Pedro (1994) "As três 'lógicas' da avaliação de dispositivos educativos". In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 93-120.
- SANTOS, Boaventura S. (1988) *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.
- TERRASÊCA, Manuela (2002) "Deambulações III – Avaliação enquanto lugar de tensões". in *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, pp. 188-210.
- TERRASÊCA, Manuela (2002) "Tensão objectividade/ subjectividade". in *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, pp. 211-232.
- VIAL, Michel (2000) "Prise en compte ou prise en considération du sens? Une question de mots? Résultats d'une recherche sur la participation des étudiants à l'évaluation de leurs cursus". Congresso da ADMES-AIPU, 10 a 13 de Abril, Nanterre, Paris. [on-line].
<http://www.lambesc.educaix.com/enseignants/vial/dossier.htm>
(Consultado em 9/18/00).

Módulo IV

O **quarto módulo** tem por principal finalidade propiciar a análise de modos de avaliar diversos a propósito de projectos e de instituições várias, promovendo a reflexão sobre concepções subjacentes a essas avaliações, bem como as suas características específicas, funções e efeitos. Pretende-se fomentar um debate acerca de modos de avaliar concretos, potenciando, de forma intensa, os saberes académicos e profissionais de cada estudante, as representações que cada um tem e foi (re)construindo ao longo das aulas, sobre o objecto avaliação, permitindo a construção de argumentos críticos sobre as avaliações desenvolvidas. Neste módulo começamos por propor a análise das distinções entre avaliação interna e externa, equacionadas a partir das repercussões que estes tipos de avaliação assumem em relação aos processos de avaliação desenvolvidos. No final, a partir da análise de uma avaliação concretamente realizada, propomos a discussão em torno do modelo de avaliação desenvolvido, a "avaliação institucional".

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- reflectir sobre características, funções e efeitos de diversos tipos de avaliação, tendo como base os princípios que lhes estão subjacentes;
- debater articulações entre avaliações realizadas a partir de um olhar interno e de um olhar externo;

- analisar papéis que incumbem a avaliadores e avaliados em cada uma dessas perspectivas;
- discutir uma concepção institucional de avaliação.
- analisar modos de avaliar diversos a propósito de projectos e de instituições várias;

CONTEÚDOS NUCLEARES DO QUARTO MÓDULO:

- Dimensões da avaliação interna (encomenda; relações avaliadores/avaliados; racionalidade dominante; instrumentos/dispositivos; finalidades; efeitos).
- Dimensões da avaliação externa (encomenda; relações avaliadores/avaliados; racionalidade dominante; instrumentos/dispositivos; finalidades; efeitos).
- Dimensões da avaliação institucional (encomenda/pedido; relações avaliadores/avaliados; racionalidade dominante; instrumentos/dispositivos; finalidades; efeitos).

DESENVOLVIMENTO DO MÓDULO:

O crescente apelo à realização de avaliações a propósito de instituições diversas, frequentemente incide sobre a realização de avaliação externa, parecendo ser esta modalidade externa de avaliação a que melhor corresponde às exigências de regulação e de controlo das instituições. No entanto esta «exterioridade» da avaliação frequentemente se consubstancia no seu posicionamento no final do processo que é suposto ser objecto de avaliação. Esta coincidência entre avaliação externa e avaliação final que, não sendo estrutural, resulta, em parte, do seu uso frequente, retira a avaliação da sua dimensão processual e do *continuum* temporal onde ela pode ter uma função formativa, de apoio à melhoria do processo em

desenvolvimento, função que pode assumir com a condição de lhe ser permitido inscrever-se na flecha do tempo. Importa, assim, explicitar e colocar em discussão os conceitos de «avaliação interna» e de «avaliação externa», procurando compreender a sua relevância relativa e implicações do ponto de vista das consequências em termos das acções avaliadas/em avaliação. Esta explicitação e subsequente discussão faz-se a partir de contributos de diversos autores, confrontando-os com a própria experiência de avaliação externa conhecida dos diversos participantes, considerando, sobretudo, as suas inserções profissionais.

Avaliação interna – avaliação externa

A designação de 'avaliação interna', 'auto-avaliação' e 'avaliação externa' nem sempre recobre o mesmo tipo de princípios e de processos avaliativos. O campo teórico da avaliação está povoado por uma inflação terminológica que em vez de facilitar e de fluidificar a comunicação, provoca ruído, cria desentendimentos e obstaculiza o debate entre os investigadores e entre estes e outros profissionais da educação. Neste sentido, justifica-se coligir e analisar, na literatura, referências a esses tipos de avaliação, isto é, à 'avaliação interna', 'auto' e 'externa', na tentativa de clarificar estes conceitos, evitando o seu uso enquanto meros 'rótulos' simplificadores. Pretende-se, também, discutir vantagens e desvantagens decorrentes do recurso a um e outro tipo de avaliação, separadamente, defendendo-se a sua existência em complementaridade.

A consulta e análise da literatura actual permite constatar que nem sempre é claro o âmbito de uso destes termos nem tão pouco existe consenso a propósito dos contornos que delimitam a sua caracterização. Designadamente, existe, com frequência, identificação quase absoluta entre 'avaliação interna' e 'auto-avaliação' dos estabelecimentos e/ou das acções sendo, por vezes, invocado ora um, ora outro termo, indistintamente, para

designar a avaliação que é realizada pelos próprios intervenientes na acção/instituição em avaliação. Se a avaliação for realizada por uma entidade exterior à acção/instituição já é mais frequentemente designada 'avaliação externa'.

Num texto recente, relativo à avaliação de estabelecimentos de ensino, Bonami (2005) considera que avaliação interna e externa são idênticas no que respeita às funções que lhes atribui: para este autor ambas têm a mesma função diagnóstica de ajuda à decisão, a mesma função certificativa, pois que contribuem para garantir que se atinjam os objectivos gerais, a mesma função mobilizadora em função dos objectivos traçados, seja qual for o nível considerado (sistema, escola, ciclo, turma), a mesma função de prestação de contas, relativamente a instâncias diversas: internacionais, nacionais, sociedade civil em geral, famílias em particular.

No entanto, Felip (1993) afirmando as capacidades potencialmente transformadoras da avaliação, defende um 'modelo de auto-avaliação' dos Centros Educativos para que possam promover a sua auto-transformação no sentido de se adaptarem às novas exigências sociais, económicas, legislativas. O autor define esse modelo como sendo aquele em que é "*o próprio centro escolar (ou instituição) a constituir-se como avaliador do seu funcionamento e rendimento através das distintas equipas, estruturas, órgãos e conselhos.*" (*idem*: 18-19). Para qualificar a avaliação como sendo 'interna' ou 'externa', socorre-se do estatuto e da relação que a pessoa do avaliador tem com o programa, acção ou instituição a avaliar, relação que, na sua perspectiva, se distingue por ser deficitária no que respeita à objectividade. Felip entende que o avaliador interno corre o risco de perder objectividade ao invés do externo que tem uma visão mais objectiva, pelo que preconiza a complementaridade de ambas as perspectivas, bem como a adopção de procedimentos avaliativos, em cada uma delas, baseados nos mesmos critérios gerais, ainda que considere que os específicos tenham de ser, inevitavelmente, diversos. Também Santos Guerra (2000, *on-line*) e

Marchesi (2000, *on-line*) delinham a avaliação interna e externa em função da proximidade/afastamento que o avaliador possui relativamente à entidade avaliada, embora o primeiro autor realce a importância, na avaliação externa, da sua realização segundo uma iniciativa imposta hierarquicamente ou a partir da proposta da própria comunidade considerada e, na avaliação interna, haver a participação, ou não, de facilitadores externos. Deste modo, para Santos Guerra, tão ou mais importante do que o ponto de vista do avaliador, é a natureza da decisão de realizar a avaliação.

As distinções terminológicas propostas por estes autores afastam-se das concepções de Barbier (1993), para quem um e outro tipo de avaliação se define mais em função de questões metodológicas do que meramente a partir do posicionamento e da perspectiva do avaliador. Para este autor a 'avaliação interna' de uma acção de formação, decorre, primordialmente, da sua realização em função de objectivos fixados no interior da acção, enquanto que a 'avaliação externa' se caracteriza pela fixação de objectivos que justificam a realização da acção pela sua pertinência social, económica e/ou profissional.

Monica Gather Thurler (2000 *on-line*), invocando o insucesso de sucessivas reformas impostas centralmente, argumenta em favor de uma participação, isto é, de uma mobilização efectiva dos profissionais, uma vez que eles são, simultaneamente, actores e responsáveis de qualquer mudança no seio dos estabelecimentos escolares. Assim sendo, esta autora defende uma concepção eminentemente dinâmica de avaliação que articula a auto-avaliação, da responsabilidade da escola, com a avaliação externa, dependente das determinações centrais, advertindo para o perigo de a avaliação se poder transformar num processo exclusivamente externo, assente principalmente em dados estatísticos e aceitando medir as realizações de um estabelecimento, transformando-se, assim, num processo de controlo que proporciona comparações entre escolas. Defensora da responsabilização dos actores, Gather-Thurler considera que a avaliação

das escolas pode transformar-se numa forma de reforçar a cultura do controlo, excepto se for concebida numa *"perspectiva sistémica e em coerência com as intenções que conduzem a afirmar a autonomia e a responsabilidade dos estabelecimentos"* (Gather-Thurler, 2000 *on-line*: 3).

Estas perspectivas apresentadas não parecem evidenciar a existência de uma base comum e suficiente para se poder considerar consensual a definição desses modos de avaliação, sobressaindo, não só a coexistência de uma grande diversidade de perspectivas mas, principalmente, a complexidade do campo. Também Afonso (1998: 45) ao desenvolver uma investigação em que, entre outros aspectos, procura encontrar na literatura justificação para o entendimento da avaliação como objecto de estudo sociológico, se confrontou com *"obstáculos bastante difíceis de transpor dada a confusa e incipiente sistematização de algumas dimensões essenciais da teoria da avaliação (...)"*, realçando, ainda, a dificuldade acrescida criada por autores que utilizam designações muito abrangentes (relativamente a modalidades de avaliação, no caso que estuda), por vezes sobrepondo-as a outras já existentes.

Mais do que um jogo ou um desencontro de designações, o que está aqui bem evidenciado são diferentes formas de encarar a avaliação: seja enquanto um procedimento capaz de melhorar a acção, de lhe trazer benefícios, de permitir que os actores melhorem as suas performances e, assim, beneficiem dela, adoptando uma postura colaborativa, seja enquanto um conjunto de procedimentos instituídos unilateralmente, de modo impositivo, pela tutela ou por representantes do poder, impondo-se, e impondo-os à maioria dos actores, impossibilitando, assim a existência de uma forte implicação dos actores na avaliação.

A distinção entre avaliação interna e externa, se é feita, em primeira linha, pelo tipo de entidade que as realiza, essa distinção é também feita, quer pela forma como surge a própria avaliação, quer pelas finalidades a que obedece uma e outra, quer pelas racionalidades dominantes, quer

ainda, pelos efeitos que desencadeia. O modo como pode surgir a avaliação tem um peso considerável na comparação entre a natureza interna ou externa da avaliação: enquanto que a externa corresponde, frequentemente, a uma encomenda feita pela instituição em causa, mercê de uma injunção da tutela, no caso da avaliação interna, ela é desencadeada pelo respectivo órgão de direcção, ainda que influenciado, quer pelo contexto mais próximo (pressão de profissionais que interagem com a instituição) quer movido pela conjuntura mais ampla existente.

A iniciativa da encomenda da avaliação tem repercussões ao nível de todas as restantes características diferenciadoras, nomeadamente ao nível da racionalidade dominante em cada um dos modos de avaliação: a encomenda por parte da tutela poderá traduzir-se numa avaliação que lhe permita o controlo da acção, a eficiência da sua intervenção, promovendo, assim, procedimentos que dêem conta da racionalização dos custos e que produza documentos de avaliação objectivos muitas vezes permitindo, mesmo, o estabelecimento de comparações entre entidades de formação. Quando é a própria instituição a tomar a iniciativa da realização da avaliação, ela ganha contornos de maior comunicabilidade, propiciando a pilotagem¹² da intervenção formativa e contribuindo para a aquisição de uma cultura de avaliação.

Quanto aos instrumentos/dispositivos accionados, eles não são, por si só distintivos de qualquer um dos tipos de avaliação, porque dependem mais das lógicas subjacentes à avaliação que se realiza, do que propriamente da perspectiva de interioridade ou de exterioridade a partir da qual a avaliação é concebida e realizada. Deste modo, tanto a avaliação interna quanto a externa podem recorrer a guiões de observação, ou a indicadores (por exemplo, definidos a nível nacional ou transnacional) que

¹² Entendido o termo no sentido apresentado por Michèle GARANT: "*guiar a organização de modo a que ela cumpra eficazmente a sua missão, servindo os objectivos daqueles que a controlam ou que têm poder sobre ela.*" (1996: 62).

permitam a comparação entre instituições de formação, ou recorrer à auscultação dos actores no terreno, ao uso de questionários, de *checklists*, entre outros modos de recolher informações. No entanto, as entrevistas informais ou não estruturadas, os debates informais ou com um reduzido grau de estruturação inscrevem-se mais adequadamente numa lógica de avaliação interna.

No que respeita às finalidades, à avaliação interna são imputadas metas que permitem apreciar o modo como vão sendo desenvolvidas as acções, compreender aprofundadamente a realidade, melhorar o funcionamento da instituição, conhecer a sua eficácia, apreender modos de a otimizar, ser uma instância de mediação, quer para o seu interior, quer externamente. Não obstante, Perrenoud (1994), referindo-se às escolas, alerta para o facto de um estabelecimento estar longe de ser uma grande família, estando sujeito a um grande número de tensões, pelo que nem sempre a auto-avaliação pode ser considerada enquanto um processo transparente tendo, pelo contrário, tanto a mostrar e a desvendar, quanto a ocultar e a encobrir. Nesta linha de pensamento, Bonami (2005) refere que alguns dos inconvenientes imputáveis à avaliação interna consistem no perigo de poder aumentar as divergências existentes no interior do corpo docente, em vez de contribuir para a criação de uma cultura comum, pois que, muitas vezes, apenas uma pequena minoria se implica neste tipo de avaliação por lhe atribuir alguma utilidade. Para além disto, este autor considera que a avaliação interna é morosa, implica um grande acréscimo de trabalho e um enorme dispêndio de energias, para além de ser geradora de tensões no interior do estabelecimento.

À avaliação externa pede-se que conduza a uma identificação dos pontos fortes e fracos da instituição, apreenda, tanto iniciativas inovadoras, quanto a existência de problemas, permita apreciar as acções das pessoas no terreno, dê conta da eficácia da instituição, prestando contas quer à

comunidade, quer à tutela, enfim, faculte a formulação de recomendações e de sugestões.

Quanto aos efeitos, e no que concerne a avaliação interna, aparecem, como mais evidentes, a pilotagem da sua própria acção, a possibilidade de dar a conhecer aos parceiros (no caso da escola, aos pais, a outros professores, aos alunos, aos membros da comunidade envolvente, entre outros) o estado e o tipo do desenvolvimento da sua acção, bem como proporcionar a aquisição de uma cultura de avaliação. Referindo-se à avaliação de Centros Educativos, Ruiz (1998) afirma que a avaliação interna permite reflectir sobre o que se faz, facilitando a coordenação vertical e horizontal, ajuda a compreender o que se passa na instituição permitindo, assim, tomar decisões racionais e concentrar os esforços nos aspectos essenciais, para além de permitir aos professores conhecerem melhor o seu tipo de intervenção educativa, aumentando as possibilidades de a aperfeiçoarem.

Relativamente à avaliação externa, os efeitos mais assinalados resumem-se à prossecução do que é feito numa linha de avaliações das acções públicas, isto é, de balanço da acção desenvolvida, de prestação de contas, de justificação e legitimação do uso de verbas em determinado tipo de despesas permitindo, também, o exercício do controlo social. Na avaliação institucional os efeitos situam-se mais num nível de partilha, de visibilidade dos sistemas de relações e de recomposição identitária. Por fim, a racionalidade dominante na avaliação externa é a objectividade ao serviço do controlo da acção, em obediência a preocupações quer com a racionalização dos custos, quer com a prestação de contas, enquanto que na avaliação interna, para além da optimização de recursos, a racionalidade dominante é, principalmente, implicacional, estratégica e comunicacional, ao serviço da regulação do sistema avaliado.

A figura 4 "*Avaliação Externa/Avaliação Interna*", que pretende estabelecer um momento intermédio na discussão, ponto de passagem entre

o contacto com a literatura e o confronto com avaliações concretas, equaciona as principais características atribuídas a cada um destes modos de avaliação.

Figura 4: Avaliação Externa/Avaliação Interna

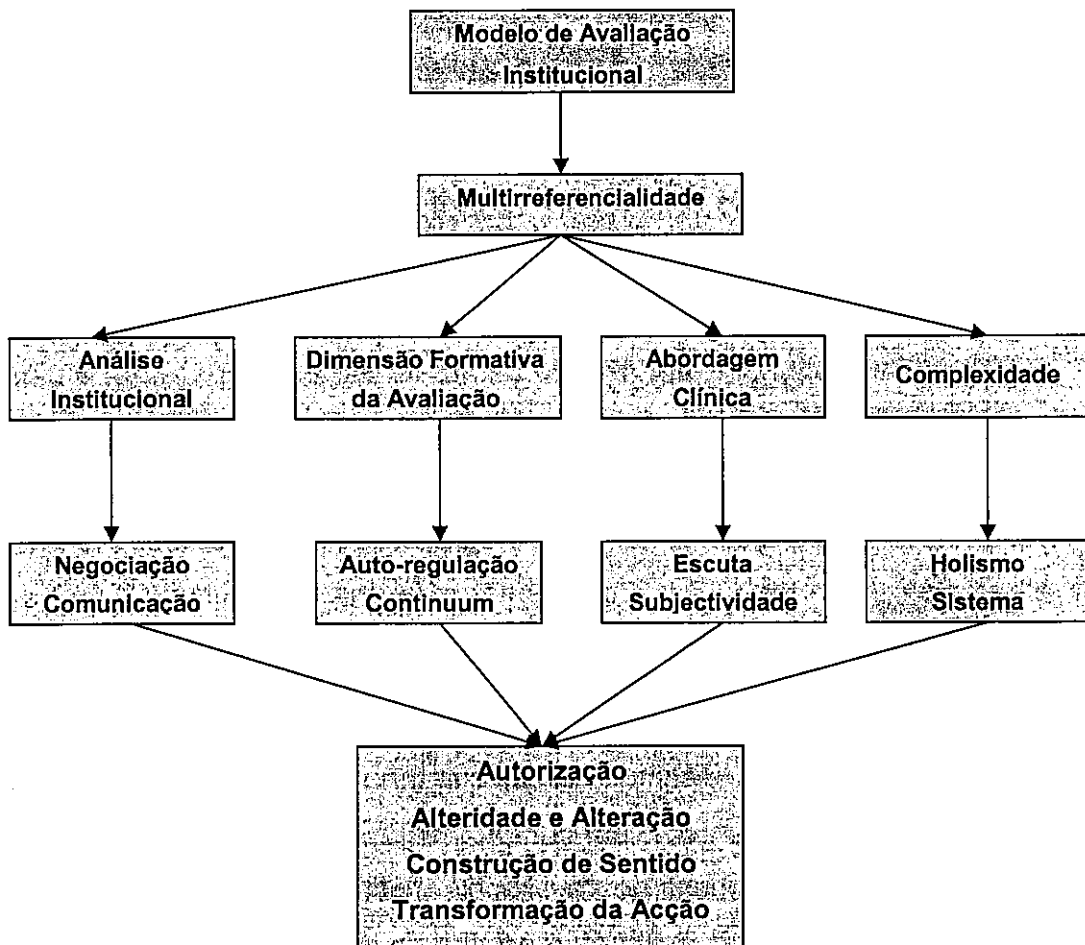
	Avaliação Externa	Avaliação Interna
Tipo de encomenda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendada por entidade tutelar ▪ Imposta hierarquicamente ▪ Acordada num processo de contratualização 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendada por entidade tutelar ▪ Resposta à «interpelação» de uma avaliação externa ▪ Decorrente de iniciativa própria (da própria instituição)
Entidade avaliadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialista(s) externo(s) – legitimados do ponto de vista técnico e/ou científico e/ou jurídico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actor/equipa da instituição ▪ Actor/equipa interna incorporando elementos externos
Racionalidade Dominante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectividade ▪ Controlo ▪ Racionalização dos custos ▪ Prestação de contas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulação ▪ Optimização dos recursos ▪ Estratégica e comunicacional ▪ Implicacional
Instrumentos/Dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debates (estruturados) ▪ Guiões de observação ▪ Indicadores (pré-definidos) ▪ Inquéritos por questionário ▪ Entrevistas estruturadas ▪ <i>Checklists</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debates (podendo ser informais) ▪ Guiões de observação ▪ Indicadores (pré-definidos) ▪ Inquéritos por questionário ▪ Entrevistas ▪ <i>Checklists</i> ▪ Documentos existentes na instituição/produzidos expressamente para a avaliação (diários...)
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar pontos fortes e fracos ▪ Sinalizar iniciativas inovadoras ▪ Apreciar a eficácia da instituição ▪ Detectar problemas ▪ Explicar/compreender a acção e o seu funcionamento ▪ Prestar contas à tutela, à comunidade ▪ Formular recomendações e sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a realidade de modo global ▪ Justificar opções ▪ Apreciar o desenvolvimento da acção/instituição ▪ Facilitar a coordenação horizontal e vertical ▪ Permitir a monitorização/melhorar o funcionamento da instituição
Efeitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptar a organização em relação às medidas políticas ▪ Assumir decisões face à prestação de contas ▪ Legitimar medidas de política educativa ▪ Permitir o exercício do controlo social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a aquisição de uma cultura de avaliação ▪ Pilotar a acção ▪ Comunicar com parceiros ▪ Responsabilizar a instituição pelo trabalho que desenvolve

O Modelo de Avaliação Institucional

O modelo de avaliação que propomos designa-se «avaliação institucional», não pelo facto de se realizar a propósito de uma instituição, mas porque perspectiva a entidade em avaliação de um modo holístico e na sua complexidade, contribuindo para a (re)construção de sentido(s). A avaliação institucional é um modelo capaz de superar, em parte, a clássica remissão da avaliação para um lugar final e externo, quando se trata de avaliar acções longas e complexas como é o caso das organizações que desenvolvem formação, dos projectos de intervenção e de desenvolvimento, e das acções de formação inseridas em medidas de política educativa e/ou de formação de duração longa.

Trata-se de um modelo compósito que se constrói a partir de contributos científicos distintos, ainda que não entendidos como unidades divididas mas sim intervindo em complementaridade. Por esta razão, pode-se afirmar que o modelo de “avaliação institucional” se caracteriza, em primeiro lugar, pela sua multirreferencialidade. É, assim, um modelo que se inspira na *Análise Institucional*, nas dimensões *Formativas/Formadoras da avaliação*, na *Abordagem Clínica* e na *Complexidade* (Cf. Figura 5). É neste conjunto de contribuições que a avaliação institucional matrícia as suas características fundamentais e definidoras. Este modelo permite que a entidade em avaliação melhore o seu auto-conhecimento, analise os seus sistemas de relações, reforce a sua identidade, contribuindo para a construção de sentido para a acção que é seu objecto. A avaliação institucional é, então, aquela que, rejeitando uma visão analítica e fragmentada, se realiza tendo em conta a instituição na sua dinâmica, globalidade e complexidade.

Figura 5: Multirreferencialidade do Modelo de Avaliação Institucional



Este tipo de avaliação perspectiva os sistemas de relações existentes na instituição, procurando estabelecer pontes ou redes ao associar, entre si, os seus constituintes heterogéneos tornando-os mais visíveis e possibilitando a criação de comunicações fluidas quer no seu interior quer em trocas com o exterior. A instituição submete-se com dificuldade a processos que a encarem de modo coisificado, exclusivamente apreendido do seu exterior, pelo que a avaliação institucional procura a reconfiguração dos sentidos que a estruturam e que estruturam as situações em que os actores da instituição estão implicados.

Perrenoud (1994), reflectindo sobre o papel dos diversos intervenientes numa avaliação, seja ela externa, interna ou institucional, defende que, contribuindo para a descentração de todos os actores envolvidos, ganhará em realizar-se articulando os actores do estabelecimento com os investigadores considerados como "*actor social de parte inteira*", incarnando, "*em princípio, uma perspectiva diferente, mais distante, pluralista, prudente*" (*idem*: 106), e cujo "*único verdadeiro interesse (...) é autorizar a ver e a dizer o que nenhum actor do terreno poderia aperceber ou exprimir*" (*idem*: 100), por si só. Assim, defende a presença e envolvimento dos investigadores nos processos de avaliação enquanto profissionais da educação e conhecedores dos sistemas escolares e do seu funcionamento e enquanto "*intelectuais críticos*". Considerando que a avaliação dificilmente escapa aos jogos de poder e às estratégias dos actores, advoga que a avaliação dos estabelecimentos de ensino ou dos sistemas educativos seja realizada apelando aos contributos das ciências humanas e à investigação em educação, enquanto estratégia de descentração, como forma de "*ruptura com o senso comum (e de) uma distância ganha face ao real*" (*idem*: 98), ainda que esta não seja uma fórmula mágica capaz de expurgar todos os riscos de cedência relativamente aos, atrás referidos, jogos estratégicos e de poder.

O principal traço distintivo da avaliação institucional não consiste na constituição da equipa – ainda que as questões relativas à sua legitimação técnica e/ou científica não sejam, de modo algum, irrelevantes –, residindo, antes, quer no tipo de encomenda, quer nas características das relações estabelecidas no interior da equipa, a partir do processo de negociação que a avaliação institucional supõe. Não obstante, é possível que uma avaliação imposta hierarquicamente possa ser apropriada por uma equipa externa incorporando elementos internos, de tal modo que, designadamente, o processo de negociação do pedido, o debate em torno das finalidades, entre outros passos determinantes, permitam o desenvolvimento de um processo implicacional, de partilha e comunicacional. A avaliação imposta torna-se,

assim, numa avaliação institucional, assente em práticas que decorrem de uma postura clínica, isto é, implicando dispositivos de trabalho e de análise relativos a situações inscritas numa duração temporal contínua, e em que os elementos intervenientes estão numa relação de escuta, intervindo num espaço *"exigindo uma abordagem particular do pensamento, uma ética da acção e uma formação adequada, que a palavra "clínica" pode qualificar"* (Cifali, 1996: 119). Este modelo de avaliação realiza-se segundo uma racionalidade implicacional, comunicacional e instituinte, isto é, supondo um percurso de mudança em que as alterações se produzem, não em função do geral e da comparabilidade, mas em função das singularidades destacadas. Esta avaliação, ao não fazer depender, de modo determinante, a sua definição da condição interna ou externa mas ao acentuar o processo de negociação, a análise do sistema de relações e a partilha, pode constituir, em contextos complexos, uma alternativa interessante a equacionar.

Avaliação institucional e processo de negociação

Fundada num processo de negociação intenso, este tipo de avaliação apoia-se numa regulação tendencialmente democrática, na diluição de fronteiras entre intervenientes internos e externos, procurando a desconstrução/recomposição de sentido para as acções em avaliação. A negociação é um princípio estruturador das características inerentes à avaliação institucional, construído ao longo do processo, quer dizer, ela não resulta de uma soma de acordos, mais ou menos tácitos, distinguindo-se, assim, do uso comercial do termo. Como tal, a negociação rejeita os ritos de interacção apoiados na manipulação e/ou aquiescência não discutida: a nossa concepção de negociação supõe um espírito de abertura entre os diversos intervenientes permitindo a discussão aprofundada das perspectivas, apoiada na implicação dos actores e fundada numa interacção forte para construir uma ordem de negociação não estabilizada mas que necessita de permanentes processos de construção de sentidos partilhados,

o que quer dizer que a negociação confronta os implícitos e as ambiguidades inerentes a qualquer relação humana. Este processo de negociação contribui para a construção do colectivo dos actores como parceiros num processo de trabalho, assim como para a explicitação de argumentação justificativa das acções, isto é, constituindo uma forma de produzir uma compreensão outra sobre a acção desenvolvida. É através deste processo de negociação que a comunicação entre os actores se enriquece porque se complexifica, implicando a criação de uma base de acordo estabelecida a partir de um denominador comunicacional comum máximo, quer dizer, uma base de acordo que reúne, na discussão, quer as ideias comuns, quer as ideias divergentes, quer as ideias que emergem da própria discussão.

A avaliação institucional incorpora, também, aspectos que habitualmente são imputados à avaliação externa, nomeadamente os que contribuem para identificar pontos fortes e fracos, assinalar iniciativas inovadoras, detectar problemas, compreender e explicar a acção e o seu funcionamento, prestar contas, formular recomendações e sugestões, sustentar decisões, legitimar medidas, permitir o exercício do controlo social. Mas o que, de facto, é distintivo na avaliação institucional, tal como já foi salientado, é a visão sistémica e holística do processo em avaliação, sem perder de vista que ela tem também uma dupla dimensão política, não só porque implica uma certa visão do mundo, mas também porque ela procura compreender a formação a partir da restituição das subjectividades e da reconstrução de sentido pelos diversos actores a propósito das suas acções. Isto pressupõe que a avaliação inscreve a compreensão da formação numa temporalidade extensível aos constrangimentos, motivações e opções políticas e estratégicas que condicionam a sua concepção e concretização.

Neste modelo de avaliação é também importante sublinhar uma intencionalidade na sua concretização favorecendo um trabalho de auto-análise que deve permitir revelar o que nas instituições frequentemente está

escondido: as norma implícitas, a hierarquização das relações, a burocratização dos procedimentos, a rigidez das estruturas – dimensões que podem ser apreendidas pelos actores directamente envolvidos na instituição mas que frequentemente lhes escapam na vivência rotineira dos quotidianos. De certo modo este processo de auto-análise permite, também, recuperar a qualidade de autor das práticas pelos seus actores, processo no qual os avaliadores desempenham uma função de mediação na construção de uma visibilidade e de uma legitimidade dessa responsabilidade.

A avaliação institucional valoriza, assim, os processos de comunicação, de negociação e de relação democrática procurando promover a articulação dos olhares dos "avaliadores" e dos "avaliados", contrariando, assim, a sua habitual dicotomização, no pressuposto de que a criação de separações artificiais entre uns e outros é geradora de independências ilusórias e restringe, as vantagens que podem ser encontradas, num exercício de meta-avaliação, pelo diálogo estabelecido entre eles.

Princípios metodológicos da avaliação institucional

Uma avaliação com estas características exige, necessariamente, uma arquitectura metodológica coerente, incorporando a mobilização de instrumentos e de dispositivos metodológicos de tipo clínico, tais como as entrevistas de explicitação, de grupo e individuais, os grupos de discussão, mas também informações recolhidas através de questionários e através de recursos documentais. A mobilização destes dispositivos não se reduz a um procedimento técnico, desde logo porque eles foram concebidos com o fim de produzirem informações susceptíveis de dialogar entre si. Este tipo de dispositivo fornece não só a possibilidade de um cruzamento de pontos de vista de actores com responsabilidades institucionais diversificadas e com diversas formas de pensar os projectos de formação em curso. Permite também uma interpelação entre os dados de natureza quantitativa e

qualitativa. A preocupação de não reduzir o percurso metodológico à sua tecnicidade leva a equipa de avaliação, neste modelo de avaliação institucional, a fundar as suas opções numa racionalidade comunicacional, o que se reflecte quer nos procedimentos de construção e aplicação dos instrumentos de colheita de informações, quer na leitura e interpretação das informações recolhidas. Esta postura metodológica caracteriza-se, essencialmente, pela preocupação de promover uma escuta aberta a diferentes linguagens e à explicitação de argumentos para a acção, incorporando processos de interpretação das informações recolhidas susceptíveis de dar expressão às diferentes racionalidades e sentidos, com a preocupação de não se instituir como discurso totalitário e meta-narrativo inibidor da expressão das subjectividades.

Neste modelo de avaliação institucional, a questão do rigor que é tão recorrentemente colocada nas questões da avaliação, é particularmente sensível: o rigor não é fornecido por uma ilusória segurança de objectividade, mas constrói-se através do debate inter-subjectivo de perspectivas e sensibilidades diversas. Ou seja, o rigor da avaliação é assegurado pela discussão dos resultados provisórios e, assim, a devolução torna-se uma forma de assegurar o maior rigor possível e uma reflexão em torno das diversas parcialidades e subjectividades, que, postas em questão, nos aproximam de avaliações mais fiáveis. É neste sentido que podemos dizer que a avaliação institucional procura secundarizar o seu eixo técnico – racional e depurado – atribuindo uma importância maior ao seu eixo ético – complexo e ambivalente – o qual é, no essencial, o seu eixo operante (Lecoite, 1997).

Figura 5: Avaliação Institucional

Avaliação Institucional	
Tipo de encomenda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construída na deliberação dos actores ▪ Relevando mais de um pedido negociado do que de uma encomenda contratualizada
Entidade avaliadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipa externa - legitimada do ponto de vista técnico e/ou científico – incorporando elementos internos
Racionalidade Dominante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido (produção) ▪ Instituinte ▪ Implicacional ▪ Comunicacional
Instrumentos/ /Dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dispositivos de tipo clínico ▪ Entrevistas compreensivas e de explicitação ▪ Painéis de debate, grupos de discussão... ▪ Questionários permitindo, sobretudo, respostas abertas
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir um melhor auto-conhecimento da instituição ▪ Analisar os sistemas de relações ▪ Recompôr/reforçar a identidade da instituição ▪ Propiciar aos actores e à instituição a (re)construção de sentido
Efeitos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilhar: interiorizar a exterioridade instituída e exteriorizar a interioridade instituinte ▪ Tornar visíveis os sistemas de relações ▪ Proporcionar uma recomposição identitária

Referências bibliográficas e documentos de apoio ao desenvolvimento do módulo IV

- BENAVENTE, Ana (1990) "Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões". *Inovação*. Volume 3, nº4, pp. 33-46.
- BONAMI, Michel (2005) "Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité?". *La revue des échanges (Afides)*, vol 21, nº4, 19-26. e *LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION*. Nº 38, Mars 2005.
- BONAMI, Michel; GARANT, Michèle (éds) (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelas: De Boeck Université & Larcier.
- BORRELL FELIP, Núria. (1995) "Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes". In MEDINA RIVILLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis M. (coord.) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 209-239.
- CRAHAY, Marcel (éd) (1994) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- DEMAILLY, Lise (1998) *Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: l'Harmattan.
- FELIP, Luis B. (1993) *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona: PPU.

- GARANT, Michèle; BONAMI, Michel (2004) "La recherche impliquée comme stratégie d'apprentissage organisationnel". in G. Pelletier (Ed) *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherches et formation*. Paris: L'Harmattan, pp. 145-188.
- GATHER THURLER, Monica (2000) "L'auto évaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement". Conferência apresentada no Colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. [on-line]. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt.main/Textes/Tex...MGT-2001-05.htm>. (Consultado em 5/21/01).
- GENTHON, M. (1991) "Communiquer, quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation". In J. WEISS, *L'évaluation: problème de communication*. Berne : Peter Lang, pp. 175-188.
- HADJI, Charles (1994^a) "Auto-évaluation accompagnée de la dynamique d'un collège". In Marcel CRAHAY (éd) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 61-70.
- LAFOND, M. André B. (1998) "A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração". In AA VV *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 9-24.
- MARCHESI, Álvaro (2001) "Redes de escuelas para la evaluación y el cambio educativo". [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/AlvaroMarchesi.htm. (Consultado em 8/26/01).
- PERRENOUD, Philippe (1994) "L'évaluation des établissements scolaires: un nouvel avatar de l'illusion scientiste?". In Marcel CRAHAY (éd) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 95-110.

- PERRENOUD, Philippe (1998) "L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative". *Conferência de abertura apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 14-16 de Outubro. (Doc. policopiado).
- RUIZ, José Maria (1998) *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- SÁ COSTA, Alexandra; JORDÃO, Filomena; TERRASÊCA, Manuela (2004) *Estudo de Avaliação da Medida 2.5 «Acções Integradas de Base Territorial: Empregabilidade – Relatório Final*. Porto: CCDRN e FPCEUP.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2001) "Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares". In *Curso de Verão*. [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/MiguelGuerra.htm. (Consultado em 8/26/01).
- SIMONS, Helen (1988) "Avaliação e reforma das escolas". In ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) (1993) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155-170.
- STRAUSS, Anselm (1992) *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan, Logiques Sociales.
- STUFFLEBEAM, Daniel (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- TERRASÊCA, Manuela (2001) "Da formação que se promete à formação que se promove – contradições realçadas por uma Avaliação Institucional de Centros de Formação" *Seminário Avaliação e Formação – balanço e perspectivas*. Porto: FPCE-ADEF.

- TERRASÊCA, Manuela (2002) "Avaliação externa – do controlo do sistema à avaliação institucional". In *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (2005) "L'évaluation de programmes de formation: contributions de l'évaluation institutionnelle pour la qualité dans la formation". In *Actes du 2^{ème} Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'Education et de Formation CIMQUSEF'2005*. (CD-ROM). Casablanca: CIMQUSEF. (Versão traduzida: Manuela Terrasêca e João Caramelo).
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (2006) "Apports d'un modèle institutionnel d'évaluation (évaluation institutionnelle) pour l'amélioration des pratiques de formation". Comunicação apresentada no âmbito da Université Européenne d'Été 2006: *Professionnels de la Formation en Europe*. Reims, 29 de Junho de 2006.

V – Bibliografia Geral – critérios presentes na sua elaboração

Nesta quinta e última parte do Relatório, apresentamos a “Bibliografia Geral”. A selecção das obras constantes desta “Bibliografia Geral”, que a seguir se apresenta, obedeceu, em primeiro lugar, a uma preocupação de proporcionar um conjunto de leituras cuja qualidade científica e adequação às temáticas abordadas na disciplina são consideradas como critérios absolutos e imperativos, com relevo para obras de autores nacionais, assim como obras em que se analisem e estudem aspectos da realidade nacional no que respeita à avaliação. A arrumação alfabética, por autor, foi a forma de apresentação escolhida, não só por ser a forma de divulgação mais corrente, mas também por ser a que mais facilita a referência e a consulta das obras. No entanto, tem o inconveniente de ocultar princípios subjacentes à sua selecção, para além dos gerais já acima referidos. Por esta razão, intentamos, de forma breve, explicitar critérios que estiveram na base dos documentos¹³ constantes nesta “Bibliografia Geral”.

Em primeiro lugar, a selecção de obras diz respeito às que contêm as reflexões fundamentais sobre avaliação, por se constituírem como uma espécie de «texto fundador» a partir do qual e sem o qual não seria possível nem legítimo reconstruir uma perspectiva inovadora da avaliação em educação. A abordagem da avaliação promovida nesta disciplina supõe que ela seja perspectivada a partir de olhares que não são exclusivos do campo da avaliação, mas que se matriciam em perspectivas epistemológicas da

¹³ Livros, capítulos de livros e de revistas, textos consultados na Internet, textos policopiados...

investigação em educação, permitindo reflectir de que forma se articulam educação e avaliação, e também equacionar socio-historicamente a educação e seus contributos para o desenvolvimento do campo da avaliação.

Outro critério subjacente à elaboração desta bibliografia geral residiu na tentativa de seleccionar todo um tipo de textos e documentos capazes de mobilizarem debates no decurso das aulas, por apresentarem pontos de vista diversos sobre a avaliação, em particular. Por fim, procuramos, também, disponibilizar, quer para trabalho no tempo conjunto de formação, quer para consulta preparatória e/ou posterior, um conjunto de textos apresentando modos de operacionalizar a avaliação, tendo em consideração contextos reais. É por esta razão que a lista bibliográfica contém relatórios relativos à realização de avaliação em instituições/entidades diversas.

Por fim, considerámos pertinente a presença, nesta lista, de todo o tipo de documentos que a elaboração do presente relatório permitiu mobilizar. Ao terem sido convocados na explicitação e argumentação em favor do programa, dos *conteúdos e dos "métodos de ensino teórico e prático das matérias da disciplina"*, tal como dispõe o Estatuto de Carreira Docente Universitária (Decreto-Lei nº448/79 de 13 de Novembro), adquiriram uma pertinência específica acrescida na reflexão acerca da própria disciplina.

Bibliografia Geral

- AA VV (1996) *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- AA VV (1998) *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA.
- ABARCA PONCE, M. (org.) (1989) *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ABRECHT, Roland (1994) *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, Almerindo (1992) "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público". *Inovação. A autonomia das escolas*. Vol. 12, nº 3. ME – IIE, pp. 121-137.
- AFONSO, Almerindo (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEC – CEEP – Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo; ESTÊVÃO, Carlos V. e CASTRO, Rui V. (1999) *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos. Avaliação de uma experiência*, Porto: Edições ASA.
- AFONSO, Natércio (1999). "A Autonomia e a Avaliação do Desempenho das Escolas Públicas". *Aprender*, nº 23, Dezembro de 1999, pp. 41-52.
- AIPELF/AFIRSE (1992) *Reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia*. Lisboa: FPCE-UL.

- ALLAL, Linda (1983) "Stratégies d'évaluation formative: conception psychopédagogique et modalités d'application". In ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang, pp.129/156.
- ALMEIDA, Leandro S. (1990) "Avaliação de projectos e programas educacionais: breve descrição de considerações e aspectos metodológicos". *Inovação*. Volume 3, nº4, pp. 19-31.
- ALVES, José M.; FORMOSINHO, João (1992) *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico.
- ANGEL SANTOS, Miguel (1993) *Hacer visible lo cotidiano. Teoria y practica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.
- ANZIEU, Didier; KAES, René (1976) *Désir de former et formation du savoir*. Paris: Dunod.
- APPLE, Michael; BEANE, James (comps.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARDOINO, Jacques (1970) *Management ou commandement. Participation et contestation*. Paris: ANDSHA-EPI.
- ARDOINO, Jacques (1989) "D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention". In *Investigação-Ação em educação. Problemas e tendências*. 1º Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE. Lisboa: FPCE-UL.
- ARDOINO, Jacques (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris: Presse Universitaire de France.
- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1986) "L'évaluation comme interprétation". *Pour*, nº 107, pp. 120-127 (Tradução: Manuela Terrasêca).

- ARDOINO, Jacques; BERGER Guy (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des Universités*. Paris: ANDSHA/Matrice.
- ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy (1989) "Fondements de l'évaluation et démarche critique". *ACSE* n°6, pp. 3/11.
- ARDOINO, Jacques; LOUREAU, René (1994) *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.
- AUBERT Angeline, (1997) "L'audit: des représentations éclatées". In *Education Permanente*, n° 132, pp. 97-107.
- AZEVEDO, Joaquim (org) (2002) *Avaliação das escolas Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- BARBIER, Jean-Marie (1991) *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARBIER, Jean-Marie (1993) *A avaliação em formação*. Porto: Afrontamento.
- BARBIER, René (1997) *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris: Anthropos.
- BARBIER, René (1998) "Parole éducative et sujet existentiel". [on-line]. <http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/parolepoetsujet.htm>. (Consultado em 10/5/99).
- BAROUCH, Gilles (1989) *La décision en miettes. Systèmes de pensée et d'action à l'oeuvre dans la gestion des milieux naturels*. Paris: L'Harmattan.
- BARROSO, João (1997) "Formação, projecto e desenvolvimento organizacional". in Rui CANÁRIO (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- BARROSO, João (1999) "Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais". *Inovação*. Vol 12, n° 3, ME-IIE, pp. 9-33.

- BARROSO, João (2000) "De l'analyse des politiques aux recherches sur les pratiques: le rôle de l'expertise dans l'évaluation des mesures de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires au Portugal". *Revue De l'Institut de Sociologie, Les Politiques d'éducation et de formation en Europe: la question de l'expertise*. 1997/1-4. Universidade Livre de Bruxelas: pp. 133-156.
- BARROSO, João (2001) *Teorias das organizações e da administração educacional*. Lisboa: FPCE-UL. (Relatório da disciplina, no âmbito das provas de agregação).
- BARROSO, João (2001^a) *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: CEE/FPCE-UL.
- BARROSO, João (2005) "O estado, a educação e a regulação das políticas públicas". *Educação, Sociedade*, Vol. 26, nº p2, p. 725-751, [on-line]. <http://www.cedes.unicamp.br>. (Consultado em 11/29/05).
- BARROSO, João; CANÁRIO, Rui (1995) "Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia". *Inovação*. ME-IIE, pp. 261-294.
- BARROSO, João; CANÁRIO, Rui (1999) *Centros de Formação das Associações de Escolas – das expectativas às realidades*. Lisboa: ME-IIE.
- BARTH, Britt-Mari (1996) "Construire son savoir". In Étienne BOURGEOIS (éd.) (1996) *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier S.A., pp 19-36.
- BASZANGER, Isabelle (1992) "Introduction: les chantiers d'un interactionnisme américain". In Anselm STRAUSS *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan, Logiques Sociales, 11-63.
- BEAUDOT, Alain (org.) (1981) *Sociologie de l'école - pour une analyse des établissements scolaires*. Paris: Dunod.

- BEILLEROT, Jacky (1996) "L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression?". In Claudine BLANCHARD-LAVILLE; Dominique FABLET, (coord.) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan, pp. 19-24.
- BENAVENTE, Ana (1990) "Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões". *Inovação*. Volume 3, nº4, pp. 33-46.
- BERGER, Guy (1992) "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional". *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1991) *A construção social da realidade*, Petrópolis: Vozes.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique (coord.) (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (1997) "A escola como organização que aprende". In CANÁRIO, Rui (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (1997) *La Investigación biográfico-narrativa en educación: guía bibliográfica*. Granada: Force, Universidade de Granada.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesús (1996) "Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa". *Enseñanza*, 14, pp.17-39.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesús (1998) "Historia institucional y ciclos de vida de las organizaciones educativas: estudio de caso". In LORENZO DELGADO, Manuel; ORTEGA CARRILLO, José A.; SOLA MARTÍNEZ; Tomás *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 271-291.

- BONAMI, Michel (2005) "Évaluation interne et évaluation externe: concurrence ou complémentarité?". *La revue des échanges (Afides)*, vol 21, n°4, 19-26. e *LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION*. N° 38, Mars 2005.
- BONAMI, Michel; GARANT, Michèle (ed) (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelas: De Boeck Université & Larcier.
- BONNIOL, Jean Jacques (1994) "Evaluation-régulation et appropriation des compétences". In *L'évaluation formatrice: une aide méthodologique au développement des compétences*. Actas da Universidade de Verão, 9/13-7-1993, pp. 69-85.
- BONNIOL, Jean Jacques; VIAL Michel (2001) *Modelos de avaliação Textos fundamentais*. Porto Alegre: ArtMed.
- BORRELL FELIP, Núria. (1995) "Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes". In MEDINA RIVILLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis M. (coord.) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 209-239.
- BOUCHARD, Pierre (coord.) (1996) *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.
- BOUMARD, Patrick (1994) "A auditoria dos estabelecimentos: a instituição sem análise ou a análise institucional". In ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 51-59.
- BOURDIEU, Pierre (1982) *Leçon sur la leçon*. Paris: Les éditions de minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989) *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURGEOIS, Étienne (éd.) (1996) *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier S.A.
- BRIONES, G. (1991) *Evaluación de programas Sociales*. México: Trillas.

- BROADFOOT, Patricia (1981) "Towards a sociology of assessment". In BARTON, L. (org.) *Schools, teachers and teaching*. London: The Falmer Press, pp. 197-217.
- BROADFOOT, Patricia (2000) Un nouveau mode de régulation dans un système centralisé: l'état évaluateur". *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, pp. 43-55.
- BROCH, Michel; CROS, Françoise (1990). *Ils Ont Voulu un Projet d'Établissement*. Paris: Recherches/Pratiques nº 25, INRP.
- CANÁRIO, Rui (1994) "Centros de formação de escolas: que futuro?". In AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui (org) *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2001) "A prática profissional na formação de professores". *Revista Portuguesa de Formação de professores*. Vol. 1, pp. 25-36.
- CANÁRIO, Rui (org.) (1997) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CARDINET, Jean (1994) "Des modèles d'évaluation institutionnelle". Communication au colloque de l'AMDEE, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, prépublication, Genève, CRPP, 23/27.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARVALHO, Angelina; TERRASÊCA, Manuela (1993) "Objectividade na avaliação – uma miragem". In Carlinda LEITE e outros *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA, Cadernos Correio Pedagógico, pp. 43-55.
- CHANIAL, Philippe; LAVILLE, Jean-Louis, George (2001) "Économie Sociale et solidaire: le modèle français". [on-line]. <http://www.unites.uqam.ca/econos/Chercheurs-Laville-Chanial.pdf>. (Consultado em 11/23/01).

- CHARLOT, Bernard (2000) *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CHESNEAUX, Jean (1998) "Tiranía do efémero e cidadania do tempo". In MORIN, Edgar; PRIGOGYNE, Ilya e outros *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 117-129.
- CIFALI, Mireille (1992) "La dignite d'un metier". [on-line]. http://agora.unige.ch/sed-cifali/disquette/Dignite_fn.html#fn0. (Consultado em 7/17/2001).
- CIFALI, Mireille (1996) "Démarche clinique, formation et écriture". In Léopold PAQUAY; Marguerite ALTET; Evelyne CHARLIER; Philippe PERRENOUD, *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*. Bruxelas: De Boeck Université, pp. 119-152. (Tradução: Natércia Pacheco e João Caramelo).
- CIFALI, Mireille (2000) "L'envers et l'endroit d'une «obligation de résultats»". *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal, 4 a 6 de Outubro*. [on-line]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCES/pdf/cifali.pdf>. (Consultado em 7/17/2001).
- CLÍMACO, M^a do Carmo (1990) "A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho". *Inovação*, vol 3, nº 4, pp. 109-116.
- CLÍMACO, M^a do Carmo (1991) "Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa". *Inovação*, vol 4, nº 2-3, pp. 87- 125.
- COCHART, Dominique (1993) "Les problématiques de l'évaluation au CNRS". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 71-77.
- COLÁS BRAVO, M^a Pilar; REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilla: Ed. Kronos.

- CORREIA, José Alberto (1994) "A educação em Portugal no limiar do séc. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº2, pp. 7-30.
- CORREIA, José Alberto (1998) "Conferência de abertura do 1º congresso das licenciaturas em ciências da educação". In *Actas do 1º Congresso em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Porto: CIEE, pp. 15-28.
- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (2001) "A construção científica do político em Educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, 19-43.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João; VAZ, Henrique (1998) "Formação de professores". *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos*. Vol. III. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 105-262.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- SÁ COSTA, Alexandra; JORDÃO, Filomena; TERRASÊCA, Manuela (2004) *Estudo de Avaliação da Medida 2.5 «Acções Integradas de Base Territorial: Empregabilidade – Relatório Final*. Porto: CCDRN e FPCEUP.
- COURET, Alain, IGALENS Jacques (1994) *L'audit social*. Paris: PUF. Que sais-je?, nº 2399.
- CRAHAY, Marcel (éd) (1994) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelas: De Boeck-Wesmael.
- CROS, Françoise; ADAMCZEWSKI, Georges (1996) *L'innovation en éducation et en formation*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier.

- CURAPP (1993) *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF.
- DE KETELE, Jean-Marie (1986) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1976) *Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.
- DE LANDSHEERE, Gilbert; DE LANDSHEERE Vivianne (1982) *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF.
- DE PERETTI, André (2001) "Note sur les indicateurs et paramètres susceptibles d'assurer une évaluation positive des établissements". [on-line]. <http://www.multimania.com/jflipes/docu/peretti.pd>. (Consultado em 5/6/01).
- DELORME, Charles (dir.) (1984) *L'évaluation en questions*. Paris: ESF.
- DEMAILLY, Lise (1995) "Observer les pratiques d'évaluation". *Cahiers Lillois d'économie et de sociologie* 25, pp. 79-99.
- DEMAILLY, Lise (1996) "L'approche stratégique de l'évaluation". Communication présentée à la *Conférence ADMEE-Europe*, Grenoble. (Documento policopiado).
- DEMAILLY, Lise (1996) "La gestion de l'innovation en éducation: le rôle des réseaux dans la recherche-développement". In Michel BONAMI; Michèle GARANT (éds) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck Université & Larcier, pp. 169-184.
- DEMAILLY, Lise (1998) *Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: l'Harmattan.
- DEMAILLY, Lise; DEUBEL, Philippe; GADREY, Nicole; VERDIÈRE, Juliette (1998) *Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.

- DEROUET, Jean-Louis (1992) *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Editions Métallie.
- DEROUET, Jean-Louis (1994) "L'apport des méthodes qualitatives". CRAHAY, Marcel (éd.) *L'évaluation et l'analyse des établissements de formation*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, pp. 33-47.
- DEROUET, Jean-Louis, DUTERCQ, Yves (1997) *L'établissement Scolaire, Autonomia Locale et Service Public*. Paris : ESF.
- DOMINGO SEGOVIA, Jesús (1997) "Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 10, pp.161-177.
- DOMINICE, Pierre (1990) *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1996) *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DUTERCQ, Yves (2000) "Ajuster ou justifier? L'évaluation des politiques éducatives territoriales". In Jean-Louis DEROUET (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 145-170.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris: PUF.
- ENRIQUEZ, Eugène (1993) Les enjeux éthiques dans les organisations modernes. *Sociologie et Sociétés*, vol 25, nº 1, pp. 25-38.
- ESCUADERO ESCORZA, Tomás (1997) "Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos". *RELIEVE*, vol. 3 nº1. [online]. http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVE_v3n1_1htm. (Consultado em 7/10/01).
- ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (org.) (1993) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155- 170.
- ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (org.) (1994) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa.

- FELDMAN, Jacqueline; FILLOUX, Jean-Claude; LÉCUYER, Bernard-Pierre; SELZ, Marion; VICENTE, Manuela (s/dir.) (1996) *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*. Paris e Montréal: L'Harmattan, e L'Harmattan Inc.
- FELIP, Luis B. (1993) *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona: PPU.
- FERNANDES, Margarida (1998) "A mudança de paradigma na avaliação educacional". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº9, pp. 7-32.
- FIGARI, Gérard (1993) "Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino". In Albano ESTRELA; António NÓVOA (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 139-154.
- FIGARI, Gérard (1995) "A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação?". In Albano ESTRELA; Pedro RODRIGUES (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 37-50.
- FIGARI, Gérard (1996) *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, Carla & GÓIS, Eunice (1995). *A Avaliação da Escola como Estratégia de Desenvolvimento da Organização Escolar*. Lisboa: IIE.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio & SILVA, Virgílio (1999). *"Avaliar, reflectir e inovar. Estudo de avaliação externa"*. Braga: CFAE Braga / Sul.
- FRAISSE Jean, BONETTI Michel, GAULEJAC Vincent de.- *L'évaluation dynamique des organisations publiques*.- Paris: Ed. d'organisation, 1987.- 120p.
- FRIEDBERG, Erhard (1972) *L'analyse sociologique des organisations*. Paris: Cahiers de la Revue Pour, GREP.
- FRIEDBERG, Erhard (1993) *Le pouvoir et la règle*. Paris: Éditions du Seuil.

- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2000) *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GALVANI, P., (1995) "Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation". in *Education Permanente*, nº 122, pp. 97-111. (Tradução: Natércia Pacheco, Manuela Terrasêca e João Caramelo).
- GALVANI, Pierre (1991) *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon: Chronique Sociale, pp.23-64. (Tradução: Manuela Terrasêca e João Caramelo)
- GARANT, Michèle (1996) "Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation". In Michel BONAMI; Michèle GARANT (éds) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement*. Bruxelas: De Boeck Université & Larcier, pp. 57-85.
- GATHER THURLER, Monica (2000) "L'auto évaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement". Conferência apresentada no Colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. [on-line].
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt.main/Textes/Tex...MGT-2001-05.htm>. (Consultado em 5/21/01).
- GENTHON, M. (1991) "Communiquer, quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation". In J. WEISS, *L'évaluation: problème de communication*. Berne : Peter Lang, pp. 175-188.
- GRÁCIO, Sérgio; STOER, Stephen (org.) (1982) *Sociologia da Educação - II A construção social das práticas educativas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- GREENFIELD, William (1999) "Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança". In Manuel SARMENTO *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 257-284.
- HABERMAS, Jürgen (1989) *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Lda.

- HADJI, Charles (1992) *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.
- HADJI, Charles (1994) *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, Charles (1994^a) "Auto-évaluation accompagnée de la dynamique d'un collège". In Marcel CRAHAY (éd) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, pp. 61-70.
- HADJI, Charles (2001) *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- HAMELINE, Daniel (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris: Edition sociale française.
- HONORE, Bernard (1980) *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.
- HOUSE, Ernest (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- HUGON, Marie-Anne (1991) "Un exemple de recherche-action évaluative". In *Les évaluations, Actes du Colloque International de l'AFIRSE*. Carcassonne: Afirse. (Documento policopiado).
- IGE (2001) *Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- JOBERT, Guy (2000) "Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes". *Education Permanente*, n° 143, pp. 7-28.
- JOLLAND, Michel (1999) "La fonction d'inspection et l'évaluation des politiques éducatives". (CD-ROM) In *L'évaluation des politiques d'éducation. Actes du XIII^e Colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe.
- JORRO, Anne (1999) "L'évaluation: un rapport ambigu à la décision politique". (CD-ROM) In *L'évaluation des politiques d'éducation. Actes du XIII^e Colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe.

- KEY, Tim (2001) "School evaluation; the experience of OSTED in England". [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/TimKey.htm. (Consultado em 9/18/01).
- LAFOND, M. André B. (1998) "A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração". In AA VV *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 9-24.
- LAHAYE, Didier (2000) "Doit-on professionnaliser l'évaluation?". *Education Permanente*, nº 143. pp. 135-143.
- LAWN, Martin (2000) "Os professores e a fabricação de identidades". In António NÓVOA; Jürgen SCHRIEWER (eds) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 69-84.
- LECOINTE, Michel (1997) *Les enjeux de l'évaluation*. Paris e Montréal: L'Harmattan.
- LECOINTE, Michel (1999) "Les valeurs comme dénominateur commun à l'évaluation et aux politiques" (CD-ROM). In *L'évaluation des politiques d'éducation. Actes du XIII^e Colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe.
- LENOIR, Yves (2000) "Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives?". *Conferência apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 4-6 de Outubro. [on-line]. <http://www.afides.qc.ca/COLLOQUES/EJC/CONFERENCE/pdf/>. (Consultado em 7/17/2001).
- LESNE, Marcel (1984) *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio C. (1994) "Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola". In Albano ESTRELA; João BARROSO; J. FERREIRA (ed.) *A escola – um objecto de estudo*, Actas do V Colóquio Nacional, APELF/AFIRSE.

- LIMA, Licínio C. (1995). "Avaliação e autonomia da escola". In José PACHECO e Miguel ZABALZA (orgs.) *A avaliação dos alunos dos Ensino Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- LOBROT, Michel (1973) *A pedagogia institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- MAGER, Robert (1975) *Como definir objectivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira.
- MARCHESI, Álvaro (2001) "Redes de escuelas para la evaluación y el cambio educativo". [on-line]. http://www.cursoverao.pt/c_2001/AlvaroMarchesi.htm. (Consultado em 8/26/01).
- MATOS, Manuel (1999) "A avaliação entre o trabalho e a reflexão". In José Alberto CORREIA (coord.) *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições ASA, pp. 59-76.
- MATOS, Manuel (2001) "Participation au Séminaire International *Former, se former pour transformer le travail*". (Documento policopiado).
- MATOS, Manuel; AIRES; Ademar; CAMELO, João (2001) *Avaliação Externa do Centro de Formação João de Deus*. Relatório a pedido do Centro de Formação João de Deus. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação
- MATOS, Manuel; CAMELO, João; REIS, Francisco; TERRASÊCA, Manuela; VAZ, Henrique (2000) "Evaluation de systèmes de formation". In Georges SOLAUX (dir.) *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon: CRDP.
- MEDINA RIVILLA, Antonio, (coord.) (1998) "Evaluación de la intervención educativa". In Antonio MEDINA RIVILLA; José CARDONA ANDÚJAR, Santiago CASTILLO ARREDONDO; M^a Concepción DOMÍNGUEZ GARRIDO *Evaluación de los Procesos y Resultados del Aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 301-394.

- MEDINA RIVILLA, Antonio; CARDONA ANDÚJAR, José, CASTILLO ARREDONDO, Santiago; DOMÍNGUEZ GARRIDO, M^a Concepción (1998) *Evaluación de los Procesos y Resultados del Aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MEDINA RIVILLA, Antonio; VILLAR ANGULO, Luis M. (coord.) (1995) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- MEURET, Denis (2000) "Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires: Leçons pour l'inspection". Comunicação apresentada ao *Simposio Internacional de Inspeccion Educativa*, Madrid. (Documento policopiado).
- MIALARET, Gaston (1993) "Allocution et conférence d'ouverture". In Albano ESTRELA; Júlia FERREIRA; Ana P. CAETANO (edts) *Avaliação em educação Actas do III Colóquio nacional da secção portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: FPCE-UL.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (2000) "Trois indicateurs de performance des lycées - Brochure explicative". [on-line]. <http://www.education.gouv.fr/Indicateurs/MEN00/brochure.htm>. (Consultado em 4/5/01).
- MONTEIL (1999) "Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants". In Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. [on-line]. <http://www.education.gouv.fr/rapport/monteil/rapport.htm>. (Consultado em 5/17/00).
- MONTEIL, Jean-Marc (1989) *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MORIN, André (1985) "Critères de scientificité de la recherche-action". *Revue des sciences de l'éducation*. XI (1), pp. 31-49.
- MORIN, Edgar (1994) *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- MORIN, Edgar (1998) *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, Edgar (2001) "Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur". In Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. [on-line]. <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>. (Consultado em 10/22/01).
- NICOLESCU, Basarab (2000) *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Huguin Editores.
- NOGUES, Henry (1993) "L'évaluation dans le secteur social à la lumière de quelques expériences... Problèmes et enjeux". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 54-63.
- NÓVOA, António; CASTRO-ALMEIDA, Carlos; LE BOTERF, Guy; AZEVEDO, Rui (1992) *Formação para o desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento (Programa JADE)*. Lisboa: Fim de Século.
- NUNZIATI, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Les Cahiers pédagogiques* n°280, pp. 48-64.
- OFSTED (2001) "Office for Standards in Education". [on-line]. <http://www.ofsted.gov.uk/>. (Consultado em 4/15/01).
- PACHECO, Natércia; CAMELO, João; TERRASÊCA, Manuela (2000) "FORMAR-SE OU CONFORMAR-SE. Conflitualidades e ambivalências numa vivência de formação". Comunicação ao *II Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- PACHECO, Natércia; TERRASÊCA, Manuela (2003) "De Vinhais a Outurela: «O que é esperança num começo faz-se pegada no caminho»" *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, 193-267
- PACHECO, Natércia; TERRASÊCA, Manuela, MEDINA, Teresa, NOGUEIRA, Cristina (2004) "Avaliação da Universidade Popular do Porto: Pistas para a Biografia Institucional de um Associativismo Militante". *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, 41-62

- PACHECO, Natércia; TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (1999) "Formar/Formar-se – que estratégias?". *Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores. Desafios para o século XXI*. Anais. Cidade da Praia: ISE, pp. 39-44.
- PAGÈS, Max (1996) "Subjectivité, inertie et changement". In Aniko HUSTI (coord) *Changements dans de monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*. Paris: Nathan pédagogie, pp. 195-206.
- PAIN, Abraham (1992) *Évaluer les Actions de Formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- PAIR, Claude (2001) *Forces et Faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. In Haut Conseil de l'évaluation de l'école. [on-line]. <http://cisad.adc.education.fr/hcee/public/telechar/pairdef.doc>. (Consultado em 11/29/01).
- PAIR, Claude (2001) *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*. Relatório realizado a pedido do Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne; PERRENOUD, Philippe (1996) *Former des Enseignants Professionnels*. Paris, Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- PERRENOUD, Philippe (1998) "L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative". *Conferência de abertura apresentada ao Colloque international AFIDES – Université de Montréal*, 14-16 de Outubro. (Documento policopiado).
- PERRENOUD, Philippe (1999) *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000) "L'évaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de régulation?". Comunicação apresentada ao Colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. Lyon, IUFM, 6-8 Abril 2000. [on-line]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php_2000/2000_27.html. (Consultado em 5/21/01).

- PERRENOUD, Philippe (2000^a) "Obligation de compétence et analyse du travail: rendre compte dans le métier d'enseignant". *Conferência ao colóquio L'obligation de résultats en éducation*. Université de Montréal, 3-6 de Outubro. (Documento policopiado).
- PERRENOUD, Philippe (2000^b) "L'évaluation des réformes scolaires: autopsie ou source de régulation?". Comunicação apresentada ao Colóquio *Réguler, évaluer, décider dans les systèmes scolaires*. Lyon, IUFM, 6-8 Abril 2000. [on-line]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_27.html. (Consultado em 5/21/01).
- PINEAU, Gaston, Marie Michèle (1983) *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis (1993) *Les histoires de vie*. Paris: Presse Universitaire de France.
- PLATONE, Françoise (1996) "Les inspecteurs de l'éducation nationale et la rénovation de l'école primaire". In Françoise CROS; Georges ADAMCZEWSKI, *L'innovation en éducation et en formation*. Paris e Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- POPKEWITZ, Thomas (1992) "Algunos Problemas y Problemáticas en la Producción de la Evaluación", in *Revista de Educación*, nº 299, pp. 95-118.
- POPKEWITZ, Thomas (1999) "O Estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinção Estado/Sociedade Civil". In Manuel SARMENTO, *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto: Edições ASA, 11-66.
- RANGEON, François (1993) "La notion d'évaluation". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 12-33.
- REBOLLO CATALÁN, M^a Angeles (1993) "Modelos de evaluación: concepto y tipos". In M^a Pilar COLÁS BRAVO; M^a Angeles REBOLLO CATALÁN (1993) *Evaluación de Programas*. Sevilla: Ed. Kronos, pp. 33-54.

- ROBERTSON, Susan; DALE, Roger (2001) "Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos". *Educação, Sociedade e Culturas*, nº15, pp. 117-147.
- RODRIGUES, Pedro (1993) "A avaliação curricular". In Albano ESTRELA; António NÓVOA (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 15-76.
- RODRIGUES, Pedro (1994) "As três 'lógicas' da avaliação de dispositivos educativos". In Albano ESTRELA; Pedro RODRIGUES (org.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Letras de Lisboa, pp. 93-120.
- ROEGIERS, Xavier (1997) *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans, et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelas: Ed. De Boeck Université.
- ROPÉ, Françoise (1994) "Des savoirs aux compétences? Le cas du français". in Françoise ROPÉ; Lucie TANGUY (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan, pp. 63-92.
- ROUBAN, Luc (1993) "Évaluation et modernisation administrative". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 34-54.
- RUIZ, José Maria (1998) *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- SÁ COSTA, Alexandra; JORDÃO, Filomena; TERRASÊCA, Manuela (2004) *Estudo de Avaliação da Medida 2.5 «Acções Integradas de Base Territorial: Empregabilidade – Relatório Final*. Porto: CCDRN e FPCEUP. (Doc policopiado).
- SABIRONS, F. (1990) *Evaluación de Centros Docentes. Modelo, aplicación y guía*, Zaragoza, Central de Ediciones.

- SABIRONS, F. (1990) *Evaluación de Centros Docentes. Modelo, aplicación y guía*, Zaragoza, Central de Ediciones.
- SANTOS GUERRA, Miguel (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, Miguel (2001) "Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares". In *Curso de Verão*. [on-line]. http://www.curso_verao.pt/c_2001/MiguelGuerra.htm. (Consultado em 8/26/01).
- SANTOS, M^a Emília B. (1994) "Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte". *Inovação IV* (2-3). Instituto de Inovação Educacional, pp. 87-123.
- SARMENTO, Manuel (2000) *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: IIE-ME.
- SARRATE, María Luisa (1997) *Educación de adultos. Evaluación de centros y de experiencias*. Madrid: Narcea.
- SCRIVEN, Michael (1978) *Avaliação educacional II*, Petrópolis, Ed. Vozes.
- SI.EN (SYNDICAT DE L'INSPECTION DE L'ÉDUCATION NATIONALE) (1999) *Actas do Colóquio L'inspecteur du 21^{ème} siècle*. 9 de Outubro. In SI.EN-Fen – Académie de Lille. [on-line]. <http://www.fen.fr/~sien/forum/insp21/actdou0.htm>. (Consultado em 11/29/01).
- SIMONS, Helen (1988) "Avaliação e reforma das escolas". In Albano ESTRELA; António NÓVOA (org.) (1993) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 155- 170.
- SPANOU, Calliope (1993) "Les enjeux organisationnels des entretiens d'évaluation". In CURAPP *L'évaluation dans l'administration*. Paris: PUF, pp. 105-123.
- SPENLAUER, V. (1995) *L'évaluation des politiques. Usages sociaux*. Paris: L'Harmattan.
- STAKE, R. E, (1975) *Evaluating the Arts in Education: a responsive approach*. Columbus: Merrill.

- STOER, Stephen (1998) "Reflexões críticas sobre a licenciatura em ciências da educação da FPCEUP". In *Actas do 1º Congresso em Ciências da Educação. Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Porto: CIEE, pp. 281-292.
- STOER, Stephen (org.) (1991) *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Ed. Afrontamento.
- STRAUSS, Anselm (1992) *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan, Logiques Sociales.
- STUFFLEBEAM, Daniel (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (2000) "Guidelines for developing evaluation checklists: the checklists development checklist". (CDC). In WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY. [on-line]. <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/guidelinescdc.pdf>. (Consultado em 4/22/01).
- STUFFLEBEAM, Daniel L. (2000) "The checklists development checklist (CDC)". In WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY. [on-line]. <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/cdc.htm>. (Consultado em 5/5/01).
- TANGUY, Lucie (1994) "Rationalisation pédagogique et légitimité politique". In Françoise ROPÉ; Lucie TANGUY (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Editions l'Harmattan, pp. 23-59.
- TERRASÊCA, Manuela (1997) "Projecto Curricular: Que avaliação dos alunos?". Comunicação apresentada no 9º Encontro PROCUR, realizado no Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga. 12 de Abril de 1997.
- TERRASÊCA, Manuela (1998) "Autonomia da escola e flexibilidade curricular". Comunicação apresentada no Seminário *Flexibilidade curricular*, Organizadores: PEPT, DREN, CAE de Braga, CAE de Douro Sul. Braga: 25 de Novembro.

- TERRASÊCA, Manuela (2001) "Da formação que se promete à formação que se promove – contradições realçadas por uma Avaliação Institucional de Centros de Formação" Comunicação apresentada ao *Seminário Avaliação e Formação – balanço e perspectivas*. Porto: FPCE-ADEF.
- TERRASÊCA, Manuela (2002) *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- TERRASÊCA, Manuela (2004) "Avaliação de Escolas e «Rankings»". *Diário de Notícias, Caderno Especial sobre Educação*. Pág. 3.
- TERRASÊCA, Manuela (2005) "Lugar da avaliação na diferenciação do ensino da língua escrita". *Revista Palavras – revista da Associação de Professores de Português*. (no prelo).
- TERRASÊCA, Manuela; BARBIERI, Helena (1999) *Avaliação Externa do Centro de Formação de Associação de Escolas Rui Grácio-CEFORG*. Relatório a pedido do Centro de Formação Rui Grácio. Porto: ADEF- Associação de Desenvolvimento e Formação.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (2005) "L'évaluation de programmes de formation: contributions de l'évaluation institutionnelle pour la qualité dans la formation". In *Actes du 2^{ème} Congrès International de Management de la Qualité dans les Systèmes d'Education et de Formation CIMQUSEF'2005*. (CD-ROM). Casablanca: CIMQUSEF.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João (2006) "Apports d'un modèle institutionnel d'évaluation (évaluation institutionnelle) pour l'amélioration des pratiques de formation". Comunicação apresentada no âmbito da Université Européenne d'Été 2006: *Professionnels de la Formation en Europe*. Reims, 29 de Junho de 2006.

- ÚCAR, X. (1993) "La animación teatral: los procesos de evaluación de intervenciones socioculturales implementadas por medio de técnicas y elementos teatrales.", pp. 159-177. Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación. Vol. V. Universidad de Salamanca.
- VERMERSCH, Pierre (1989) "Expliciter l'Expérience". *Education Permanente. Apprendre par l'Expérience*, nº 100/101.
- VERMERSCH, Pierre (1996) "L'explicitation de l'action". *Cahiers de linguistique sociale* 28-29, 113-120 [on-line]. <http://es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/linguistes%20rouen.htm>. (Consultado em 3/12/01).
- VERMERSCH, Pierre (1997) "La référence à l'expérience subjective". *Revue Phénoménologique Alter* nº 5 [on-line]. <http://es-conseil.fr/GREX/textes%20vermersch/la%20reference%20a%20l%20experience.%>. (Consultado em 3/12/01).
- VERVISCH-LESTRADE, Maryannick (1995) "L'inspection: un nouveau métier?" *Révue internationale d'éducation*, nº 8, Dezembro [on-line]. <http://www.ciep.fr/ries/ries08so.htm>. (Consultado em 5/1/2000).
- VIAL, Michel (1994) "Cadres de référence et processus de modélisation: l'élargissement de l'évaluation est toujours d'actualité". Communication au colloque de l'ADMEE des 19-20-21 septembre 94 de Genève, *Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation*, centre de recherche psychopédagogique, CRPP.
- VIAL, Michel (1994) "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation". Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 1 orientations, pp.37-42.

- VIAL, Michel (1998) "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus? Recherche sur une modalité d'évaluation: l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation". *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, pp. 69-93. (Tradução de Manuela Terrasêca).
- VIAL, Michel (2000) Prise en compte ou prise en considération du sens? Une question de mots? Résultats d'une recherche sur la participation des étudiants à l'évaluation de leurs cursus. *Congresso da ADMES-AIPU*, 10 a 13 de Abril, Nanterre, Paris. [on-line]. <http://www.lambesc.educaix.com/enseignants/vial/dosssier.htm> (Consultado em 9/18/00).
- VRIGNAUD, Pierre; CHARTIER, Philippe (1999) "Quand les modèles de mesure deviennent réducteurs : apports et limites des Modèles de Réponse à l'Item pour les comparaisons internationales " (CD-ROM). In *L'évaluation des politiques d'éducation. Actes du XIII^e Colloque de l'ADMEE Europe*. Dijon: ADMEE Europe.
- WITTORSKI, Richard (1997) *Analyse du Travail et Production de Compétences Collectives*. Paris: L'Harmattan.