

## Para uma Análise da Avaliação da Escola

Luís Miguel Carvalho\*

### *Resumo*

Este artigo pretende apresentar uma análise do tema «avaliação da escola no contexto da reforma educativa», utilizando e cruzando três contributos fundamentais:

- i) dos conhecimentos centrados na conceptualização e nas modalidades de prática de uma avaliação das escolas;
- ii) de uma perspectiva de contextualização dessas práticas no âmbito de um pacote de medidas de alteração da administração educativa em Portugal;
- iii) de uma perspectiva «organizacional», através da consideração dos estabelecimentos escolares como dispositivos sociais dotados de margens de liberdade para interpretar, negociarem e realizarem essas práticas de avaliação.

### *Introdução*

Ao longo deste texto, o tema sugerido pelos organizadores do seminário — «a avaliação da escola como organização no âmbito da reforma educativa» — é analisado em dois momentos que identificamos como perspectiva restrita e perspectiva do contexto da avaliação das escolas.

Na primeira abordagem, o texto procura focalizar o conhecimento actual sobre a avaliação das escolas, a partir de contributos de variados

---

\* Faculdade de Motricidade Humana/Unidade de Ciências da Educação.  
Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 33-51.

autores que têm apresentado, discutido e respondido a questões clássicas: «o que é a avaliação das escolas?», «para que serve?», «que tipos de avaliação de escola existem ou podem existir?», «que dimensões e aspectos da escola deve a avaliação investigar?», quem deve avaliar?». Num registo académico, diremos que se trata de um sumário desenvolvido da temática da avaliação dos estabelecimentos escolares, de modo a obter uma visão sobre algumas das possibilidades de orientação e de realização dessas práticas, suas potencialidades e seus limites.

No segundo momento, o artigo procura situar o propósito da avaliação dos estabelecimentos escolares num quadro mais amplo, de reforma da administração educativa. Afinal, porque se passou a dar mais importância à análise dos estabelecimentos escolares, porque se dá mais atenção e se produz mais sobre o seu trabalho interno, a autonomia, os projectos educativos e, claro, a sua avaliação? Que pressões se exercem para a realização da uma avaliação de escola, que interesses se manifestam e que benefícios se defendem?

Esta perspectiva do contexto pretende, também, analisar a questão da introdução de um novo tipo de prática de gestão escolar no seio de um dispositivo social — a escola como organização. Mais do que considerar essa introdução enquanto processo de adaptação de uma organização a uma nova tecnologia, racionalmente utilizada por pessoas capacitadas para tal, importa entendê-la como um processo social em que se confrontam convicções, concepções e interesses contraditórios sobre a orientação das escolas e do trabalho dos professores.

### *A Avaliação da Escola (como organização no contexto da reforma educativa) — uma perspectiva restrita de análise*

Como ponto de partida, considera-se «avaliação da escola» toda a prática de recolha sistematizada de informação para a formulação de juízos de valor ou de mérito sobre um centro educativo escolar. Assim, identificam-se dois traços caracterizadores: o modo de proceder a uma recolha de informação (recolha sistematizada) e o objectivo dessa recolha (a produção de um juízo de valor).

Quanto ao primeiro traço, convém desde logo admitir que, nas situações de trabalho, os professores utilizam procedimentos de recolha de informação sobre esse dispositivo que lhes permitem gerir «com pragmatismo» a sua actividade. Todavia, de acordo com a definição dada, deixam-se «suspensas» essas práticas de avaliação de escola de tipo pontual, mais ou menos improvisadas, mais ou menos presentes nos hábitos de trabalho do professores, para se realizar uma focalização mais estreita sobre as práticas sistematizadas<sup>1</sup>. Por prática sistematizada de avaliação da escola entende-se uma prática assente numa determina-

ção explícita dos objectivos da avaliação, das dimensões do objecto a julgar, dos critérios de julgamento, dos modos de recolha, interpretação, uso e divulgação de informação. Dito de outro modo, uma prática que se pretende associada a uma explicitação prévia e distanciada das razões porque avaliamos, para que avaliamos, sobre o que avaliamos, como avaliamos e usamos a informação obtida.

Se a recolha sistemática de informação existe para a produção de uma apreciação valorativa de um centro educativo (segundo traço caracterizador), a produção desse juízo sobre o mérito pode ser conduzida, como noutras situações de avaliação, a partir de dois quadros de referência: um quadro normativo ou um quadro criterial.

No primeiro caso estamos perante a apreciação da valia de uma escola a partir da identificação da sua posição num grupo de escolas; tratar-se-ia, portanto, de uma comparação e classificação dessa escola em função dos seus resultados ou «performances» — por exemplo, o resultado dos alunos num teste de avaliação de conhecimentos numa disciplina curricular à escala nacional — inserindo-a, assim, numa posição relativa às melhores e às piores escolas.

Este tipo de juízo de valor tem vindo a ser substituído por um processo mais elaborado, difundido em torno da expressão «indicadores de desempenho» (vd. Clímaco, 1990). Estes indicadores (por exemplo, «taxa de utilização da biblioteca», «ratio aluno/pessoal não docente», «taxa de transição», «níveis de satisfação com a escola», «níveis de qualidade e bem estar da escola») são, em si mesmos, estatísticas que fornecem informação e não juízos de valor. No entanto, são utilizados não isoladamente mas no interior de um modelo de escola (uma representação prévia da escola, usualmente a da escola como sistema — com recursos, contextos, processos e produtos a que aquele conjunto de indicadores se encontram associados), donde, em função de uma determinação particular do que é um estabelecimento escolar e daquilo que deve ser avaliado no sentido de se julgar a sua qualidade num dado momento.

Assim, o estabelecimento escolar é identificado como uma entidade que existe num contexto (no caso um meio social nacional e local e num meio institucional, o sistema educativo escolar), que lhe fornece recursos — financeiros, humanos, materiais e informacionais — os quais processa internamente, através de modos de trabalho normalizados — as práticas da leccionação, da animação escolar, da gestão — produzindo determinados resultados (os alunos formados) e possuindo mecanismos de retorno, que informam sobre as consequências internas e externas dos processos. O juízo de valor sobre o estabelecimento — «está bem ou está mal» — baseia-se, assim, na existência de indicadores (e índices) de qualidade da escola, pré-determinados, aplicáveis a todas as escolas e facilitadores de retratos da qualidade de cada e do todo dos estabelecimentos escolares portugueses.

Este modo de ajuizar e as práticas de monitorização da escola que se lhe podem associar, têm evidentemente valor e, de algum modo, encontram a sua legitimidade num sistema educativo escolar que se pretende tornar mais visível para os seus intervenientes e para o público; todavia, não ultrapassa razoavelmente uma objecção: através deste modo de ajuizar o valor de um estabelecimento de ensino não estamos a atender à sua singularidade<sup>2</sup>.

No caso de se pretender ultrapassar esta limitação, pode-se adoptar um outro prisma de valorização, avançando claramente para uma avaliação criteriada em que o estabelecimento de ensino passa de objecto de avaliação a sujeito de avaliação (Figari, 1992). Trata-se, então, de criar em ou para cada escola o seu próprio referente, isto é identificar em cada escola os critérios que vão permitir seleccionar o que vai ser avaliado em função dos significados aí existentes acerca dessa realidade. Ao colocarmos este argumento — da criação de referentes à escala de cada escola — estamos a abrir a porta a outras questões a que nos propusemos responder no início desta análise: «avaliar para quê?» e «quem avalia?»

Os argumentos acerca da existência de uma avaliação das escolas assentam, geralmente, na preocupação de tornar visível o funcionamento dos centros escolares, de interrogar as opções e as práticas pedagógicas (e didácticas), e de administração e gestão da escola, numa lógica de aperfeiçoamento ou mudança, no sentido da melhoria das ofertas e dos modos de trabalho com os alunos e do desenvolvimento profissional dos que trabalham nas escolas. Estes processos de tornar visível a escola teriam, assim, um duplo sentido: de controlo ou regulação e de desenvolvimento<sup>3</sup>.

A orientação para o desenvolvimento relaciona-se com uma preocupação de produção de conhecimento novo sobre a escola e a orientação para o controlo com uma preocupação de regulação da vida escolar, de acompanhamento e revisão de projectos e programas da escola. Estas duas orientações da avaliação podem ser conduzidas interna ou externamente. Internamente, por professores, gestores e outros técnicos da escola; externamente por investigadores, especialistas, pela administração central ou regional ou até por associações profissionais e científicas.

Combinando a orientação da avaliação (para o desenvolvimento ou para o controlo) com a localização social dos condutores dessa avaliação (no interior ou no exterior) e incluindo, em cada uma das quatro categorias assim criadas, uma especificação de quem intervém e através de que modalidades essa avaliação pode ser produzida, Nóvoa (1992) descreve quatro tipos de avaliação: num primeiro quadrante, uma avaliação feita pelo interior e orientada para a produção de conhecimentos sobre a escola, que pode envolver professores e outros técnicos, em modalidades de acção que podem combinar a formação e a investigação; no segundo quadrante, uma avaliação pelo interior, orientada para o con-

trolo da vida escolar, que pode envolver a direcção da escola ou outros grupos da gestão escolar e ocorrer através da construção de dispositivos de regulação das actividades desenvolvidas na escola (nestes dois quadrantes encontram-se, portanto, as práticas de auto-avaliação das escolas); no terceiro quadrante, encontramos uma produção de conhecimentos de origem externa, em que investigadores levam a cabo projectos de investigação; finalmente, no quarto quadrante, uma avaliação feita pelo exterior e orientada para o controlo da vida das escolas em que através de modalidades de inspecção, de auditoria, em que a administração escolar ou especialistas produzem relatórios de funcionamento e desempenho da escola.

Valorizar a prática de auto-avaliação das escolas não significa, porém, que esta deve ser considerada como o único tipo de prática susceptível de trazer benefícios; de facto, se uma avaliação externa tem a ganhar se utilizar os conhecimentos das pessoas que vivem a escola, também uma avaliação interna pode ganhar com o apoio de visões exteriores e por vezes estranhas.

Relativamente à localização dos realização — externa ou interna — podem encontrar-se argumentos acerca das suas vantagens e inconvenientes (Benavente, 1990): uma avaliação externa — por exemplo realizada pelo Ministério ou por grupos de especialistas — pode permitir uma apreciação global das escolas portuguesas e a possibilidade de uma gestão mais correcta e justa de recursos em função dessa apreciação e, pela negativa, pode cair na tentação de ser utilizada como uma rotina de controlo ou como um modo de afirmação face a instâncias nacionais ou internacionais; a avaliação interna, tendo a vantagem de tornar visível o que se pretende fazer e o que se faz numa escola e, simultaneamente, regular o trabalho escolar, pode correr o risco de se consumir em si mesma como uma espécie de imagem de marca ou em processos de ajuste de contas internos.

Ao invés de uma inibição perante a diversidade, será útil aceitar a inevitabilidade e até a vantagem da diversidade. Esta afirmação aplica-se, também aos critérios de apreciação do valor do trabalho realizado num estabelecimento escolar. Será insuficiente uma apreciação que se limite a interrogar a eficácia e a eficiência de uma escola e desejável que a estes critérios se acrescentem os da pertinência e da adaptabilidade das actividades e das soluções de um estabelecimento escolar (Castro-Almeida *et al.*, 1992; Sander, 1989).

Exemplificando, para o caso de uma avaliação centrada no trabalho de um grupo disciplinar, estes critérios de julgamento permitem verificar:

- 1) se os objectivos e estratégias de um plano anual de trabalho são pertinentes em relação aos problemas a resolver e aos interesses dos actores envolvidos (professores e alunos);

- ii) se existe uma adaptação do modo como o grupo funciona na escola (o tipo de iniciativas que dinamiza, as estratégias que emprega) ao modo de funcionamento global de toda a escola ou às características da população escolar com que trabalha;
- iii) a eficácia dos processos utilizados, através da medida da correspondência entre os objectivos propostos e os resultados obtidos;
- iv) qual o nível de aproveitamento dos meios (financeiros, humanos, institucionais) existentes e/ou mobilizados para atingir os resultados alcançados (o critério da eficiência).

Ao considerar as perguntas «o que se avalia, como de avalia e quando se avalia?», de novo a resposta empurra para o múltiplo (Figari, 1992; Ramon Juste, 1989; Sirotnik, 1987): múltiplas dimensões (as circunstâncias ou condições de trabalho na escola, as actividades que empreende, os significados que estão presentes e orientam essas práticas) múltiplos domínios (focalizando os indivíduos — professores, alunos... — as interacções — particularmente, as na sala de aula — ou o dispositivo, ou seja o modo de pensar e fazer à escala do estabelecimento escolar), múltiplas fontes (alunos, professores, professores-gestores, famílias), múltiplas técnicas (questionários, entrevistas, observação, documentais), múltiplos momentos (uma avaliação pró-activa, que apoia uma decisão — antes e durante — a intervenção, e uma avaliação retroactiva, ligada a uma prestação de contas).

Perante um quadro de tal variedade corre-se o risco de criar uma imagem de gigantismo, porventura desconexão, e de ver a avaliação como um processo pesado e inexequível. Para inverter essa imagem é necessário aceitar que estamos perante possibilidades<sup>4</sup> e portanto que se podem e devem fazer opções. De um outro prisma de análise, se construir dispositivos de avaliação não se afigura tarefa fácil, renunciar a esse esforço ou abandoná-lo a outros (especialistas, administração central) tenderá a acentuar a perda de controlo sobre a condução do trabalho pedagógico pelos professores. Não sendo certo que a avaliação das escolas constitua, em si mesma, um apoio à democratização das decisões públicas, tornando possível a visibilidade, o escrutínio e a deliberação pública relativamente a políticas e programas educativos (House, 1993), será todavia mais razoável aceitar que só quem participa na sua formulação e utilização pode dela extrair mais benefícios e vantagens ou influenciar a sua orientação.

*(A avaliação) Da Escola como Organização  
no Âmbito da Reforma Educativa — uma perspectiva do contexto*

Neste segundo momento, procura-se situar o actual movimento para a avaliação das escolas como parte de um pacote de medidas de reno-

vação da administração escolar e de um novo discurso sobre os estabelecimentos escolares.

Quer o discurso «científico» quer o discurso «político-administrativo» têm procurado (re)criar e difundir um outro modo de olhar as escolas<sup>5</sup>. Se, anteriormente, a escola vinha sendo associada ora ao próprio sistema educativo — a escola era sinónimo da instituição escolar — ora a uma réplica, em escala menor, do sistema escolar — de um certo modo a escola era visível como um ponto de encontro de professores e alunos, aí arrumados por colocação e por gestão de horários em espaços e tempos de trabalho e que este se resume ao que se passa nas salas de aula<sup>6</sup> — devemos reconhecer que as respostas da reforma educativa não se podem incluir por completo neste tipo de visão.

Este argumento está presente na análise crítica de João Barroso (1991) acerca da evolução dos modelos de escola como organização em Portugal, na qual o autor interpreta o novo regime jurídico de administração e gestão das escolas portuguesas como a abertura de um novo período da história da gestão das escolas, caracterizado pela ideia de que os estabelecimentos escolares são entidades com poder de auto-regulação para se moldarem em função das forças exteriores (adaptarem-se ao meio local em que se inserem, às novas exigências do sistema escolar) e que essa regulação assenta em processos racionais de uma gestão moderna: é a visão da escola como sistema aberto e racional<sup>7</sup>.

De facto, uma das características do discurso da reforma educativa é a introdução de conceitos que apelam para a escola — autonomia, projecto educativo, centros de formação e, claro, avaliação das escolas — revelando a procura de mudanças nas estruturas e nas práticas de administração e gestão escolar. Um esforço também patente na criação de um programa específico de formação para a gestão escolar e, indirectamente, no florescimento de cursos ditos de especialização para a administração das escolas.

Basicamente estes discursos e pacotes legislativos reclamam a adopção de uma moderna administração da educação (Tibúrcio, 1985):

- i) assente na descentralização, pedagógica e administrativa, pelo aumento das competências, atribuições e responsabilidades dos níveis regionais e locais de administração educativa;
- ii) assente na participação de todos os interessados na actividade educativa escolar, numa perspectiva de desenvolvimento de comunidades educativas e do alargamento da prática democrática;
- iii) assente na modernização das estruturas e das práticas de administração, incorporado saberes e tecnologias da administração empresarial contemporânea e aperfeiçoando os mecanismos internos de coordenação entre sistema e subsistemas da administração da educação.

Vários autores têm chamado a nossa atenção para o que esta retórica pode esconder: por detrás da aparente abertura à participação e à influência está uma real subtracção de recursos e de influência ou até um modo mais subtil de resolver problemas que o centro não é capaz de resolver por si próprio (Gomes, 1993; Perrenoud, 1993; Tiller, 1993). Não esquecendo tais advertências destacam-se, seguidamente, outros pontos críticos, que se alinham em três tópicos:

- i) a relação com os saberes da área empresarial;
- ii) as implicações da mudança da estrutura organizacional dos estabelecimentos escolares para a estrutura da ocupação docente;
- iii) os processos da reforma e o papel dos professores na reforma.

O primeiro tópico conduz à relação com o saber gerado acerca de dispositivos organizacionais não educativos, particularmente do campo empresarial. Na verdade, é do estudo de outras organizações, nomeadamente das empresariais, que se alimenta o discurso sobre a escola como organização<sup>8</sup>.

Podem dizer-se que uma diferença fundamental que atravessa os vários protagonistas do discurso sobre a escola como organização prende-se com o modo como trabalham as análises e as soluções oriundas desse universo. Concordamos com aqueles autores que, aceitando a legitimidade e a importância das resistências dos professores e até dos investigadores a este movimento, reconhecem a potencialidade da abordagem organizacional para a produção de práticas escolares e pedagógicas alternativas, mais capazes de favorecer um empreendimento pedagógico com um sentido colectivo e susceptíveis de apoiar práticas de produção de autonomia profissional nos professores. Nesta perspectiva, o importante é de lidar com suficiente espírito crítico, evitando a capitulação a uma introdução de modos e conteúdos do saber porque estes resultam ou resultaram no meio empresarial, de modo a apoiar novas práticas profissionais e pedagógicas (num exercício difícil, de evitar o encantamento do que é socialmente reconhecido como relevante e eficaz e, simultaneamente, de distanciamento relativamente ao conservadorismo instalado no universo educativo escolar).

Se a introdução da avaliação das escolas exige a produção de um conhecimento específico, exige também a existência de indivíduos que protagonizem esse conhecimento. Independentemente de requerer uma participação alargada e comprometida dos professores da escola, exige que existam na escola professores capazes de preparar, animar, coordenar e assumir responsabilidades pela avaliação das escolas. Num certo sentido implica a existência de uma especialização de conhecimentos e de especialistas. Neste plano, as questões que se podem colocar são as seguintes: que implicação para a estrutura organizacional de uma escola

e para a estrutura da ocupação docente deve ter essa especialização? (vd. Formosinho, 1992).

Uma resposta dos estudos sobre as organizações é a de que a capacidade de mudança está associada à existência de uma «tecno-estrutura»; sumariamente, um conjunto de pessoas que trabalham sobre o trabalho das outras, em actividades de gestão (de análise, de planificação, de formação ou de avaliação) e que orientam a normalização dos modos de intervenção à escala da organização e a introdução da inovação (Hutmacher, 1992). Esta solução — diferenciando os professores verticalmente em função de uma diferenciação de funções — contém os seus riscos: por um lado, se o poder de decisão se aproxima das escolas e dos professores, essa aproximação pode torna-se em afastamento na medida em que os responsáveis pela decisão ficam mais dependentes de peritos externos e dos níveis superiores do sistema escolar para desempenharem as suas funções de direcção e gestão<sup>9</sup>; por outro lado, corre-se o risco de importar modelos de organização que seguem «à letra» certos modelos empresariais, em que a ideia de rentabilidade é dominante e não integrada noutros valores, como o de desenvolvimento integrado dos indivíduos e de um dispositivo organizacional; enfim, corre-se o risco de que essa diferenciação se traduza numa autoridade concentrada e centralizada nos especialistas, e reforce uma atitude assalariada por parte dos professores, ao invés de favorecer uma partilha de um projecto comum, em que haja espaço para a polivalência e para a mobilidade ocupacional.

Ao dar-se atenção a quem determina qual o conhecimento a obter para exercer funções especializadas na gestão da escola e a como se constrói esse conhecimento, iremos, provavelmente, confirmar a repetição da habitual dominância externa ao grupo ocupacional, dirigida agora através de um segmento do professorado repentinamente investido e ele próprio investindo-se no papel de especialista de gestão escolar.

Considerando o modo como os estabelecimentos escolares se organizam para a sua gestão, existem alternativas a um excesso de (re)centralização dentro das escolas; uma dessas soluções foi divulgada por João Barroso (1993) através do modelo de um «modelo de gestão escolar colaborativa». Identificando duas fases na administração estratégica de uma escola e dois grupos responsáveis pela sua realização (o grupo político — que pode ser desempenhado pelos conselhos de escola, os gestores de escola, ou por professores em órgãos de gestão intermédia — e as equipas de programação, compostas por professores e lideradas por um elemento designado), este modelo coloca a avaliação como elemento central de articulação entre estes dois grupos e parece garantir duas condições importantes: a articulação entre os programas sectoriais de escola em função de uma política global de escola e a possibilidade de uma influência das avaliações sectoriais na reformulação das polí-

ticas de escola, fundado-as na participação dos professores aí intervenientes.

Um outro aspecto a considerar prende-se com o controlo, dos gestores ou especialistas de gestão da escola pelos restantes actores escolares. Para além do controlo exercido através dos mecanismos democráticos de eleição e destituição, é fundamental a existência de modalidades de controlo em processo; quer dizer, a prática de auto-avaliação de escola deve ser alargada a uma prática regular de auto-avaliação e avaliação da gestão: a realização de relatórios de actividade e de pronunciamentos periódicos sobre a gestão parecem necessários para uma vivência democrática nas escolas, evitando o fechamento dos gestores legitimados pela sua formação específica e pelas capacidades «extraordinárias» aí adquiridas.

Outra resposta pode ser tentada no exterior das escolas e passa pelo trabalho de associações de professores. Enfrentar o desafio da especialização na profissão é estabelecer-lhe limites e conteúdos de acordo com os interesses profissionais e com a melhoria da oferta pedagógica dos professores e das escolas aos seus alunos. Por exemplo, se pretendermos valorizar quem desempenhe um cargo como o de delegado de grupo (ou chefe de departamento na nova legislação) que diferenciação organizacional e profissional deve ser dada? Deve ter contrapartidas de carreira? Que recompensas para que exigências? Que tipo de conhecimento específico deve possuir?

Quanto ao terceiro tópico em consideração — os processos da reforma e o papel dos professores na reforma — é relevante retomar a asserção de que o interesse para a modernização da gestão das escolas se manifesta através de um movimento articulado a partir de centro (ministério e também instituições do ensino superior) que procura a renovação das práticas de administração das escolas e por conseguinte também dos professores, procurando instituir novos modos de operar (Perrenoud, 1993). Este modo de operar é exactamente um dos aspectos mais críticos da reforma e reflecte um modo de encarar a mudança em que se manifesta uma dupla debilidade: uma incapacidade do Estado em funcionar fora da lógica normativa — patente no crescente aumento de legislação a que se assiste desde 1989 (vd. Nóvoa, 1993) — à qual se parece acrescentar uma lógica tecnocrática que consiste na procura de soluções estritamente científicas ou técnicas para os problemas (ou, pelo menos, autodenominadas como tal).

Quanto à impossibilidade das mudanças se fazerem por decreto, uma breve recapitulação das experiências pessoais será suficiente para o comprovar, quanto aos riscos de uma orientação tecnocrática, não sendo de todo desconhecidos parece conveniente reavivá-los pela sua novidade. De acordo com Bates (1985) esses inconvenientes podem ser descritos nos seguintes termos: existe um fosso entre o tipo de racionalidade tecnocrática e as tradições culturais existentes entre os profes-

res, ou seja entre o modo de ver a realidade que uns e outros têm e a linguagem que utilizam para a descrever; a incapacidade dessa racionalidade tecnocrática em gerar normas culturais que guiem a acção colectiva dos indivíduos (veja-se o caso das lógicas de planificação e programação e a dificuldade na sua adopção pelas escolas); associada a estas debilidades, uma crise de motivação visível ao nível dos indivíduos, em sentimentos de alienação, ausência de poder, perda de significados, de empenhamento e de incapacidade em intervir na resolução das preocupações da vida escolar.

É já um lugar comum dizer que, neste processo de reforma, com estas características, o lugar ocupado pelos professores é, essencialmente, o de agentes da reforma e não o de produtores da reforma. Na verdade os professores vêem-se investidos da responsabilidade de concretizarem medidas ao invés de protagonizarem decisões e execuções.

Todavia, se preferirmos uma outra forma de estar na ocupação teremos de levantar a questão seguinte: como será possível assumir um investimento de produtores nas mudanças escolares e, no caso concreto, da avaliação das escolas?

Uma solução é a de procurar integrar a questão da avaliação da escola num processo mais vasto de produção da escola pelos professores, refiro-me ao projecto educativo da escola. Tomaríamos assim o seguinte princípio: a criação de hábitos de avaliação institucional das escolas deve inserir-se no processo mais amplo de construção de um projecto educativo de escola em cada escola, por cada escola (Nóvoa, 1992), num processo de construção de autonomia<sup>10</sup> ou, num outro prisma complementar, o de articular na prática o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento dos estabelecimentos escolares (Hargreaves, 1994).

A auto-avaliação da escola pode ter um lugar central nesta orientação estratégica de um estabelecimento escolar que passa pela produção de projectos educativos de escola. Vimos um projecto educativo de escola, enquanto processo e produto, portanto, enquanto algo que se cria e algo que se torna num documento-instrumento de planificação a longo prazo numa escola, e que pode estabelecer a ligação entre o passado, o presente e o futuro de uma escola. Para que tal aconteça é necessário que alie um diagnóstico do que somos como escola (em termos de condições em que trabalhamos, actividades que desenvolvemos e orientações que lhes damos, da determinação da distancia que vai entre o que supomos fazer e o que fazemos, da detecção de quais os problemas existentes) a uma acção de resolução do insatisfatório coordenada por princípios e valores pedagógicos. O realismo de um projecto educativo de escola assenta exactamente no diagnóstico, nessa avaliação inicial centrada na escola e não necessariamente restringida aos indivíduos e suas «performances» mas, primariamente, focalizada nas possibilidades e nas ofertas educativas da escola — nas suas componentes didácticas, curriculares e

de complemento educativo — e, também, na construção das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores e de outros intervenientes escolares.

Claro que estas ideias de projecto educativo de escola e de avaliação inicial de diagnóstico da escola nos colocam perante um desafio difícil de superar: o de inverter toda uma tradição escolar e profissional em que nos alhearam e nos alheamos da possibilidade de governar colectivamente a escola, de inverter a lógica do individualismo didáctico e de um comprometimento com tese de que é necessária uma prestação de contas intra-profissional (Tiller, 1993). Ao inverso de um grupo profissional cujas relações de trabalho nas escolas se repartem entre a desimplicação, as afinidades e por um igualitarismo paralisador (e quantas vezes de fachada), seria necessário avançar para relações de trabalho assente numa afirmação explícita das diferenças internas como base de qualquer projecto partilhado, funcionando este como uma espécie de defesa-ataque colectivo face ao exterior.

Todavia, esta decisão de olhar para o que somos vai-nos levar a julgar o que somos; uma solução difícil essa, de nos expormos perante os outros e perante nós próprios, e nesta dificuldade reside também o carácter incerto e problemático da introdução da inovação nas escolas.

A questão das finalidades e dos objectivos das escolas é um bom tema para ilustrar a ambiguidade, o pluralismo e o carácter problemático da escola como organização (Greenfield, 1989): por um lado as finalidades educativas são susceptíveis de diferentes interpretações — operacionalize-se «alunos bem formados» — por outro lado, para se determinar o que deve ser a escola, importa considerar os objectivos mas, também, o como é correcto viver na escola e gerir a escola — por exemplo, como devem ser distribuídos os recursos financeiros pelos grupos disciplinares — e as condições consideradas suficientes ou adequadas pelas pessoas para trabalhar. Ora, muitas respostas podem ser dadas pelos professores, nada isentas de oposições e conflitualidade. Donde, antes de interrogarmos qual é a melhor maneira de melhorar o nosso estabelecimento escolar devemos perguntar: que significados definem o que é certo, o que deve ser atingido e quais as condições desejáveis de trabalho, entre os que fazem parte deste estabelecimento de ensino.

A visão de escola como organização mais frequentemente referida ao longo deste texto — a escola como sistema aberto — assenta nos pressupostos de que as organizações existem independentemente das pessoas — donde tudo se pode modificar independentemente das pessoas — e de que sendo os fins e objectivos das organizações independentes dos fins e objectivos que os indivíduos que nelas se encontram têm, para melhorar a organização temos de atender à motivação dos indivíduos. Assim, a mudança nas escolas passaria pela adopção de modos de ges-

tão criadores de melhores ambientes de trabalho, suscitando a motivação e a produtividade dos professores.

Vários estudos têm conduzido a uma determinação quer dos ambientes de trabalho considerados mais favoráveis à motivação dos professores, quer à determinação das medidas de gestão que podem favorecer a sua criação. Os resultados desses trabalhos tendem a enfatizar a ligação entre avaliação e formação como uma preocupação fundamental para a melhoria dos ambientes de trabalho (McLaughlin, 1989). Enquanto a avaliação surge como uma base de conhecimentos para a selecção e preparação de acções de formação — à escala didáctica, de grupo disciplinar, ou de outros tipos de intervenção escolar — é a partir do percurso de formação e o do seu impacto que se realiza uma nova avaliação dos professores e da escola. Nestes trabalhos sobressai, ainda, a ideia de que a avaliação deve recair sobre o desempenho de grupos de professores envolvidos ao invés de se centrar sobre os indivíduos.

De qualquer modo, nesta perspectiva organizacional a ideia de mudança das práticas centra-se, fundamentalmente, na necessidade de uma correcta manipulação de meios para alcançar os fins previstos. No entanto, a mudança nas escolas pode ser «menos óbvia» se considerarmos separadamente pessoas e organizações, como fazem as visões de escola-organização como construção social<sup>11</sup> (através das perspectivas da escola como cultura ou como arena política).

Através da metáfora da cultura (Gomes, 1993; Gonzalez, 1989) os estabelecimentos escolares são representados como «artefactos culturais», colectividades sociais em que os indivíduos desenvolvem padrões ritualizados de comunicação, sistemas de significados partilhados e construídos socialmente. O foco de interesse aqui são os símbolos, os significados, as crenças e os valores desenvolvidos pelos indivíduos na organização. Esses modos de representar a organização e os acontecimentos que nela ocorrem são, sobretudo, vivenciais e são interpretações de um contexto específico que possibilitam reduzir a incerteza. São aqueles elementos que dão clareza, coesão, direcção a acontecimentos complexos ou confusos como são os acontecimentos pedagógicos, que permitem gerar crenças ou consciência de grupo e permitem intervir na socialização dos novos colegas, de lhes marcar «o que é aceitável fazer, o como fazemos aqui».

Nesta visão, os processos de uma organização são simbólicos. Por exemplo, os procedimentos empregues para realizar certas actividades — como a planificação, a coordenação ou a avaliação — nem sempre são instrumentais, meios para atingir fins, mas são frequentemente cerimónias ou aparências que se cultivam para que aqueles que nos dão recursos nos vejam de tal modo que nos aceitem e apoiem. Neste prisma, a mudança organizacional — no caso a introdução de práticas de avaliação das escolas — não pode ser vista como simples aplicação de propostas que chegam do exterior, através da formação de indiví-

duos capazes para o fazerem e da disponibilização de meios. Aquelas propostas não se aplicam à letra, podem ter consequências diversas, problemáticas: uma escola, ou melhor, as escolas que existem em cada escola, podem rejeitar a prática de (auto)avaliação se estas forem entendidas como susceptíveis de pôr em causa cumplidades estabelecidas ou serem utilizadas de modo a reforçar a coesão interna; escolas podem utilizá-la como um instrumento para o controlo dos seus resultados com os alunos, como um instrumento fundamental para criar uma imagem ou, tão só, acomodarem-se a «mais uma exigência do ministério»<sup>12</sup>. São, enfim, manifestações de processos sociais nas escolas que não deixam de existir porque é preciso «modernizar» as escolas. A adopção da avaliação das escolas tem que ser pensada dentro desta prática quotidiana (e ao mesmo tempo com história dentro dos estabelecimentos escolares) de criar e manter um sistema de significados, uma maneira de pensar colectiva dentro das escolas.

A perspectiva micropolítica da escola (Blase, 1991; Gonzalez, 1989) entende-a como um espaço social em que convivem indivíduos e grupos com interesses distintos que, constringidos por estruturas, tecnologias e ideologias, identificam objectivos, adoptam estratégias e agem para os conseguir concretizar. Não há uma organização em abstracto mas variadas percepções dos indivíduos acerca do que podem, devem ou deveriam fazer ao lidar com os outros, nas circunstâncias em que se encontram. Nesta visão, o fundamental são as acções que se levam a cabo para adquirir, desenvolver e usar o poder e outros recursos — sejam estes os horários, os equipamentos, a distribuição das turmas, ou o financiamento dos grupos — a fim de obterem resultados desejados, numa situação em que há incerteza e conflito em torno da definição de escola, da sua função e do trabalho nela realizado.

Num trabalho em que mobiliza a matriz micropolítica para a descrição análise da inovação curricular num grupo de professores de Educação Física, Sparkes (1990) dá-nos um retrato desse conflito político, resultante da necessidade dos professores encontrarem um equilíbrio entre os interesses relativos às suas tarefas (fazer o seu trabalho), às suas carreiras (aspirações a curto ou longo prazo face à carreira) e aos seus interesses «extra-muros» (referentes a valores e a circunstâncias de vida fora da ocupação docente), e que lhes permite ganhar ou manter o maior controlo possível sobre o que lhes acontece no local de trabalho. O relatório desta pesquisa descreve e torna compreensível um processo micropolítico de «inovação sem mudança» (muda-se o discurso e mantêm-se as práticas) e a adopção de uma «retórica estratégica» para ganho de «status» e melhoria de imagem por um departamento num estabelecimento escolar.

Considerando este tipo de visão dos estabelecimentos escolares é necessário reconhecer que a (auto)avaliação das escolas não vai escapar aos jogos de poder na escola, e que as pessoas e os grupos vão tentar

manipular essa avaliação de modo a ganharem influência ou melhores recursos dentro da escola. É admissível que um grupo disciplinar «marginalizado» possa enfatizar na avaliação da escola a questão das condições de trabalho e da distribuição e gestão dos recursos financeiros, fazendo-a entrar na agenda da avaliação. Ou, ainda, que outro grupo enfatize como indicadores de avaliação o grau de satisfação dos alunos nas suas aulas e não o grau de concretização dos objectivos programáticos. A criação de dispositivos de avaliação nas escolas não poderá escapar a estas lógicas. O que a não torna impossível mas, simplesmente, mais complexa e não tão previsível como se poderia admitir.

As imagens da escola como construção social levam-nos a repensar o problema da avaliação das escolas, nas escolas e pelas escolas, a partir de um quadro de referência simultaneamente menos técnico e menos ilusivo. Que implicações retirar desta análise?

Uma resposta, quase elementar, surge no imediato: é necessário dispor de uma estratégia de introdução da avaliação das escolas que contemple três perspectivas de inovação: técnica, cultural e política (House, 1988). Uma estratégia tecnológica, centrada no desenvolvimento das técnicas de avaliação das escolas pelo interior e pelo exterior e no seu uso apropriado nas escolas, focalizando as habilidades necessárias para a implantar e procurando a máxima eficiência e eficácia no seu uso; uma estratégia política, centrada nas relações de poder entre os vários grupos participantes na utilização da avaliação das escolas e na sua motivação para dela fazerem uso, focalizando os interesses em presença e procurando o estabelecimento de consensos através de uma prática negocial (e negociada) e procurando a pertinência do seu uso; uma estratégia cultural, centrada nos significados e nos valores dos professores face à avaliação, focalizando a adaptação da ideia e da prática de avaliação das escolas por essas culturas e procurando a congruência da avaliação da escola com a(s) cultura(s) de escola.

A esta implicação elementar acrescenta-se uma outra: a apropriação da ideia e da prática de avaliação das escolas requer tempo. O tempo é, aliás, um dos elementos críticos em todos os processos de inovação. Normalmente, o nível político-administrativo pretende «ver os resultados depressa e a periferia necessita de tempo para adoptar a mudança; mesmo na periferia é usual, por um lado, a urgência de «ver resultados» para justificar o esforço e, por outro, o senso de que «as coisas andam devagar». Esta ambiguidade estará sempre presente e o modo de a enfrentar não se afastará muito daquela afirmação que se utiliza quando se responde à questão dos objectivos pedagógicos: nem demasiado ambiciosos que levem à frustração nem demasiado modestos que levem ao desinteresse.

A negociação dos tempos de introdução das práticas de avaliação é necessária e pode ser articulada, de novo, com a construção dos projectos educativos de escola, na medida em que estes podem definir as

possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho escolar, em função das condições de trabalho, das crenças e das capacidades presentes nesse centro escolar. Esta negociação poderá também obstar a uma tendência para uma posição defensiva por parte das escolas, evitando a introdução de maior incerteza na vida escolar, que se manifesta através do cumprimento burocrático de uma nova exigência. Perfila-se, deste modo, a opinião de Tiller (1992: 94):

*Necessitamos de um professor que investigue e de uma escola que pense. Isto não pode ser conseguido de um dia para o outro. Assim, devemos ponderar profundamente e debater as novas ideias durante tempo bastante e seguir as nossas acções atentamente. Não creio muito em soluções fáceis e rápidas. O que é necessário é um programa de desenvolvimento ponderado e sequenciado. Devemos descobrir se as autoridades terão em consideração esse desenvolvimento e se atreverão a adoptá-lo a longo prazo. (...) Uma escola deve ser capaz de criar contextos em que a cooperação, a confiança e a reflexão sejam temas centrais na vida quotidiana. Devem encontrar forças para fazer algo perante três «ismos»: o conservadorismo, o individualismo e o exibicionismo.*

A capacidade de uma escola produzir a sua própria avaliação passa, em certa medida, pela difusão e implementação da ideia de avaliação formativa em todas as actividades existentes. Destacamos para uma breve referência, aquelas que se circunscrevem aos diversos projectos autónomos que têm vindo a ser introduzidos pelas escolas e as que remetem para a avaliação formativa no âmbito do trabalho com os alunos.

O primeiro campo parece merecedor de atenção na medida em que a prática da avaliação pela escola pode permitir uma articulação («à posteriori», se considerarmos o carácter muitas vezes espontâneo ou não estratégico) dessas iniciativas que constituíram ao longo do tempo nichos de investimento pessoal e colectivo livres dos normativos centrais. É preciso notar que não é só através de situações formais de formação (contínua) que se adquirem os saberes e que é possível fazê-lo através de redes interprojectos centradas na avaliação — espécies de círculos de qualidade, que favoreçam a troca de informação, de experiências e de ideias relativamente a avaliação em cada um dos projectos (Hutmacher, 1992). A abertura do diálogo sobre esses projectos internos pode favorecer a convergência das pessoas e dos projectos e a construção interna de referenciais de avaliação.

Quanto à avaliação formativa esta constitui, sem dúvida, uma das grandes áreas-teste da possibilidade de afirmar a (auto)avaliação das escolas, na medida em que se concretiza no espaço mais operacional da vida escolar, em que o confronto inter-individual é mais claro e imediato e, também, porque é uma prática-chave para a alteração dos modos mais

conservadores de trabalho pedagógico. Isto quer dizer que, para além do princípio estratégico de aliar a prática de (auto)avaliação da escola à construção de um projecto educativo, é necessário trabalhar mais e melhor a avaliação naquelas actividades que já existem na escola e, sobretudo, impregná-las de um carácter formativo.

## Notas

<sup>1</sup> Importa ressaltar que esta exclusão, no plano da análise, dessa avaliação intuitiva que todos efectuamos, não deve ser interpretada como uma exclusão do valor desse modo de conhecimento — o qual, aliás, não deve ser criticado ou classificado como conhecimento menor porque, se há crítica a exercer, essa deve recair sobre as práticas sociais escolares que o tornam possível (seguimos neste argumento, Sousa Santos, 1993) — mas, tão só uma consequência de estarmos a centrar a nossa análise naquilo que os especialistas têm vindo a produzir sobre o conceito e a prática de avaliar a escola. Aliás, noutros momentos deste texto, teremos oportunidade de regressar a esses juízos práticos.

<sup>2</sup> Figari (1992: 130) formula uma outra objecção dirigida aos que constroem quadros de referência aplicáveis a todas as escolas: (...) *será que a concentração na procura de discriminantes que justifiquem o levantamento de informações não se faz em detrimento de um esforço de construção de modelos descritivos da complexidade do real?*

<sup>3</sup> Estamos aqui a privilegiar orientações que podem oferecer um «apport» formativo à escola, daí que se exclua de consideração uma orientação para certificação, associável ao ganho de recompensas ou à imposição de punições.

<sup>4</sup> Aliás esta diversidade reflecte a constituição e a construção do conhecimento sobre a avaliação e manifesta uma transição de uma visão consensual para uma visão pluralista da avaliação (House, 1993). A visão consensual, baseada nos pressupostos de que a avaliação seria uma solução para os problemas educativos, assente na utilização de uma metodologia apropriada (entenda-se a medição quantitativa de resultados), que os diferentes grupos sociais intervenientes na avaliação se veriam representados nesses resultados e que os responsáveis pelas áreas em avaliação a utilizariam com optimismo para rever e melhorar a realidade; a visão pluralista, aberta aos pontos de vista dos implicados nas áreas em avaliação, aberta a metodologias qualitativas e reconhecendo que a avaliação pode ser bem ou mal utilizada ou, até, nem ser utilizada.

<sup>5</sup> Convém aqui reconhecer que esta convergência temporal nem sempre se traduz numa convergência de interesses ou de orientações, ou seja, que dentro de cada um desses campos e entre eles existem controvérsias e cambiantes diversos.

<sup>6</sup> Descobrimos neste modo de funcionamento aquilo que Philippe Perenoud (1993) designa por «individualismo didáctico», ou seja, a admissão de que aquilo que cada professor faz no seu espaço/tempo lectivo diz respeito a si próprio — e as excepções a esta regra existem apenas em casos que ponham em causa o funcionamento das turmas ou em casos extremos que concorram para a descreditação do corpo docente — sendo este individualismo didáctico maior nas disciplinas que desempenham um papel marginal na selecção escolar e nas disciplinas em que a margem de apreciação dos objectivos e dos conteúdos é maior.

<sup>7</sup> Veja-se a proximidade (sobreposição?) entre este modo de conceber a escola-organização com a proposta de «indicadores de desempenho» apresentada no capítulo anterior.

<sup>8</sup> Não há dúvidas quanto a esta aproximação que, aliás, é comum a todo o discurso pedagógico e não apenas a este discurso pedagógico centrado na escola (vejam-se, por exemplo, as relações entre pedagogia por objectivos e a direcção das empresas por objectivos ou entre a pedagogia não directiva e a direcção das empresas a partir das teorias das relações humanas, como já argumentou Daniel Hameline).

<sup>9</sup> Aqui se pode repetir, aliás, uma questão já colocada no IV Congresso da SPEF (Gomes, 1992) mas que se mantém actual: a especialização dos conhecimentos vai traduzir-se num alargamento da profissionalização de todos os professores ou vai traduzir-se em fenómenos de estratificação através da sobrequalificação de uns e subqualificação de outros?

<sup>10</sup> Falando em autonomia, é necessário reconhecer que a melhoria de qualidade dos estabelecimentos escolares passa, não pela autonomia em si própria mas pelo uso da autonomia. Este uso da autonomia « (...) depende, nomeadamente, da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu modo de organização interna, o seu lugar no sistema educativo, a organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição de recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho» (Hutmacher, 1992: 57).

<sup>11</sup> Para um esclarecimento e um debate teórico mais aprofundado veja-se Gomes (1993).

<sup>12</sup> As possibilidades são várias; no entanto, evidências empíricas existem entre nós em vários trabalhos (Carvalho, 1992; Cavaco, 1990; e, especialmente, Gomes, 1993; Stöer e Araújo, 1993).

## Bibliografia

- BARROSO, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4 (2-3), 55-86.
- BARROSO, J. (1993). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- BATES, R. (1985). Administration of education: towards a critical perspective. In T. Hüsen & N. Posthletwait (eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 63-73). Pergamon Press.
- BENAVENTE, A. (1990). Avaliação e inovação educacional. Notas e reflexões. *Inovação*, vol. 3 (4), 33-46.
- BLASE, J. (1991). *The politics of life in schools*. Newbury Park, Ca: Sage.
- CARVALHO, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Maria H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 121-140.
- CASTRO-ALMEIDA, C. et al. (1992). A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 105-124). Lisboa: Educa.
- CLÍMACO, Maria. C. (1990). A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho. *Inovação*, vol. 3 (4), 109-116.
- FIGARI, G. (1992). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 125-137). Lisboa: Educa.
- FORMOSINHO, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- GOMES, R. (1992). Especialistas (e) profissionais? Ou a impossibilidade do dom da ubiquidade. *Boletim SPEF*, 5/6, 147-164.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.

- GONZÁLEZ, María T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. In Q. Martín & M. Cerrillo (coords.), *Organizaciones educativas* (pp.105-130). Madrid: UNED.
- GREENFIELD, T. B. (1989). Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change. In T. Bush (ed.), *Managing education: theory and practice* (pp. 81-95). Milton Keynes, Phi.: Open University Press.
- HARGREAVES, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10 (4), 423-438.
- HOUSE, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política e cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- HOUSE, E. R. (1993). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, 96-108.
- HUTMACHER, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações escolares em análise* (pp. 47-76). Lisboa: D. Quixote.
- MCLAUGHLIN, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. In A. Vera Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.), *As Organizações escolares em análise* (pp. 15-43). Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, A. (1993). The portuguese state and teacher educational reform: a socio-historical perspective to changing patterns of control. In T.S. Popkewitz (ed.), *Changing patterns of power: social regulation and teacher education reform* (pp. 53-86). Albany: State University of New York Press.
- PERRENOUD, P. (1993). Ce que ce joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 5-16.
- RAMON JUSTE, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- SANDER, B. (1989). Gestion et administration des systèmes éducatifs: problématique et tendances. *Perspectives*, XIX (2), 249-265.
- SIROTNIK, K. A. (1987). The informational side of evaluation for local school improvement. *International Journal of Educational Research*, 11 (1), 77-90.
- SOUSA SANTOS, B. (1989). *Introdução a uma ciência post-moderna*. Porto: Afrontamento.
- SPARKES, A. (1990). Winners, losers and the myth of rational change: towards an understanding of interests and power in innovation». In D. Kirk & R. Tinning. (eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (193-224). Lewes: Falmer Press.
- STÖER, S. R. e ARAÚJO, Maria H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- TIBURCIO, L. (1985). L'administration de l'éducation. In G. Mialaret (ed.), *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Unesco/Delachaux et Niestlé.
- TILLER, Tom (1993). La Evaluación en un sistema educativo descentralizado: dónde nos encontramos? hácia onde nos dirigimos?. *Revista de Educación*, 299, 82-94.