

# QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

## *e avaliação da*

# QUALIDADE NA ESCOLA

ANTÔNIO PEREIRA PAIS\*

*Reflexões acerca de uma relação vital para a escola do Séc. XXI*

### INTRODUÇÃO

Desde sempre as questões da qualidade e mais ainda da falta dela, a “não-qualidade” foram uma preocupação da humanidade. Contudo foi nos últimos anos que essa preocupação mais se acentuou tendo-se generalizado como fenómeno social e até cultural.

Esta preocupação pela qualidade estendeu-se ao campo educativo por influência, sobretudo dos movimentos de gestão educativa com forte cariz empresarial e deve-se em grande parte aos problemas que a democratização do ensino e a massificação da escola trouxeram enquanto determinantes de novas realidades sociais e educativas.

Na actualidade, na maior parte dos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento a educação enquanto fenómeno social e institucional passa por momentos de profunda reflexão equacionando-se não só a questão da qualidade, como da sua demonstração, consequência das pressões que socialmente se exercem sobre a escola.

### QUALIDADE E EDUCAÇÃO

Sendo o acto educativo uma actividade humana sujeita a muitas interpretações, dependentes sobretudo da posição epistemológica e dos níveis e âmbitos de formação de quem a ela se refere enquanto ideal, não estranha que o debate acerca do verdadeiro significado e alcance da palavra “qualidade” referida a educação na sua vertente institucional formal se caracterize por um estado polissémico apreciável.

Os estudos<sup>1</sup> realizados ao longo de décadas (Rutter, 1979), (Edmonds, 1979), Phi

Delta Kappa (1980), Purkey and Smith (1985), OCDE (1989), entre outros, a partir dos quais podemos identificar os grandes movimentos de abordagem às questões da qualidade em educação e no ensino: **movimento das escolas eficazes, indicadores de desempenho, rendimento e qualidade** e mais recentemente os movimentos ligados à **qualidade**<sup>2</sup>, e determinar as duas grandes acepções de aplicação do termo qualidade referido à educação e ao ensino. Por um lado uma acepção absolutista (carácter absoluto) reconhecida como procura da excelência no alcance de metas previamente definidas, e por outro a acepção relativista (carácter relativo) que advém da dificuldade de consertar posições em relação ao que se entende por excelência em educação.

Esta ideia de relatividade está intimamente relacionada com as dificuldades verificadas nas últimas décadas para determinar quais os **fins da educação**<sup>3</sup> enquanto realidade institucional materializada pelas escolas por intermédio dos professores através dos curricula, e conduziu à globalização do fenómeno qualidade, deixando esta de ser um factor de preocupação só dos elementos do **Sistema Relacional**<sup>4</sup> das escolas, para passar a ser um fenómeno político e social em que os macro indicadores quantitativos, que numa primeira fase serviram para determinar tanto a nível macro, como meso e micro a qualidade da educação e do ensino, já não satisficam e se procure explicar outros elementos, que dificilmente se explicam com números, como são os processos de ensino e aprendizagem.

Esta realidade teve influências profundas na determinação dos factores de qualidade da educação e conduziu a mudanças significativas nos processos e formas de análise da qualidade da educação. Surpreendentemente, ou talvez não, foi o movimento de abordagem às questões da qualidade, atra-

vés da definição e caracterização de indicadores, que melhor resistiu às mudanças metodológicas verificadas, através da reconversão das suas formas de utilização. Como refere Landsheere (1997, 36) a ênfase na utilização dos indicadores passou a colocar-se no sistema de relações que se estabelece entre indicadores e grupos de indicadores, que permita explicar de forma coerente, através do recurso a modelos de avaliação desenhados a partir de uma relação estreita entre modelos de avaliação quantitativos e qualitativos<sup>5</sup>, as relações explicativas e de causa/efeito que se estabelecem entre os elementos de “input”, “throughput” e “output”<sup>6</sup>.

Apesar do grande interesse que o fenómeno da qualidade em educação desperta, os contributos para a clarificação do seu verdadeiro significado não são muitos, limitando-se a maioria dos autores a reflectir sobre a sua relatividade enquanto conceito.

Uma análise atenta a alguns dos trabalhos mais significativos realizados neste campo nos últimos anos [Beare, Caldwell e Millikan (1989), Scheerens (1992), OCDE (1992), Palacios (1996)] podemos considerar a qualidade em educação como um fenómeno com cinco vertentes ou acepções fundamentais:

- A qualidade como fenómeno de excepção.
- A qualidade como acto de aperfeiçoamento e coerência.
- A qualidade como ajuste a um propósito.
- A qualidade como relação custo/benefício.
- A qualidade enquanto factor de inovação.

### a) A qualidade enquanto fenómeno excepcional

Nesta acepção temos de partir do princípio que a qualidade é algo especial, que se manifesta em três variantes ou ideias: a ideia **tradicional**, a **qualidade como ex-**



celência e a qualidade como forma de resposta a um conjunto de requisitos pré-estabelecidos (**níveis de satisfação**).

Na **ideia tradicional** qualidade implica distinção, mérito, exclusividade e aparece como realidade inacessível à maioria. A ideia de qualidade referida desta forma não é passível de ser julgada, valorizada ou medida, apenas contrastada a partir da avaliação criterial ou normativa. Não se procura a qualidade, simplesmente se reconhece quando existe. Em termos educativos esta aceção não é válida uma vez que contraria o objectivo principal, que em nosso entender deve presidir à implantação metodológica do factor qualidade em educação – **a melhoria do sistema global e de cada escola ou instituição de ensino, a partir da reflexão e acção prática sobre o trabalho desenvolvido.**

A **qualidade enquanto excelência** implica alcance e superação das metas definidas por cada escola. A excelência é determinada pelos resultados obtidos, e uma “escola de qualidade ou excelência” é aquela que obtém bons resultados independentemente dos processos, atraindo os melhores recursos, os melhores alunos e os melhores profissionais da educação. Este carácter absolutista da qualidade, em que excelência e reputação se confundem marcou de forma determinante o movimento das escolas eficazes e sabemos hoje não representar mais que uma visão reducionista do fenómeno qualidade. A educação e o ensino como actividades humanas que são, não se podem analisar só em função dos resultados obtidos, mas e fundamentalmente pela qualidade dos processos e das relações estabelecidas na sua consecução.

A **qualidade enquanto forma de satisfação** identifica-se normalmente com o controlo da qualidade dos produtos obtidos, através da comparação com um conjunto de requisitos pré-definidos. Esta visão determina que os níveis de qualidade subam na medida em que subirem os níveis de exigência subjacentes à definição dos pré-requisitos de qualidade e está em grande medida, enquanto processo de controlo, sujeita a verificações externas e a comparações. Em termos educativos temos que admitir como legítimas, oportunas e até imprescindíveis diferentes níveis de definição dos pré-requisitos de qualidade em cada escola, em função das suas realidades contextuais e situacionais. Este facto, se por um lado relativiza o fenómeno qualidade, por outro determina a não legitimidade e validade das comparações entre escolas com contextos, climas e culturas próprios. Uma das maiores críticas que se apontam a esta visão é o facto de o seu impacto directo e efectivo sobre a melhoria da escola ser questionável. Em educação todo o controlo por avaliação (auditoria), mais que processos de melhora determina fenómenos de adaptação dos actores às exigências do avaliador o que nos leva a concluir que nenhum processo de incentivos à qualidade é válido sem que nele estejam implicados os elementos do sistema relacional da escola como principais actores<sup>7</sup>.

#### **b) A qualidade como acto de aperfeiçoamento e coerência**

Esta vertente de aceção da qualidade abandona a ideia de excelência, pela obtenção de “excelentes resultados”, para se centrar na ideia de **perfeição no desenvolvimento dos processos**. O objectivo é a perfeição em cada etapa de trabalho desenvolvido. Corrigir defeitos observados durante o processo, através da obtenção de níveis de fiabilidade considerados aceitáveis é a principal função da equipa implicada na sua consecução. Esta redefinição da aceção de excelência “democratiza” bastante mais a aceção de qualidade, que agora é acessível a todos e não só privilégio dos melhores, desde que os processos de trabalho sejam adequadamente conduzidos. Implica níveis de envolvimento e interesse apreciáveis por parte de todos os elementos do sistema relacional da escola, e não é possível equacionar sem o recurso a um fenómeno que aparece como a grande novidade desta aceção “**a cultura da qualidade**”. Os diferentes movimentos de defesa da

qualidade da educação sempre se preocupam muito com o desenho de modelos e formas de avaliar a qualidade e poucas vezes pela criação de condições para o desenvolvimento de processos de implementação da cultura da qualidade no sistema e em cada uma das escolas. É certo que nenhum tipo ou forma de cultura se impõe ou se fabrica, mas constrói-se e ganha-se. Estamos certos, que sem uma aposta forte na formação inicial e permanente dos professores e no desenvolvimento de linhas de investigação, que tenham impacto directo no funcionamento diário de cada escola e contribuam para aproximar as instituições de formação da escola, responsabilizando-as pelo apoio logístico e participação directa nas tarefas de investigação e avaliação da qualidade, não será possível estabelecer as bases de criação dessa cultura, factor imprescindível à análise do fenómeno qualidade.

### c) A qualidade como forma de ajuste a um propósito

Trata-se de uma concepção funcional da qualidade. Esta só existe na medida em que um produto ou serviço se ajusta às exigências de satisfação de e para que foi concebido e realizado.

Em termos educativos isto significa que a qualidade está para além de processos e resultados e que o objectivo de um sistema de ensino ou escola de qualidade é a satisfação dos elementos do seu sistema relacional, enquanto seus utilizadores e "clientes". É a base filosófico/epistemológica dos recentes movimentos defensores da "qualidade total" em educação. As críticas que mais frequentemente lhe são apontadas prendem-se com a dificuldade em determinar os critérios de qualidade quando o "cliente", como em parte acontece na educação é a própria sociedade. Como o demonstram vários estudos a relação entre satisfação e qualidade em educação não é directa, pois na determinação da variável satisfação interferem variáveis estranhas com forte poder de influência, segundo a que elementos do sistema nos referimos. A título exemplificativo referimos apenas o exemplo da variável alunos na qual a variável estranha "aprovação" exerce um poder decisivo na caracterização satisfação. Esta como é unanimemente reconhecido por todos, não é sinónimo de qualidade, por si mesma, pois fica por determinar a qualidade dessa mesma aprovação.

### d) A qualidade como relação custo/benefício

A ideia de eficiência económica está na base desta aceção. Se bem que as verbas gastas em educação são pela maioria dos países consideradas investimento mais que despesa, há um número crescente de países, que sobretudo ao nível do ensino superior apostam nesta aceção da qualidade.

Esta perspectiva administrativo economicista do fenómeno qualidade inclui como ideia central a **prestação de contas** ("accountability") e a qualidade "mede-se" fundamentalmente através de **indicadores de desempenho ou rendimento** ("performance indicators"). É uma perspectiva que devido ao crescente volume dos investimentos em educação nos últimos anos, na maior parte dos países ganhou alguma importância.

São muitas as vozes que se levantam contra esta perspectiva argumentando, que segundo esta aceção a "medição" da qualidade por indicadores de rendimento privilegia fundamentalmente as questões da eficiência e da eficácia, nas quais a qualidade do processo educativo reside no seu valor instrumental, como função de produção e na qual "a relação entre

**Às escolas e aos professores, enquanto elementos do sistema relacional e como principais interessados na observação da qualidade da escola, não restam mais possibilidades que adoptar do ponto de vista "técnico" um conceito pragmático de qualidade, que combine diferentes critérios de qualidade.**

processos e resultados se equaciona como casual sendo os alunos meros receptores, relativamente passivos de uma série de "tratamentos" destinada a produzir neles uns determinados efeitos" (Elliott, 58). Sendo, como temos vindo a afirmar, adeptos da qualidade enquanto função de ajuda à melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas, esta perspectiva está longe de poder ser considerada ideal, merecendo a filosofia a ela inerente uma reflexão profunda, sobretudo se falamos de Ensino Básico obrigatório.

### e) A qualidade enquanto factor de inovação

A base epistemológica desta aceção assenta as suas raízes na noção de **"mudança qualitativa"**, que em termos educativos significa que os sistemas de educação e ensino por intermédio das escolas e dos

professores através dos currícula, não fazem "nada" para o aluno e a sociedade, senão que fazem algo sobre o aluno e a sociedade tentando transformá-los.

A qualidade significa então, por um lado, o desenvolvimento de capacidades nos alunos, e por outro a criação de condições que lhes possibilitem influenciar a sua própria transformação, melhorando em termos reais a qualidade dos seus projectos individuais de vida. No primeiro caso trata-se de averiguar em que grau a acção educativa aumenta o conhecimento, as capacidades e as destrezas dos alunos, sendo uma das possíveis medidas da qualidade a observação das diferenças dos níveis de desenvolvimentos dos alunos à entrada e saída do sistema. O segundo implica o envolvimento dos alunos no processo de tomada de decisões, que tenham uma relação directa com a sua progressão, que por sua vez lhe proporcionem a ampliação das suas possibilidades de participação nos processos nos quais está implicado (confiança em si mesmo, responsabilidade, pensamento crítico...).

Como facilmente se pode verificar confirma-se o princípio exposto no início, que não há uma aceção senão aceções que reflectem diferentes perspectivas dos indivíduos e da sociedade. Perante tal situação, às escolas e aos professores, enquanto elementos do sistema relacional e como principais interessados na observação da qualidade da escola, não restam mais possibilidades que adoptar do

ponto de vista "técnico" um conceito pragmático de qualidade, que combine diferentes critérios de qualidade ou tentar definir a qualidade a um nível mais alto de abstracção, englobando as diferentes perspectivas, segundo a situação real de cada escola. A adopção de uma perspectiva, ou outra, de qualidade em educação implica sempre a consideração das **realidades, propósitos ou necessidades** do sistema considerado (**Variáveis de contexto e de "input"**) fornecidas pela avaliação inicial ou de diagnóstico, **o que se trabalha e a forma como se trabalha (variáveis de processo e "throughput")** dadas pela avaliação processual ou de processos e os **resultados obtidos (variáveis de "input")** dados pela avaliação final. Só então poderemos **caracterizar os níveis de adequação de objectivos e metas, relação com o contexto, formas e tipos de comunicação partici-**

pação é resolução de conflitos, clima e cultura, enquanto elementos base de identificação dessa mesma qualidade, que estão em permanente inter-relação entre si e que derivam da identificação do princípio geral que deve presidir a qualquer observatório da qualidade da escola: **“a qualidade em educação define-se a partir de um conjunto de relações de coerência entre as componentes de um modelo sistematizado de observação da qualidade”**.

### AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA

Consequência do crescente ganho de importância das questões da qualidade em educação, aparece a problemática da avaliação da escola enquanto subsistema de um sistema global (os Sistemas de Educação e Ensino). Não faz sentido, hoje em dia, falar de **“pilotação dos Sistemas de Educação”** sem conhecer em profundidade o que se passa em cada uma das escolas (**“micro pilotagem”**) que o compõem, verdadeiros centros nevrálgicos dos processos de educação.

A abordagem técnica às questões da avaliação da escola pode fazer-se desde diferentes perspectivas, segundo o objectivo e a intenção de quem analisa. Neste caso e dado termos como objectivo a análise das relações que se estabelecem entre as realidades qualidade em educação e avaliação da qualidade da escola, apostamos por fazer essa análise desde a perspectiva da abordagem metodológica, conjugando-a com as diferentes acepções conceptuais da escola enquanto organização.

Partindo desta perspectiva de análise e considerando alguns dos mais representativos modelos de avaliação da qualidade da escola, desenvolvidos e aplicados nos últimos anos<sup>10</sup> podemos, segundo o critério de avaliação utilizado, identificar sistematizando e correndo o risco de ser algo reducionistas, dois grandes agrupamentos de modelos de avaliação da escola:

- a) Os que enfatizam os resultados (**“outputs”**)
- b) Os que apostam na análise dos processos internos.

#### A perspectiva da avaliação da escola a partir da análise dos resultados

Epistemologicamente os modelos desenhados segundo esta perspectiva baseiam-se na linha de determinação da eficácia da escola, característica do movimen-

to das escolas eficazes, em que os referentes são as metas definidas pelas escolas e os níveis de alcance dessas mesmas metas no final do processo.

Dentro destes modelos encontramos três tipos fundamentais que reflectem por si mesmos o progresso da investigação neste domínio: os de análise das variáveis de **entrada e saída**, os de análise das variáveis da tríade (**entrada/processo/produto**) e os que juntam a este último modelo o **contexto** constituindo os denominados modelos **CIPP11 (contexto, entradas (“input”), processo e produto)**.

A característica mais importante dos **modelos de entrada e saída (“input”/“output”)** é a selecção de um grupo sistematizado de variáveis, que em conjunto com as características iniciais dos alunos permitem explicar os resultados obtidos, ou seja, as características iniciais dos alunos em conjunto com as características da escola determinam o produto final obtido (**rendimento**) e a sua explicação<sup>12</sup>.

As fortes críticas, que se fizeram sentir sobre estes estudos, devido sobretudo às insuficiências metodológicas na explicação da influência de cada variável considerada de per si sobre o rendimento, conduziu a uma nova vaga de estudos Oakes (1986), Scheerens (1989) nos quais se juntavam às variáveis de entrada e saída, as variáveis de processo.

Não se pense contudo, que as diferenças metodológicas entre estes modelos e os anteriores, residem apenas na consideração de um maior número de variáveis. Como o demonstra a investigação, a principal virtude destes estudos residiu no facto de se passar também a considerar a interactividade e os efeitos directos que se estabelecem entre variáveis, o que entre muitos outros efeitos permitiu a demonstração da individualidade da escola a partir da caracterização de variáveis tão importantes como os tipos e formas de **liderança, tomada de decisões, comunicação, participação, resolução de conflitos** e a caracterização do **clima (real, percebido ou ideal)** e da **cultura**.

Apesar dos muitos efeitos positivos continuou por resolver o problema da relação causal entre as variáveis, e entre estas e os produtos da aprendizagem sobretudo quando referidos a satisfação e impacto, em termos institucionais.

O facto de se passar a considerar que cada **escola é uma entidade única, com personalidade e vida própria**, lançou de

novo o debate sobre a avaliação da qualidade da escola, já que de acordo com este princípio os factores de eficácia e qualidade observados numa escola, não o são necessariamente noutra ou noutras.

### A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DOS PROCESSOS INTERNOS DA ESCOLA COMO FORMA DE PROMOVER A SUA AUTOTRANSFORMAÇÃO

Tendo por objecto a **análise dos processos internos** da escola enquanto organização, nesta perspectiva procura-se sobretudo alcançar um conhecimento profundo das **estruturas e formas de funcionamento**, bem como dos **níveis de satisfação** dos elementos do sistema relacional, a partir da **análise dos processos de ensino e aprendizagem** e dos **processos de gestão e direcção**.

A existência de um Projecto Educativo (P.E) de escola assume um papel determinante, podendo mesmo afirmar-se que em torno dele gira todo o processo de avaliação da escola.

O **processo técnico e metodológico**, a partir do qual se desenvolvem os mecanismos de avaliação é relativamente fácil de compreender e **desenvolve-se em três fases**, que coincidem com as fases de **elaboração, execução e avaliação** do P.E:

1. **Avaliação do P.E (elaboração)**, enquanto documento, a partir da identificação das metas e objectivos a alcançar (**Que pretende a escola? Quais são as prioridades e finalidades?**), da definição da situação contextual e situacional (**Quais são as nossas características de identidade e situação?**) e da definição projectiva das formas, recursos, processos, avaliação... (**Que se propõe a escola fazer? Como se propõe fazê-lo?**) para atingir as prioridades que definiu.

2. **Avaliação processual** de aplicação do P.E, a partir da observação, registo e análise sistematizadas e por um sistema claramente definido segundo os princípios da investigação-acção. Tendencialmente consideram-se como grandes variáveis a considerar: **a participação, a comunicação, a liderança, a gestão de conflitos, o clima institucional e a cultura organizacional**.

A **avaliação de programas**<sup>13</sup> surge como a forma mais adequada ao tipo de avaliação pretendido pois sendo a avaliação considerada com um meio para melhorar o trabalho desenvolvido, esta só é válida na medida em que possibilitar a intervenção

imediate sobre as deficiências e dificuldades observadas (**investigação-acção**).

3. **Análise (quantitativa e qualitativa)** dos resultados obtidos considerando todas as suas vertentes (grau de cumprimento das metas e objectivos, níveis e qualidade do sucesso, níveis de satisfação, impacto social...).

Esta metodologia avaliativa implica, quer por questões técnicas, quer científicas, que ao nível das formas de participação dos agentes avaliadores tenha de se privilegiar a vertente interna (**auto-avaliação**), sobre a vertente externa (**auditoria**). Seria inconcebível e tecnicamente desajustado conceber um projecto de avaliação destas características sem a participação activa dos principais conhecedores de todos os processos que se desenvolvem na escola – **os elementos do seu sistema relacional**.

É precisamente neste ponto que residem os principais problemas inerentes aos modelos desenhados segundo esta perspectiva de avaliação, e que estão directamente relacionados com as questões da fiabilidade e validade de todo o processo de avaliação. Por um lado temos de considerar que pôr em prática um sistema destas características exige conhecimentos técnicos e científicos, que por razões que não importa aqui discutir sabemos não possuírem os elementos do sistema relacional da escola e por outro, como dar credibilidade a um sistema de avaliação no qual os avaliados são os principais avaliadores.

Se a primeira questão pode ser solucionada (pelo menos a médio e longo prazo) através de políticas de direcção e execução coerentes, que passam de entre outras, por uma maior aproximação entre as instituições de formação de professores e as escolas, pelo reforço nos planos curriculares de formação inicial e permanente da metodologia da investigação-acção e da avaliação de programas, no âmbito da prática da avaliação da escola, a segunda questão é mais complexa e difícil de solucionar. À luz dos conhecimentos técnicos e científicos disponíveis nos campos da investigação e da avaliação, a credibilização dos processos de avaliação interna da escola só é possível de equacionar, através da sua conjugação com os princípios e métodos da avaliação externa. Não sendo os resultados produzidos pela escola “produtos imediatos”, pois só podemos avaliar o seu impacto (tanto ao nível individual de cada um dos alunos, como a nível colectivo da própria sociedade) longitudinalmente, qualquer juízo de valor, ou decisão sobre a qualidade desta

tem de incluir as duas perspectivas de avaliação (interna e externa) através de um processo denominado **auto-avaliação contrastada da qualidade da escola**.

Através deste mecanismo a escola passará a dispor de um meio credível, que lhe permite conhecer-se e intervir nos seus níveis de qualidade.

O grande desafio que se lança à investigação para os próximos anos é a determinação dos factores que criem condições para a aplicação sistemática da avaliação institucional das escolas, e paralelamente definam as bases de criação de uma verdadeira cultura de avaliação da qualidade com impacto efectivo e real sobre cada instituição e não sirva só de mera referência sobre o “bom” ou “mau” desempenho das escolas e do sistema na sua globalidade, que apenas serve para gerar comparações, tão inúteis e impróprias quanto desnecessárias.

#### NOTAS

1 – *Sendo a sua análise imprescindível à compreensão da evolução do fenómeno da qualidade em educação, mas impossível de explicar nas escasas páginas deste artigo limitamo-nos a remeter o leitor para as publicações que consideramos mais representativas de cada estudo ou movimento: Rutter et al (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools Effects on Children*, Open Books, Londres.*

*Edmonds, R. (1979): *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, Outubro.*  
*Purkey et al (1984): *Investing School Success*, CA.: Wadsworth, Belmonton*  
*OCDE (1992) *As Escolas e a Qualidade*, ASA, Rio Tinto*  
*Shargel, F. (1997): *Como Transformar la Educación a través de la Gestión de la Calidad Total – Guía Práctica*, Diaz Santos, Madrid.*

2 – *O processo de evolução da abordagem às questões da qualidade em educação tem dois referentes importantes que importa conhecer. Por um lado resulta da adaptação à realidade educativa da Teoria do Ciclo de Showart e Dewing (modelo Japonês de gestão da qualidade) e por outro, o modelo Europeu de Avaliação da Qualidade, actualmente em fase de adaptação a cada país.*

3 – *Na abordagem à problemática da determinação dos factores de qualidade da educação a partir da definição e caracterização de indicadores de desempenho Landsheere, G. (1977) em *Pilotagem dos Sistemas de Educação. Como garantir a qualidade da Educação?*, ASA; refere a questão das finalidades da educação como um dos mais sérios problemas gerais na definição e caracterização desses mesmos indicadores.*

4 – *Entendendo por Sistema Relacional o conjunto das interações (ao nível da comunicação, participação e conflito, que se manifestam sobre a forma de um clima e uma cultura) entre cada um dos sete elementos que compõem a organiza-*

*ção da escola (alunos, professores e auxiliares de acção educativa, pais, órgãos de direcção, contexto, administração e poder político).*

5 – *Casanova, M. (1997) em “La Evaluación, Garantía de Calidad para el Centro Educativo, Edit. Edelvives”; (págs 56 a 62) refere-se a esta realidade como fundamental para assegurar níveis de viabilidade e fidelidade aceitáveis na determinação dos factores de qualidade da escola.*

6 – *Entendendo por “input” os elementos de situação, contexto e recursos, “Throughput” os elementos sobre os quais o sistema opera e “output” os elementos de produto nos quais se incluem como determinantes os resultados, o impacto e a satisfação.*

7 – *Como mais adiante demonstraremos nenhum sistema de avaliação da qualidade em educação é válido sem a criação de condições de equilíbrio entre métodos internos e externos de avaliação (autoavaliação contrastada).*

8 – *Vide a este propósito Elliott, J. *Son los indicadores de rendimiento, indicadores de la calidad educativa?* in *cuadernos de Pedagogía*, 206.*

9 – *Designação utilizada na tradução para Português da obra de Landsheere, G. (1997): *Pilotagem dos Sistemas de Educação*, ASA, Rio Tinto.*

10 – *De entre os modelos analisados destacamos: Modelo de indicadores de desempenho da OCDE, obra de referência: OCDE-CERI (1991): *Manuel sur les indicateurs de l’enseignement*, OCDE, Paris. Plan EVA – Ministério da Educação e Cultura de Espanha, obra de referência: MEC (1996): *5 Años del Plan EVA*, MEC, Madrid. Modelo CASANOVA e SAPPORREI, obra de referência: Casanova, M. (1996): *La Evaluación Garantía de Calidad para el Centro Educativo*, 2ª Edição, Edelvives, Zaragoza. Observatório da Qualidade da Escola - GEP, obra de referência Clímaco, M. (1992): *Observatório da Qualidade da Escola*, GEP-MEC, Lisboa. *Next Century Schools*, obra de referência Gerstner, L e outros (1996): *Reinventing Education*, Penguin Books, USA e *School Matters*, obra de referência, Mortimore, P. e outros (1988): *School Matters*, The Falmer Press, Londres.*

11 – *O modelo CIPP (context, input, process and product) é originariamente da autoria de Stufflebeam y Skinfeld (1989), obra de referência: *Evaluación Sistemática*, Paidós – MEC, Madrid.*

12 – *De entre os muitos estudos realizados segundo esta perspectiva destacamos o Estudo Rutter (vide nota 1), Phi Delta Kappa e “Scholl Matters” (vide nota anterior) pela sua dimensão e impacto.*

13 – *Vide a este propósito Elliott, J. (1991): *Investigación-acción en Educación*, Morata, Madrid e Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós-MEC, Madrid*

*\*Professor especialista em Gestão e Administração Escolar actualmente a exercer funções no C.P. Jaime Vera – Madrid*

*Doutoranda U. Complutense – Facultad de Educación*