

# O Programa de Língua e Cultura Portuguesas e a Problemática da Demonstração da Qualidade Educativa

Introdução e enquadramento



António Pais

Como reconhece a **UNESCO (1998, pág. 50)** o interesse generalizado que existe nos nossos dias pela qualidade da educação, e da própria escola enquanto organização, tem uma origem complexa e é o reflexo da preocupação social pelos níveis de aprendizagem. Esta preocupação que ressurgiu com força nos últimos anos está relacionada, por um lado, com a percepção socialmente existente (ainda por demonstrar) de que as reformas educativas estão a contribuir para baixar os níveis de aprendizagem e, por outro, com a dificuldade que as administrações educativas e as escolas demonstram na transição da denominada fase de desenvolvimento quantitativo característico da década de 80, para a fase de desenvolvimento qualitativo característico da década de 90.

Neste sentido, é nosso objectivo fazer e propor uma reflexão sobre a dimensão do fenómeno qualidade em educação, na perspectiva de construção de um sistema de demonstração da qualidade que contribua para elevar os níveis de desempenho num programa com a especificidade do Programa de Língua e Cultura Portuguesas em Espanha.

Partindo de uma breve síntese analítico-diacrónica acerca do caminho percorrido pela Organização Escolar, enquanto ciência, na procura da qualidade na prática educativa procuraremos reflectir sobre as principais concepções, aceções e

sistemas modulares de demonstração da qualidade educativa, passíveis de utilização para a construção de um sistema de qualidade num programa cujas as linhas base de acção são a multiculturalidade e o ensino da língua materna em contextos culturais e linguísticos próximos.

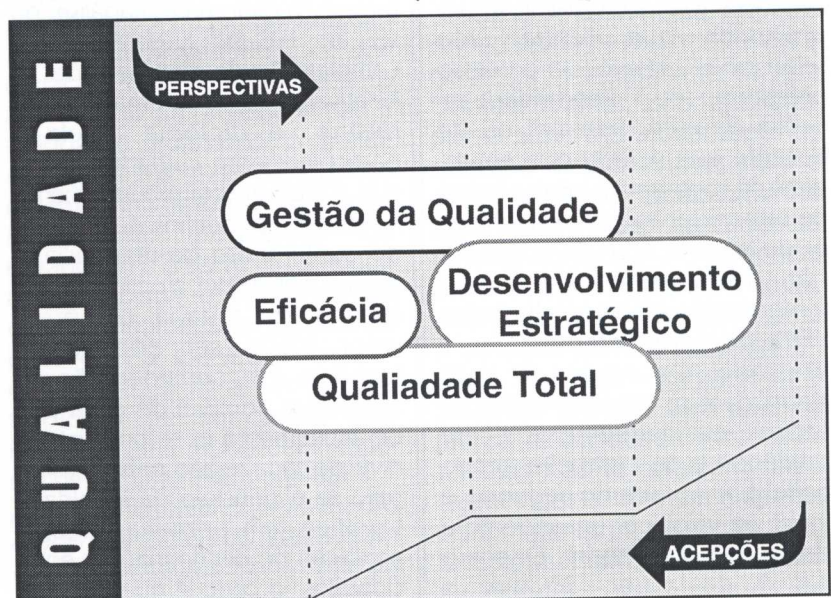
Mais que a transmissão e aquisição de um grande volume de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos sobre o fenómeno qualidade e sua relação com o fenómeno da educação intercultural, que sendo imprescindíveis são impossíveis de realizar nas escassas linhas deste artigo, é objectivo primordial que reflectamos sobre duas questões fundamentais, que em minha opinião, determinam a criação e desenvolvimento de um sistema de qualidade com este grau de especificidade:

**-Que perspectiva(s) de qualidade adoptar em função das realidades histórica, cultural e contextual inerente ao projecto de ensino da língua e cultura portuguesas em Espanha?**

**-Como aumentar e demonstrar os níveis de qualidade do projecto que configura o programa de LCP?**

**O caminho percorrido na procura da qualidade educativa**

A origem da preocupação pelas questões da qualidade em educação pode situar-se no relatório **Coleman (1966)** e nos trabalhos de **Jenks (1972)** e relacioná-la directamente com a problemática da criação de uma



AVANÇOS SIGNIFICATIVOS SOBRE AEXCELÊNCIA/ APERFEIÇOAMENTO/ INOVAÇÃO, RESULTADOS E OBJECTIVO FUNDAMENTAL.

escola para todos, em que a igualdade de oportunidades seja uma realidade efectiva e não uma utopia. Estes autores, contrariando a tese dominante na época – **“Schols make no difference”** – e demonstrando que as escolas não eram igualmente eficazes na correcção das desigualdades que apresentavam os alunos que as frequentavam, abriram caminho a avanços significativos sobre a qualidade das escolas que incluem e apostam na educação intercultural e atenção à diversidade como metas prioritárias do seu projecto educativo.

Desde então, os investigadores não deixaram de tentar, com metodologias cada vez mais sofisticadas, identificar os indicadores de uma escola de qualidade no cumprimento da difícil meta de criação e desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem verdadeiramente úteis para todos. Em etapas sucessivas, como podemos ver na fig. 1, passamos de um tipo de investigação unidimensional à elaboração de sistemas modulares de análise em que os fenómenos inerentes a um determinado projecto educativo são considerados de forma global. A corrente de investigação que mais se distinguiu neste campo foi a denominada **“School Effectiveness Research” (Investigação sobre a Eficácia Escolar)**, que entre nós é conhecida como **“Movimento das Escolas Eficazes”**, e que se desenvolveu sobretudo no Reino Unido, Holanda e Estados Unidos. Os trabalhos de **Rutter (1979)**, **Edmonds (1979)**, **Purkey and Smith (1984)** e **Mortimore (1988)**, são algumas das referências mais importantes de este movimento em que a procura das características (factores de eficácia) das escolas que apresentam melhores resultados é o objectivo fundamental.

Paralelamente, e nestes mesmos países, surge um grupo importante de investigações, de entre as quais se destacam os trabalhos de **David Hopkins (1989)** e o **Projecto da OCDE**

– **ISIP (“International School Improvement Project”)** no qual pontificam os trabalhos de **Japp Schreens (1990)** e **Nutall (1991)**, entre outros, que apostando por uma visão mais prática da qualidade defendem que o objectivo principal da definição de sistemas de qualidade em educação deve ser o desenvolvimento estratégico da escola.

*Os ideais de excelência e qualidade inerentes às grandes metas definidas para o programa e a progressão em termos quantitativos observada ao longo dos anos, em conjunto com a falta de tradição de uma cultura de avaliação institucional, obrigam a que do posto de vista técnico se construa um modelo integrado de qualidade a partir da definição de um projecto de desenvolvimento estratégico.*

Este movimento, que ficou conhecido como **“School Improvement”**, e que entre nós é conhecido como **“Desenvolvimento Estratégico da Escola”** criou uma importante corrente de análise da qualidade em educação que estaria na base da construção de novas formas epistemológicas de abordagem ao fenómeno.

Embora, aparentemente do ponto de vista prático/metodológico estes dois movimentos se nos afigurem como complementares, é de sentido comum que não há escolas nem projectos educativos de qualidade que não tenham capacidade de melhorar através do que conhecemos por “organização que aprende”. Esta aproximação de perspectivas, que muitos viam como indispensável desde o início,

só muito recentemente se concretizou devido à rivalidade entre grupos de investigação. Ultrapassados os problemas de metodologia de investigação, estas duas perspectivas de abordagem às questões da qualidade aproximaram-se (**Reynolds et al, 1996**) e tentou-se, numa perspectiva de análise mista, construir formas de abordagem que integrem o melhor dos trabalhos desenvolvidos em cada uma delas. Neste sentido, os trabalhos desenvolvidos na Holanda por **Creemers (1997)**, que liderando o **Projecto ESI (Melhorar a Eficácia da Escola) da OCDE** e no qual participaram Portugal, Espanha, Bélgica, Finlândia, Grécia, Itália e Reino Unido, constituiu um dos contributos mais importantes para a compreensão do fenómeno qualidade. A persecução do objectivo de construir novas teorias que integrem as duas perspectivas base devidamente comprovadas fora dos ambientes educativos inglês e holandês possibilitou o desenvolvimento de uma nova série de conhecimentos que possibilitaram a aplicação contextualizada de um mesmo projecto de criação de um sistema de qualidade para instituições complexas cuja influência e acção se estende a diferentes organizações. Os conceitos técnicos de aqui derivados dos quais destacamos os que designamos por **diferenciação qualitativa** e **avaliação institucional cooperativa** serão como veremos mais à frente determinantes para a definição de um sistema de qualidade para um projecto com as características dos que conformam os programas de ensino da língua e cultura maternas em contextos culturais diversificados, disseminados por diferentes organizações e com cariz intercultural.

Ultimamente apareceram duas novas perspectivas de abordagem às questões da qualidade: **movimento da “Qualidade Total em Educação”** que parte do Modelo

Japonês de Gestão da Qualidade e o **"Movimento de Gestão da Qualidade"** que parte do Modelo Europeu de Gestão da Qualidade, que embora sejam recentes desde o ponto de vista da história da organização escolar assumiram já uma importância relevante no campo educativo.

A perspectiva da gestão e utilizando como perspectiva de análise os princípios e aceções de qualidade que defendemos como mais adequados para o alunos da qualidade total em educação (TQM) assenta no princípio que as organizações educativas são "organizações que aprendem" sendo essa aprendizagem mais significativa quando gerida segundo os princípios da **teoria do ciclo de Shewart e Deming - ciclo PDCA: planificar / executar / comprovar / actuar.**

A introdução desta perspectiva no mundo educativo deu-se em 1990, nos estados Unidos, através do **Projecto "Next Century Schools"** (Escolas do Próximo Século), que financiado pela fundação RJR Nabisco e coordenado por **Louis Gerstner (1990-1995)** se aplicou em 43 escolas de diferentes estados dos EUA. Estas, a partir da elaboração de um projecto de desenvolvimento estratégico e geridas em espírito de missão deveriam provar ser capazes de melhorar, residindo a qualidade neste último aspecto. A perspectiva de **gestão da qualidade** construída com base no **Modelo Europeu Europeu de gestão da Qualidade** assenta no princípio de que a escola só existe em função dos "clientes" que considera como sendo as famílias, pelo que a qualidade educativa reside fundamentalmente nos níveis de satisfação que expressem os "clientes", e que em conjunto com a capacidade de liderança e os resultados nos dão a visão de qualidade. Desta forma a qualidade percebida desempenha, em paralelo com a qualidade produzida, papel fundamental. Se pretendermos fazer uma

reflexão retrospectiva sobre as diferentes perspectivas da qualidade, utilizando como filtro epistemológico os princípios inerentes ao desenvolvimento do Programa de Língua e Cultura Portuguesas, verificamos, em primeiro lugar, que dificilmente as perspectivas de qualidade que enfatizam os ideais de eficiência dificilmente podem ser adoptadas.

Os ideais de excelência e qualidade inerentes às grandes metas definidas para o programa e a progressão em termos quantitativos observada ao longo dos anos, em conjunto com a falta de tradição de uma cultura de avaliação institucional, obrigam a que do posto de vista técnico se construa um modelo integrado de qualidade a partir da definição de um projecto de desenvolvimento estratégico.

A principal meta deste projecto, configurado por diferentes subprojectos em função da realidade contextual de cada área pedagógica (**diferenciação qualitativa**) e que abranja

*A avaliação institucional cooperativa que defendemos como forma técnica e processo metodológico de desenho dos processos avaliativo institucionais em educação fundamenta-se no princípios da cooperação inter e intrainstitucional e materializa-se através de um plano de desenvolvimento estratégico.*

campos tão vastos como a definição de objectivos comuns e específicos, programação pedagógica, materiais didácticos... deve ser a criação de uma nova cultura educativa assente nos princípios da melhoria e aperfeiçoamento contínuos materializada e fundamentada através de um plano sistematizado de avaliação institucional.

**Sabemos hoje das experiências de aplicação em Portugal do "Observatório da Qualidade da Escola" e em Espanha do "Plan EVA" e do "Modelo Europeu de Gestão da Qualidade" que o grande entrave à definição de sistemas de qualidade na Ibéria Educativa é a falta de tradição e cultura de auto-avaliação institucional.** Neste sentido é imprescindível apostar forte em acções e iniciativas tendentes a fomentar processos **que possibilitem a cada escola (ou aos membros integrantes de um programa) traçar um perfil claro de situação com identificação dos pontos positivos e pontos a melhorar considerando sempre a necessidade de contrastar e certificar as acções empreendidas.**

**Seria um erro grave continuar a insistir em acções avaliativo institucionais isoladas e desencadeadas normalmente pela administração através da inspecção sem a colaboração e participação directa dos professores e das escolas, que outros efeitos práticos não têm que a de provocar fenómenos de adaptação dos agentes educativos às exigências dos observadores acabando por comprometer o desenvolvimento da qualidade dos processos educativos.**

**A problemática da demonstração da qualidade**

Como acabamos de constatar, directamente relacionada com as diferentes perspectivas e aceções que pode assumir a questão da qualidade em educação, aparece a problemática da sua demonstração através do recurso à avaliação, mais especificamente à denominada avaliação institucional.

O processo e formas técnicas de abordagem a esta tipologia específica de avaliação pode fazer-se desde diferentes níveis, perspectivas e formas

metodológicas, mas sempre a partir das características de especificidade do projecto desenvolvido por cada instituição e cada organização que em última instância o levam à prática.

Partindo desta concepção técnica e utilizando como perspectiva de análise os princípios e aceções de qualidade que defendemos como mais adequados para o crescimento qualitativo do Programa de Língua e Cultura Portuguesas verificamos existirem actualmente três grandes perspectivas de avaliação institucional nas quais se integram os principais sistemas modulares de avaliação da qualidade:

**a) Os que partem da análise dos resultados (neste caso específico com uma dupla vertente: êxito na integração e progressão na língua materna) como forma de avaliação da qualidade,** na qual se integram os modelos característicos da produtividade educacional.

**b) Os que enfatizam a análise dos processos internos e sua relação com o contexto e resultados,** na qual se situam a grande maioria dos modelos de sistemas de indicadores: Observatório da Qualidade da Escola – Portugal, Plan EVA – Espanha (1991-1995), Sistema de Indicadores da OCDE (1995)...

**c) Os que enfatizam os processos de desenvolvimento estratégico e melhoria organizativa e de programas,** nos quais se integram os modelos de gestão da qualidade (Modelo Europeu de Gestão da Qualidade – Espanha desde 1997 e Qualidade Total em Educação (TQM) – Estados Unidos.

Seguindo o pensamento de **David Hopkins e Ascow (1996)** segundo o qual desde o ponto de vista da educação intercultural todos os sistemas apresentam debilidades, quer a nível conceptual, quer a nível metodológico somos levados a concluir que aos professores e aos responsáveis pelo desenvolvimento do programa não resta outra alternativa que construir um modelo que integre de forma

coerente e sistematizada princípios de cada uma das perspectivas.

Se a este facto juntarmos as ideias de **Daniel Stufflebeam (1997)** segundo quem em igualdade de circunstâncias em termos do processo decisional com o enquadramento epistemológico, escolha de tipologias, perspectivas e métodos de avaliação institucional, aparece como fundamental a criação de uma estrutura sólida de apoio à avaliação da qualidade com o objectivo de estimular e implicar os agentes envolvidos verificamos que a cooperação inter-institucional é a única forma viável para o desenho de um plano de avaliação institucional que possibilite a verificação e crescimento qualitativo do programa. **A avaliação institucional cooperativa** que defendemos como forma técnica e processo metodológico de desenho dos processos avaliativo institucionais em educação fundamenta-se nos princípios da cooperação inter e intrainstitucional e materializa-se através de um plano de desenvolvimento estratégico.

Este enquanto projecto de incentivo e demonstração da qualidade baseado na avaliação institucional expressa-se na forma de processo de auto-avaliação no qual agentes educativos de

diferentes organizações colaboram na definição de um plano com aspectos comuns e diferenciados, coadjuvados por uma equipa de especialistas que não só prestam apoio técnico como servem de elemento de contraste na certificação dessa mesma qualidade.

Se às características ou estruturas de desenho juntarmos as de aplicação que **Stufflebeam (1996)** apresenta como **condições para a criação de um conceito comum de avaliação de escola,** teremos reunidas as condições imprescindíveis para o potencial êxito do plano de desenvolvimento estratégico:

- Avaliar todas as componentes que influem no desenvolvimento dos alunos implicados no programa.
- Que esteja ao serviço de todos os agentes educativos.
- Ser contínuo e flexível.
- Compreendido e valorizado por todos.
- Tenha como meta principal o desenvolvimento e aperfeiçoamento.
- Facilitar sistematicamente informação sobre a sua aplicação.
- Credível, justo e elaborado e executado de acordo com os requisitos profissionais de uma avaliação sólida.
- Promover a excelência.

#### Bibliografia:

**Beare, H. Caldwell, B. e Millikan, R. (1992):** "¿Cómo conseguir Centros de calidad?", La Muralla, Madrid.

**Climaco, C. (1991):** "Roteiro de Informação da Escola. Indicadores de Desempenho", GEP/MEC, Lisboa.

**MEC-Espanha (1996):** "5 años del Plan EVA", MEC, Madrid

**Mortimore et al (1988):** "School Matters", Open Books, Wells.

**Pais, A. (1998):** "Qualidade e aprendizagem", in Revista Educare Educere, 5, Instituto Politécnico, C. Branco

**Pais, A. (1998):** "Dos Processos de Reforma da Avaliação – Avaliação e Projecto Educativo", in Revista O Professor, Dezembro, Caminho, Lisboa.

**Pais, A. (1999):** "Qualidade em Educação e Avaliação da Qualidade da Escola", in Revista Educação e Ensino, Abrii, Setúbal.

**Reynolds, D. (1996):** "The problem of the ineffective schools: some evidences and some speculations", in Gray, J.: "Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement", Casell, Londres.

**Stufflebeam, D. (1997):** "El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro", in Dirección participativa y evaluación de centros, II Congreso Inter. nacional, U. de Deusto, Bilbao.