

# Qualidade total no contexto educacional português: contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos.

M<sup>a</sup> Dulce GONÇALVES (Professora Auxiliar, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal) [mdgoncalves@fp.ul.pt](mailto:mdgoncalves@fp.ul.pt)

João COSTA (Engenheiro, QEH&S Systems Manager, Alcatel-Lucent, Portugal) [joao.costa@alcatel-lucent.com](mailto:joao.costa@alcatel-lucent.com)

## Resumo

Neste trabalho os autores cruzam os saberes das suas duas áreas disciplinares, Psicologia Educacional e Gestão da Qualidade, na procura de algumas propostas e soluções no domínio da Qualidade Total em contexto educativo. As escolas e outras instituições educativas buscam cada vez mais processos de certificação da qualidade por aplicação das Normas ISO. Tal como sucedeu ao nível das organizações empresariais ao longo dos últimos vinte anos, educadores, educandos e público em geral irão aprender a reconhecer (e a valorizar) as entidades educativas certificadas. Talvez mesmo a escolhê-las em detrimento das que resistam à mudança e à constituição de gabinetes de gestão da qualidade. Mas neste processo ainda incipiente e discreto, até que ponto corremos o risco de quase ignorar a experiência adquirida nas últimas décadas nas organizações empresariais? Ou até que ponto podemos todos aprender com o que nas empresas tem sido desenvolvido ao longo do tempo? E quem são afinal os técnicos que melhor podem colaborar neste processo no contexto escolar? Quem no domínio da educação pode ter, por formação ou vocação, maior proximidade e apetência para a descrição dos processos, para a planificação, monitorização e identificação de métricas, para a auto-regulação e resolução de problemas em função de objectivos cognitivos, comportamentais, pessoais e interpessoais... Que urge fazer para melhor formar e mais investigar para a melhoria contínua da Educação em Portugal?

**Palavras Chave:** Gestão pela Qualidade; Análise de Processos; Formação de Professores; Formação de Psicólogos; Mudança Educacional

## 1. Introdução

Num dos corredores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa alguém afixou a seguinte frase: *“Se você acha a educação cara, experimente a ignorância.”* Desde meados do século XX, no rescaldo dos grandes conflitos que assolaram o mundo, governos e sociedades (re)descobriram o valor de educar, de educar a todos e tão bem quanto possível. Descobriram que essa poderia ser a chave não só do progresso como da competitividade e defesa de cada nação. No início dos anos 60, o psicólogo educacional Jerome Bruner

---

· Morada para correspondência: Maria Dulce Gonçalves, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa (Telefone: +351962901108 – Fax: +351217933408 – email: [mdgoncalves@fp.ul.pt](mailto:mdgoncalves@fp.ul.pt))

· Morada para correspondência: João Costa, Alcatel-Lucent Portugal, Estrada da Malveira, 920, 2750-834 Cascais (Telefone: +351964949085 – Fax: +351 214859031 – email: [joao.costa@alcatel-lucent.com](mailto:joao.costa@alcatel-lucent.com))

colaborou na reforma educativa nos Estados Unidos, repensando os princípios, os pressupostos e os processos (e.g. Bruner, 1998). O apelo a um currículo com base em modelos e resultados da investigação em Psicologia, no respeito pelos princípios do construtivismo e da aprendizagem activa, da aprendizagem pela descoberta, do desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração interpessoal, da renovação dos valores e das culturas, tudo isso permanece ainda hoje em agenda. Num novo século, quando em vez de guerra mundial vivemos a crise mundial, talvez seja tempo de voltar a olhar a educação como “arma nuclear” na mudança e na evolução que os tempos exigem. No momento em que somos levados a redescobrir que o maior recurso para o desenvolvimento e para a competitividade reside no potencial humano, talvez seja esta a hora de “*cumprir Portugal*” também pela educação. Talvez seja esta a hora de assegurar que não se poupa nem tempo nem dinheiro voltando simplesmente à escola do século XIX, centrada na repetição e na mestria, na sabedoria do professor e no sucesso de alguns mais privilegiados. Não são os alunos de hoje como eram os de ontem, não temos os mesmos objectivos, nem as comunidades são como as de antanho. O objectivo de fazer aumentar o rigor, o esforço, a excelência e a qualidade na educação requer um trabalho estruturado, persistente, em desenvolvimento por um longo período de tempo, que assegure a mudança de hábitos, de crenças e concepções, de métodos e de estratégias. Nada é tão simples como achar que se geram mudanças por decreto ou maior rigor administrativo. Quando as regras mudam mas as concepções permanecem, no essencial nada muda. As comunidades, como os corpos, têm uma espécie de “sistema imunitário” que envolve e incorpora o que chega de novo, o que parece estranho ou ameaçador, anulando-lhe os efeitos. São quase sempre precárias as mudanças impostas pelo exterior. As escolas, os educadores e os estudantes vão assimilando o que vem de novo, sem acomodação nem equilíbrio majorante. Sem mudança estrutural, sem um verdadeiro desenvolvimento. Por isso é tão importante repensar e ajudar a pensar o conceito de Qualidade na Educação.

Não se garante a qualidade das aprendizagens apenas pela multiplicação de provas de avaliação, pela introdução de medidas de maior exigência e “rigor”, pela publicação regular de estatísticas que contabilizam, pressionam e publicitam os “êxitos”. Como não se assegura a qualidade de um serviço ou de uma empresa simplesmente exigindo melhores resultados, celebrando o êxito dos melhores “vendedores” ou verificando a qualidade final dos produtos colocados no mercado. As metas e as métricas, na educação como na empresa, são necessárias e podem ser muito úteis, sobretudo se integradas num Sistema de Qualidade, descrevendo e monitorizando os processos e não apenas os produtos (ou resultados) finais.

O cruzamento de saberes entre a Psicologia Educacional e a Gestão da Qualidade pode ser um dos caminhos a percorrer para a procura de propostas e soluções que assegurem a Qualidade Total em contexto educativo. Esta comunicação pretende reflectir e ilustrar alguns aspectos do que pode ser um diálogo, nem sempre fácil, nem sempre óbvio, entre duas

especialidades com pelo menos um objectivo em comum: a melhoria contínua dos processos, organizações e comunidades. Neste diálogo, indicam-se em seguida alguns exemplos e possibilidades.

## 2. Critérios de Excelência

Por exemplo, o denominado *ranking* de escolas não é garantia de qualidade do trabalho efectuado nem garantia da melhoria global do sistema educativo. Não asseguramos uma sociedade melhor nem uma aprendizagem melhor, centrados apenas em métricas que comparam os resultados em exames finais. O cálculo da média não informa sobre a dispersão dos desempenhos e as melhores médias tendem a ocorrer em grupos mais homogêneos. Se alguns estudantes têm um resultado menos bom, isso reduz o valor médio e pode colocar a escola muitos níveis abaixo no *ranking*. Considerar como melhores as escolas que dispõem de um grupo mais homogêneo de alunos pode até incentivar, de forma mais ou menos consciente, à exclusão de alunos diferentes ou até mesmo de alunos que não alcançam resultados de excelência. E porque o ensino é universal e obrigatório e todos estão na escola, haverá sempre escolas cuja média é afectada por todos os tipos de desempenho. Dos resultados em exames finais espera-se naturalmente uma distribuição normal. O que significa que se todos os tipos de alunos estivessem normalmente distribuídos por todas as escolas, as médias tenderiam a anular as diferenças e a aproximar-se muito entre si, sendo muito difícil determinar o efeito específico da qualidade nos processos educativos. Como saber se o mesmo aluno inserido noutra escola poderia ter obtido um melhor resultado? Como saber se os resultados se devem a características pessoais, a diferenças individuais, a características socioculturais ou a diferenças de qualidade no processo de ensino e de aprendizagem? Que qualidade(s) medem os *rankings*? A média mais elevada obtida por algumas escolas com grupos mais homogêneos, nada nos diz sobre a qualidade de muitas outras onde diariamente se apoiam alunos muito diferentes entre si, com diferentes graus de dificuldade e diferentes ritmos de aprendizagem.

As melhores escolas não são necessariamente as que conseguem ter os melhores alunos. Nem os melhores alunos os que obtêm as melhores notas. Tal como nas empresas, a determinação do melhor empregado do mês, da melhor agência, do melhor vendedor ou dos maiores ganhos não assegura nem a estabilidade nem a sustentabilidade nem a qualidade da empresa. Tal como nas empresas, são as escolas que melhor se conhecem e que continuamente aprendem, as que melhor se preparam, as que melhor asseguram um futuro com maior e melhor qualidade (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Wisconsin Department of Public Instruction, 2000).

Numa perspectiva de qualidade e melhoria contínua, cada escola precisa muito mais de se comparar consigo própria do que com as restantes escolas, num esforço de renovação e de

superação. São necessários procedimentos e métricas que considerem múltiplas dimensões, que permitam uma leitura mais complexa e mais funcional, não apenas centrada na eficácia (que se refere ao desempenho avaliado pelo conjunto de resultados alcançados) mas também em objectivos e planos de melhoria (processo de mudança para otimizar o desempenho observado, orientado pela visão e objectivos de escola). Só uma monitorização sistemática, num esforço colectivo e mobilizador, permite analisar os resultados do trabalho efectuado e elaborar propostas de mudança.

Desde 2006, a IGE tem vindo a desenvolver um vasto Programa de Avaliação Externa das Escolas que assim complementa os seus próprios processos de auto-avaliação. Este programa visa efectivamente contribuir para a melhoria da qualidade das escolas<sup>1</sup> e abrange cinco grandes domínios incluindo os resultados, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar, a liderança e a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola (IGE, 2011). No entanto, a riqueza e a abrangência dos resultados obtidos, a seriedade do trabalho efectuado e o impacto que estará a ter nas escolas não aparecem divulgados na comunicação social, muito mais empenhada na divulgação de listas ordenadas com base em diferentes fórmulas de análise das estatísticas sobre os exames. Embora sejam cada vez mais as vozes que reconhecem a limitação e a distorção provocada por estas “listas” (e.g. Pacheco, 2011; Wong, 2011), o facto é que todos os anos o ritual se repete e consolida a imagem de que a excelência de uns se contrapõe à incompetência de outros. Gestores e decisores políticos, jornalistas e população, todos insistem em reduzir um debate essencial e complexo a um único factor: os resultados nos exames finais. Enquanto comunidade, tendemos a preferir respostas e soluções simples, que a todos permitem um juízo de valor rápido e absoluto. Portugal tem ainda muito a fazer, tanto ao nível das empresas como das escolas, para a implementação de conceitos e práticas de qualidade.

### **3. Educação Especial**

Em 7 de Janeiro de 2008, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei nº3/2008, documento legal que “define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo” (do articulado da referida lei, Ponto 1 do artigo 1º, sobre objectivos e âmbito do diploma). Esta lei, que reestrutura e redefine os anteriores serviços de apoio, nasceu sob o signo da discórdia mas curiosamente mantém-se até hoje sob um véu de aceitação e silêncio. Durante anos investigadores e instituições debateram, criticaram, temeram e afirmaram tudo o que de mais

---

<sup>1</sup> “Entendemos a Avaliação Externa das Escolas como um contributo pertinente para o desenvolvimento organizacional das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Através de um melhor conhecimento de cada escola, em particular, e do serviço educativo, em geral, pretende-se incentivar práticas de auto-avaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida escolar e contribuir para que as crianças e os jovens encontrem nas escolas espaços educativos que os sirvam cada vez melhor.” (IGE, 2011, p.5)

preocupante o Projecto-Lei parecia conter em si. Anteciparam-se perdas e retrocessos, insuficiências e incoerências. E no dealbar do ano de 2008 a Lei surgiu, nua e crua, pronta a ser aplicada num contexto em que ninguém tinha sido preparado para a aplicar. No espaço de alguns meses, Portugal tornou-se um país inclusivo, por decreto e quase sem contestação. No preâmbulo da Lei e nas palavras do legislador, Portugal assumiu o objectivo de um sistema de ensino totalmente inclusivo, no respeito pelos princípios da Declaração de Salamanca e muito para além do que se observa na generalidade dos países da comunidade europeia. Nos anos seguintes, sucederam-se as acções de formação para a utilização do instrumento CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade) consagrado na letra da Lei. Técnicos e professores aprenderam a preencher a CIF, a usá-la, a referi-la como procedimento universal, obrigatório e incontestado. Mas como mudar as práticas não significa mudar as concepções, nem sempre os seus utilizadores terão compreendido os pressupostos e as (boas) intenções que estiveram na sua origem. Numa óptica de Qualidade, teria sido necessário acompanhar e monitorizar todo o processo de implementação da nova lei, observar, descrever e avaliar a utilização dos novos processos e dos novos instrumentos, corrigir e formar para que tudo fosse realmente inclusivo e sobretudo, educativo.

A CIF foi desenvolvida pela OMS (2004) como um instrumento de melhoria contínua dos sistemas de saúde<sup>2</sup>, e embora refira alguns componentes de bem-estar relacionados com a saúde, tais como educação e trabalho, nunca antes foi pensada, aplicada ou avaliada como um procedimento de diagnóstico nem de determinação de categorias de deficiência tendo em vista a elegibilidade para apoios educativos. Entre nós, e tanto quanto sabemos em mais nenhum outro país do mundo, a CIF tem surgido como um sistema de classificação, não só de crianças e jovens com limitações físicas e intelectuais significativas e de carácter permanente, mas também de muitos outros problemas de comportamento e dificuldades na aprendizagem. Foi originalmente desenvolvida para facilitar a comunicação e a colaboração entre os diferentes intervenientes no processo de reabilitação, de reeducação e de integração, ao longo do tempo. Surgiu para facilitar o planeamento, aumentar a precisão, validar as práticas. Em Portugal, fora de contexto, a CIF é utilizada como um acto único e indispensável (*sine qua non*) para a integração permanente no grupo de alunos com necessidades educativas especiais que pode beneficiar de apoios especializados. Tanto quanto sabemos, uma vez “classificado” o aluno permanece “classificado”. Esta lista de verificação (*checklist*) desenvolvida internacionalmente numa lógica de qualidade e com um objectivo de melhoria contínua dos serviços, tem sido em Portugal referida e utilizada como instrumento de diagnóstico permanente, por vezes até sem consequências efectivas ao nível da prestação de serviços. Torna-se difícil medir a qualidade de serviços não prestados.

---

<sup>2</sup> O objectivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estrado relacionados com a saúde.” (p.7)

Embora muito se tenha escrito e ensinado sobre o assunto, quem procure investigar os processos e os resultados da aplicação da nova Lei, encontra muito pouco. Ou melhor, encontram-se imensos documentos descrevendo os pressupostos, os objectivos, a estrutura e os aspectos formais do instrumento CIF (e.g. DGIDC, 2008). Mais difícil se torna encontrar documentos ou orientações que clarifiquem quais são os procedimentos de avaliação que efectivamente devem ser usados para apoiar o preenchimento da CIF. Por exemplo, que procedimentos de avaliação da leitura, nos seus diferentes aspectos e parâmetros, de fluência e de compreensão, devem ser usados para qualificar o item “D166 – Ler”? Que critérios adoptar para qualificar a leitura observada como revelando “nenhuma dificuldade, dificuldade ligeira, moderada, grave ou completa”? Alguém sabe, por exemplo, qual é o instrumento e o critério que permite distinguir entre uma dificuldade na leitura e uma dislexia? Com que outros parâmetros da mesma lista de verificação este item deve ser relacionado? E como valorizar tais relações? Numa óptica de qualidade, cada um destes procedimentos e processos deveriam estar definidos, clarificados, operacionalizados, exemplificados, monitorizados.

A escala de valores adoptada tem nove pontos e no preenchimento da CIF é necessário aplicá-la a muitos outros aspectos nomeadamente ao nível da “Aprendizagem e aplicação de conhecimentos”, domínios para os quais não se conhecem dados de avaliação aferida, normas de referência ou critérios de classificação. Não só a leitura, mas também a escrita, o cálculo, a resolução de problemas, a aprendizagem de conceitos, o pensar, dirigir a atenção ou imitar devem ser observados e qualificados. Com que instrumentos de avaliação formal ou informal? Desconhecem-se também os critérios de elegibilidade para as medidas educativas especializadas. Tal como não é fácil encontrar estudos de precisão inter e intra-juízes, estudos de incidência, com análises transversais e longitudinais, estudos de validade concorrente, ou estudos sobre a percepção pessoal dos seus utilizadores, com uma identificação das necessidades decorrentes da experiência pessoal na sua aplicação (e.g. Candeias, Rosário, Saragoça, Rebocho, Pastor, Coincas, Cortes & Rocha, 2009).

Poucas leis em Portugal terão sido tão debatidas antes de serem promulgadas. E tão silenciosamente “digeridas” pelo sistema. Numa perspectiva de gestão pela qualidade, nada disto faz sentido. Quando as normas e as leis geram debate e discórdia antes da sua aplicação e consenso na sua aplicação, quem estava afinal enganado? Foram os detractores que reconheceram infundados os seus receios, ou foram os aplicadores que se esqueceram de observar e mensurar os seus resultados? Numa óptica de gestão pela qualidade, uma lei como esta encontraria apoio e suporte no Ciclo PDSA (Plan, Do, Study, Act) para assegurar a melhoria contínua da sua aplicação, da sua formulação, dos seus resultados.

#### 4. Dificuldades na Aprendizagem

Numa perspectiva construtivista e de educação para todos, as dificuldades na aprendizagem devem ser percebidas como um reflexo do ensino universal e obrigatório e inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Em qualquer situação ou contexto de aprendizagem, na escola como na vida, esperam-se dificuldades. Tanto no processo de construção do conhecimento como em tudo o que se conhece sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, as dificuldades são não apenas naturais como essenciais para a progressão de cada pessoa, de cada organização, da própria comunidade. Crenças de que as dificuldades são um mal a evitar, de que tudo na escola deve ser fácil e escorreito, perfeito, referem-se a perspectivas epistemologicamente ingênuas (Gonçalves, 2002, 2011a) que não correspondem nem ao que se encontra formulado do ponto de vista teórico por diferentes autores e em diferentes modelos de aprendizagem e desenvolvimento, nem ao testemunho de inúmeros estudantes e investigadores.

Nos últimos anos multiplicaram-se em Portugal as publicações sobre as designadas dificuldades de aprendizagem específicas (e.g. Cruz, 2009; Lopes, 2005; Rebelo, 1993). A generalidade destes trabalhos centra-se em esforços de avaliação e diferenciação entre alunos com e sem dificuldades, tem incidido sobre os primeiros anos de escolaridade (quase sempre ao nível do primeiro ciclo) com pequenas amostras que não são representativas do contexto educativo nacional. Numa perspectiva tradicional, as dificuldades são concebidas como perturbações ou distúrbios, de origem psico-neurológica, intrínsecas ao aluno e persistentes ao longo do seu percurso na escola (Hammill, 1990; Poplin, 1988). Nesta perspectiva, só alguns alunos sofrem de dificuldades de aprendizagem e o diagnóstico diferencial surge quase sempre como condição prévia ao encaminhamento para apoios e medidas pedagógicas complementares ou alternativas. Sem diagnóstico, o aluno não recebe habitualmente qualquer tipo de apoio; com um diagnóstico negativo, o aluno é considerado apto a superar as suas dificuldades pelos seus próprios meios ou recursos pessoais ou familiares (ajuda parental, explicações, centros de apoio mais ou menos especializados). Não havendo acordo nacional (ou internacional) sobre critérios e procedimentos de avaliação e diagnóstico, o diagnóstico diferencial faz-se muitas vezes em função da formação e das opções pessoais de cada profissional e desconhecem-se estudos que comparem e validem a forma como cada caso é analisado, classificado e encaminhado.

Como também são escassos os dados de avaliação aferida, os instrumentos de avaliação com base no currículo, e os elementos de definição objectiva das metas da aprendizagem, torna-se especialmente difícil comparar o desempenho de cada aluno com normas de referência ou com *standards* que sirvam de orientação. Do ponto de vista de uma gestão pela qualidade, esta situação não só não permite monitorizar ou avaliar o que se passa no terreno, como não permite aos serviços e aos profissionais validar ou fazer evoluir os seus esforços e

desempenhos. Os serviços de Psicologia Educacional, inseridos nas escolas ou nas autarquias, podem ser a gênese de uma mudança a este nível, como a seguir se sugere.

Mas não só os Serviços de Psicologia ou as instituições educativas podem aprender a gerir com qualidade. Cada um de nós pode fazê-lo na sua própria vida. Os próprios alunos podem aprender a usar o ciclo PDSA para melhor entenderem a natureza sistemática da sua aprendizagem (Bonstingl, 1996). Neste ciclo, o aluno começa por planear (PLAN) como abordar uma unidade ou uma tarefa. Depois, concretiza (DO) o que se propôs fazer, registando alguns aspectos do processo (por exemplo, tempo de estudo, sentimentos, estratégias usadas, dificuldades). Segue-se a fase de análise dos resultados (STUDY RESULTS) que pode ser efectuada em conjunto com o professor ou outros colegas de grupo. O ciclo termina habitualmente com a passagem da reflexão à prática (ACT), gerando alterações de melhoria no plano seguinte, na tarefa seguinte. Assim proposto este ciclo é em tudo similar ao processo organizacional que permite a melhoria contínua dos desempenhos e dos produtos, num esforço colaborativo que assegure o sucesso. O ciclo PDSA é uma das ferramentas mais versáteis no âmbito da Qualidade e tem inegáveis semelhanças com outros ciclos ou sequências propostos no domínio da Psicologia Educacional, para a auto-regulação, auto-controle ou resolução de problemas. Para alguns pode até ocorrer de forma mais ou menos intuitiva mas normalmente é necessário que os alunos sejam apoiados por professores que conscientemente assumam esse papel, que estejam familiarizados com o conceito de qualidade na perspectiva da melhoria contínua e consigam mostrar aos alunos a sua evolução fora de um contexto de avaliação sumativa. Psicólogos e Serviços de Psicologia podem colaborar activamente neste processo, na formação dos agentes educativos, na monitorização complementar dos resultados, na preparação de instrumentos de avaliação informal para auto-observação e registo, no aconselhamento educacional a todos os participantes.

As mais recentes abordagens às dificuldades na aprendizagem sugerem uma avaliação processual da evolução dos desempenhos, habitualmente designada por modelo RTI (resposta à intervenção). Nesta abordagem, ao invés de colocar o diagnóstico como condição necessária à introdução de medidas de apoio, as instituições escolares são estruturadas de forma a realizar uma monitorização regular dos desempenhos, com base em procedimentos de avaliação com base no currículo. A intervenção é constante, diversificada e estruturada em diferentes níveis de intensidade em função da resposta observada no aluno (Bender & Shores, 2007; Glover & Vaughn, 2010; Fuchs, Fuchs & Vaughn, 2008). Os processos e os instrumentos para esta observação são definidos e estruturados de forma muito similar ao proposto em gestão pela Qualidade. Os dois modelos surgem numa mesma cultura e pressupõem um objectivo e esforço colaborativo para a melhoria contínua do que se faz, como se faz, do que daí se resulta e do que se decidir mudar para que a evolução seja constante. Não se trata, como noutras culturas, de “gritar por Santa Bárbara quando troveja”; não se trata nem de remediar nem de reagir, antes de conscientemente e de forma estruturada,

acompanhar os processos ao longo do tempo, aferir os resultados e verificar o cumprimento dos objectivos. Não para punir ou excluir alguém, antes porque os próprios intervenientes compreendem que só desta forma asseguram uma verdadeira inclusão, os objectivos e a evolução em que desejam permanecer...

Uma pequena equipa de investigadores da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa tem vindo a desenvolver um conjunto de estudos (*IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem*) para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação funcional que possibilitem a monitorização do modo como evolui a Leitura, nas componentes de fluência (velocidade, precisão e qualidade) e compreensão, tanto do ponto de vista individual como em grupo turma (e.g. Gonçalves, 2011b). Em muitos aspectos, estes estudos sugerem práticas muito similares às que são propostas em Gestão da Qualidade, tanto ao nível da definição dos processos, como da modificação das práticas em função dos desempenhos observados, tendo em vista a melhoria contínua de toda a turma. Estes estudos têm sido desenvolvidos sempre em parceria com os professores e psicólogos em exercício em cada local. Procedimentos análogos podem ser propostos para a composição escrita, para o estudo das concepções pessoais e das estratégias de aprendizagem. Num futuro próximo este projecto permitirá a interligação com um maior número de escolas e de profissionais. Pretende-se a partilha de instrumentos e de resultados, a construção de normas de escola e de protocolos estruturados que permitam promover a evolução de todos os alunos, com especial atenção a uma ajuda atempada e realmente eficaz (monitorizada e validada) a alunos em dificuldade.

## **5. Formação de Psicólogos e de Professores**

Permanecer em evolução é uma forma quase paradoxal de referir a necessidade de melhoria contínua. Estar em permanente evolução, trabalhar nesse sentido de forma responsável e consciente, envolver-se e esforçar-se porque assim se quer a Vida e a escola, tudo isto representa uma enorme mudança conceptual, novas atitudes para alcançar novas práticas. Porque só mudam realmente as práticas, quando se mudam as concepções e as crenças, as atitudes e os valores. Valorizamos realmente a Qualidade? E quem são afinal os profissionais especializados na assim mudança conceptual, na mudança de atitudes, na educação para os valores que a Qualidade requer? Quem senão os Psicólogos e os Professores? É por isso que parece tão relevante introduzir conteúdos curriculares e experiências pessoais de Gestão pela Qualidade na formação inicial e contínua oferecida aos profissionais nestas duas carreiras. Não apenas numa perspectiva teórica ou técnica, nem sequer como burocracia ou bizantine, “novas modas” para complicar a vida a quem trabalha... Só uma formação reflexiva e experiencial, que promova a identificação de crenças e de atitudes pessoais (e a necessária reconceptualização), pode realmente ajudar neste

domínio. Um esforço continuado e assistido por instituições externas, ao nível do controle de Qualidade mas sobretudo ao nível da investigação. Neste sentido, o papel das Universidades parece crucial, na criação de projectos de observação e análise de resultados em larga escala, no apoio de práticas de investigação em acção, de supervisão e de formação reflexiva.

A título de exemplo, pode ser desde já referida a criação da Unidade Curricular de “Práticas de Qualidade em Contextos Educacionais” no âmbito da Pós-Graduação de Aprendizagem, Sucesso e Qualidade em Contextos Educacionais (ASQ) recentemente aprovada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Esta unidade tem como principais objectivos: a análise de diferentes modelos e concepções de “Qualidade” num quadro de Educação Global e de Educação para Todos (Renner, Brown, Stiens & Burton, 2010; UNESCO, 2005); uma maior compreensão do papel da Qualidade na melhoria contínua de sistemas educativos e a promoção de novas áreas de investigação neste domínio (Algozzine, Audette, Marr & Algozzine, 2005).

Pretende-se que os formandos sejam capazes não só de distinguir entre diferentes modelos e concepções de “Qualidade” como de explicar como se integram nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de sistemas educativos (e.g. Sallis, 2002). Que estejam aptos a sugerir aplicações práticas da Qualidade em contexto educativo, a identificar indicadores de qualidade, a monitorizar programas e projectos de qualidade em educação em situações específicas, sugerindo novos projectos de intervenção, investigação ou formação. Além disso, que saibam integrar equipas pluridisciplinares para a melhoria contínua dos sistemas educativos. Os conteúdos integram os principais conceitos e referenciais de Qualidade e múltiplas situações práticas que ilustram, permitem a análise, o debate, a experimentação pessoal, a mudança conceptual.

## **6. Conclusões**

Numa sociedade que valoriza uma educação para todos, num contexto legal que obriga a doze anos de escolaridade, o direito à educação só está efectivamente garantido quando continuamente se verificam as condições de aprendizagem, quando se optimizam os processos educativos (e.g. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, 2010).

Em Portugal permanece uma indefinição sobre quais devem ou podem ser os profissionais que suportem uma gestão escolar pela Qualidade. E existe um quase vazio formativo, todo um espaço a preencher de forma a garantir os recursos técnicos, científicos e humanos necessários à implementação e manutenção do sistema. Neste trabalho analisam-se vários exemplos de possíveis aplicações práticas da Gestão pela Qualidade aos contextos educativos. Exemplos que sugerem como a introdução de procedimentos e práticas de Qualidade poderia constituir um contributo significativo para a obtenção de melhorias no sistema educativo, em situações muito concretas e grande impacto na comunidade. Os

exemplos analisados sugerem que os profissionais da Psicologia são, a par com os Professores, alguns dos especialistas que com formação e supervisão adequada poderão trazer para o contexto educativo novas formas de estimular, manter e validar a Qualidade na Educação.

## 7. Referências

- Algozzine, B., Audette, R. H., Marr, M., & Algozzine, K. (2005). An Application of Total Quality Principles in Transforming the Culture of Classrooms. *Planning and Changing*, 36(3-4), 176-192.
- Bender, W. & Shores, C. (2007). *Response to Intervention: a practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bonstingl, J. (2001). *Schools of Quality*. London: Corwin Press.
- Bruner, J. S. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70. (tradução do original em inglês *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960)
- Candeias, A.; Rosário, A.; Saragoça, M.; Rebocho, M; Pastor, G; Coincas, J.; Cortes, M. & Rocha, O. (2009). Desafios à avaliação e intervenção educativa : Reflexões sobre a experiência de implementação da CIF em Portugal. International Conference “Changing Practices in Inclusive Schools”. Universidade de Évora. Retrieved from <http://www.ciep.uevora.pt/irisconference/docs/proceedings/ICF%20-%20Adelinda%20Candeias.pdf>
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- DGIDC (2008). *Educação Especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC & DSEEASE Retrieved from: [http://www.min-edu.pt/data/dossiers\\_tematicos/Educacao\\_especial/manual\\_apoio.pdf](http://www.min-edu.pt/data/dossiers_tematicos/Educacao_especial/manual_apoio.pdf)
- Fuchs, D.; Fuchs, L. & Vaughn, S. (2008). *Response to Intervention: a Framework for reading educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Glover, T. & Vaughn, S. (2010) *The Promise of Response to Intervention: evaluating current science and practice*. New York: The Guilford Press.
- Gonçalves, M.D. (2002). *Concepções Científicas e Concepções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://www.lispsi.pt/Public/index.htm>
- Gonçalves, M.D. (2011a). Dysfunctional vs. Functional Difficulties: a new perspective on learning disabilities. ELSIN 2011 16th Annual Conference of the Education, Learning, Styles, Individual differences Network. Antwerp, Belgium. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/3748>
- Gonçalves, M.D. (2011b). Avaliação da Fluência da Leitura Oral e Dificuldades na Aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais. Actas do VIII Congresso IberoAmericano de Avaliação, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

- Hammill, D. (1990). On defining LD: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), 97-113.
- IGE (2011). *Avaliação Externa das Escolas 2009-2010: Relatório*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação.
- learn: a fieldbook for teachers, administrators, parents and everyone who cares about education*. New York: Nicolas Braley Publishing.
- Lopes, J. (2005). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. (pp. 159). Porto: Edições ASA.
- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). Planos de melhoria da escola: Uma introdução. Porto: Universidades Lusíada.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde. Retrieved from: [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf)
- Pacheco, N. (2011, Outubro 15). Editorial: O muito que ainda falta saber e fazer. *PÚBLICO*. Retrieved from [http://jornal.publico.pt/Pages/getFile.ashx?f=Especial\\_P4.pdf&date=15102011](http://jornal.publico.pt/Pages/getFile.ashx?f=Especial_P4.pdf&date=15102011)
- Poplin, M. (1988). The reductionistic fallacy in learning disabilities: replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (7), 389-400.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Renner, A., Brown, M., Stiens, G., & Burton, S. (2010). A Reciprocal Global Education? Working towards a More Humanizing Pedagogy through Critical Literacy. *Intercultural Education*, 21(1), 41-54.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Routledge.
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that*
- UNESCO (2005). *Education for All - The Quality Imperative (EFA Global Monitoring Report 2005)*. Paris: UNESCO.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2000). *Characteristics of successful schools*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction. Available from: <http://www.dpi.state.wi.us/>
- Wong, B. (2011, Outubro 15). Entrevista a Gert Biesta, Professor no Reino Unido: “Os rankings são muito antiquados e não devem ter lugar numa sociedade civilizada”. *PÚBLICO*. Retrieved from [http://jornal.publico.pt/Pages/getFile.ashx?f=Especial\\_P5.pdf&date=15102011](http://jornal.publico.pt/Pages/getFile.ashx?f=Especial_P5.pdf&date=15102011)