

Clímaco, M. (1997). Entrevista: Maria do Carmo Clímaco. *Millenium*, 6

---

## ENTREVISTA : MARIA DO CARMO CLÍMACO

**MARIA DO CARMO CLÍMACO \***

\* Actualmente é Inspectora Geral no Ministério da Educação

### ENTREVISTA 29/1/97

**Millenium - Doutora Maria do Carmo Clímaco, a Revista Millenium tem muito gosto em publicar o seu currículo profissional e académico. Mas, muito mais do que isso, gostaríamos de publicar aspectos desse processo e desse percurso vistos por si. Quais são os "momentos altos" da sua carreira?**

**M.C.C.-** Eu acho engraçada essa pergunta. Quando olho para a minha vida acho que é uma história feliz. Decidi relativamente tarde entrar na profissão, porque tinha feito a licenciatura já há quase 10 anos, o que me criou imensos problemas; sobretudo, questioneei-me sobre se eu teria competências científicas para entrar na profissão. Muita gente se ria disso, porque eu até queria entrar para professora do Ensino Preparatório, o que era tão simples e óbvio. Qualquer cidadão o poderia fazer. Esse foi um dos comentários que me lembro de ouvir. Nessa altura já tinha três crianças e estava em condições de entrar no mundo da Educação. Comecei como professora. Depois fui orientadora de estágios, o que foi uma oportunidade de aprender imenso e foi uma sequência óptima do meu próprio estágio. Essa experiência de orientação, que durou cerca de 10 anos, foi extremamente enriquecedora: primeiro, porque me obrigou a aprofundar e a estudar imensas coisas que me tinham causado curiosidade e interesse. Depois, pelo facto de ter permitido o acesso à observação de outras práticas e ter colaborado com professores verdadeiramente excepcionais, e finalmente, o ter-me obrigado a preparar práticas demonstrativas. Tudo isso foi extraordinariamente importante. Depois fui Presidente do Conselho Directivo de uma escola, onde entrei cheia de esperança, com uma equipa óptima, com um programa que nos dava imenso gosto, e tivemos a sensação que pela primeira vez na nossa escola estávamos a apresentar um programa de responsáveis de gestão profissionalizados. Tínhamos um projecto que apresentámos à Escola. Pela primeira vez se falou na minha Escola em números e foi talvez a primeira vez da minha vida que qualquer coisa como indicadores de desempenho começou a aparecer. Fomos reeleitos para um segundo mandato e aí começou a grande frustração. Nós não estávamos preparados para perceber o que era a curva do desencanto profissional...

Por mero acaso, surgiu a hipótese de o pessoal ser formado para as Escolas Superiores de Educação, de entrar nos Mestrados. Como o que eu mais gostava não era direcção de Escolas, mas formação de professores, enveredei por aí. Como não queria sair de Lisboa e em Portugal só se faziam essas pós-graduações em Braga e duravam 2 anos, eu optei por ficar 3 meses em Boston . Para mim era mais exequível. Fui fazer o Mestrado em Língua Inglesa, voltando assim à minha origem, ao assunto em que tinha feito estágio. A seguir ao Mestrado passei pelo GEP, que constituiu um abrir de horizontes , o alargar a experiência da docência em moldes completamente diferentes. Do GEP fiz uma transição para a Escola Superior de Educação de Setúbal, que mais uma vez me pôs em contacto com novas maneiras de olhar a formação de professores, até porque tínhamos pessoas com diferentes experiências, relativas a vários níveis de ensino. Era assim um melting pot, um caldeirão, onde está tudo junto. Por circunstâncias várias, acabei por ficar no GEP, a fazer investigação em Gestão e Administração Escolar. Devo dizer que senti sempre este duplo apelo pelas didácticas das línguas e pela gestão, que era onde me sentia com mais capacidade de mudança e de intervenção a nível macro. A seguir à experiência do DEP-GEF, onde tinha sido investigadora e depois directora de um departamento de estudos, entrei no projecto de Doutoramento que capitalizou imenso as minhas actividades desenvolvidas no GEP, sobretudo como correspondente nacional de projectos internacionais. Comecei a trabalhar no projecto INES da OCDE, de indicadores de avaliação, e foi a partir deste abrir de horizontes que escolhi a temática da minha tese. **Não fiquei muito convencida que o desenvolvimento de informação nacional para produzir indicadores de desempenho, que servissem de base à decisão política, contribuíssem significativamente para a mudança. Era uma produção importante que serve os interesses da Administração, mas não sei se serve os interesses das Escolas**, uma vez que nós todos à escala internacional dizíamos que as Escolas são a unidade básica da mudança. Então havia que capitalizar as Escolas para essa mudança, pelo que se tornava necessário, na minha perspectiva, dar às Escolas instrumentos paralelos àqueles que são utilizados nas decisões da Administração, de modo que as Escolas: pudessem estar equipadas para responder aos desafios da própria Administração; pudessem fornecer à Administração as informações que lhe são solicitadas e, já agora, pudessem construir nessa dinâmica a sua autonomia. Esse trabalho tinha duas dimensões importantes: reforçar e desenvolver as dimensões meso-sistémicas da Escola, e isso implica fornecer aos Conselhos Directivos os instrumentos necessários para responder à Administração. É bom não esquecer que os Conselhos Directivos têm uma função de tradução da informação para o micro sistema que são os professores, as turmas. Essa necessidade de traduzir a informação, quer para os professores, quer para a Administração, configura a dimensão meso-sistémica das Escolas. Só que as Escolas são também sistemas e não apenas meras unidades de gestão dos sistemas. Pareceu-me por isso importante desenvolver um trabalho no campo

da auto avaliação das escolas, porque vai ajudar a escola a reforçar a sua dimensão sistémica. Por outro lado, a lista de indicadores que a Administração usa para avaliar a qualidade do sistema, obriga a escola a desenvolver as suas dimensões meso-sistémicas. Daí que a minha tese de doutoramento tenha sido sobre o uso de indicadores de auto avaliação das escolas. Fui equipar as escolas com um novo discurso, com um novo instrumental, com novos referentes, para poder reforçar a sua autonomia.

Depois fiquei a trabalhar algum tempo no GEP. Aliás tenho uma dívida de gratidão pelo investimento que eles fizeram em mim própria. Porque paralelamente ao trabalho que tinha de desenvolver quando lá estive, eles deram-me grande margem de liberdade para poder desenvolver o meu trabalho. Foi-me dito que a Administração lucrava com o meu esforço e investimento. O facto de algum bom trabalho que desenvolvi no DEP-GEF no âmbito de alguns projectos internacionais (e estou a pensar num projecto da OCDE sobre a eficácia das escolas e a gestão dos recursos, quer num outro liderado pela UNESCO sobre Educação, políticas e estratégias), tiveram como causa alguma capacitação que me foi dada pelo trabalho entretanto realizado.

Do DEP-GEF desafiaram-me para ir para o IIE e eu achei que era onde eu poderia desenvolver mais as minhas preocupações. Depois de ser técnica do IIE, tive o desafio do Professor Bártolo para ser Vice-Presidente do IIE, e um ano depois fazem-me o enormíssimo desafio para vir para a Inspeção. Convenceram-me a pôr todo o trabalho que tenho desenvolvido no âmbito da avaliação do desempenho das Escolas, no âmbito da produção de indicadores, no âmbito da produção da qualidade das escolas, e tudo o que aprendi com as escolas que estão envolvidas no PEPT, convenceram-me, dizia, a pôr tudo isso ao serviço da Inspeção.

#### **Millenium - Está convencida ?**

**M.C.C.** - Estou absolutamente convencida, neste momento. Neste percurso todo não posso esquecer que existe um Projecto que me convidou especialmente para trabalhar com eles, para criar um observatório de qualidade, que é o projecto PEPT, a quem estou muito grata. Isso foi tanto mais importante quanto deu ao meu trabalho uma projecção nacional, que enriqueceu as minhas investigações. **Comecei a trabalhar com 12 escolas e neste momento tenho cerca de 700 escolas a trabalhar com o instrumento que lhes propus**, decorrente da minha investigação.

**Millenium - Como vê a Investigação em Educação e a sua relação com as políticas e as práticas educativas ?**

**M.C.C.** - Sabemos que os práticos têm que tomar decisões e agir de modos que, muitas vezes, são contrariados por algumas linhas de investigação. Mas quando decidem contra as conclusões desta até o fazem bem. Há condicionalismos específicos que os obrigam a tomar certo tipo de decisões, até porque a investigação não constitui artigo de fé, é apenas uma orientação para a prática. É bom que os práticos tenham acesso às recomendações da investigação, onde encontrem orientações e referentes para serem mais criativos, para perceberem inclusivamente a sua própria prática. É bom conhecer, e bem, a investigação que vai sendo feita, para poder ignorar, e bem, algumas das suas conclusões, aquelas que não puderem constituir-se como factor de inovação, isto é, as que não puderem ajudar a mudar as práticas.

Os políticos têm níveis de responsabilidade que os levam a precisar da investigação para tomar decisões, é o chamado knowledge based decision, mas a saber, igualmente, que há decisões que são de um outro nível, que resultam de compromissos assumidos, que o político não pode ignorar. Assim a investigação tem para os políticos uma função iluminativa, na expressão de Hamilton e Parlett. Se isso não acontecer, cai-se num jogo desenfreado de interesses e de pressões de grupos, que implica políticos que se guiam apenas pelas suas opiniões pessoais ou de partido .

**Millenium - Que balanço faz da Investigação educacional em Portugal ?**

**M.C.C.** - A investigação é já muito grande. Temos trabalhos muito interessantes. Onde acho que há ainda uma lacuna é na divulgação. Há imensas revistas, há já um volume apreciável de edições, quer de Instituições, como é o caso do IIE e de editoras profissionais. Isso fazia dizer o Prof. Varela de Freitas, há uns meses, que se tornava difícil fazer um recenseamento da investigação que se vai produzindo em Portugal, tal era o volume de publicações. Nesta produção científica há níveis diferentes de qualidade, o que é normal que aconteça. Por outro lado a diferença de qualidade tem muito que ver com a experiência que temos nesse campo. Em matéria de investigação, crescemos muito em Portugal, nos últimos 10 anos.

**Millenium.- Admitiria que se definissem áreas prioritárias para a investigação em Educação em Portugal ?**

**M.C.C.-** Não identificaria áreas de investigação. Definiria políticas de investigação muito claras em Educação.

**Millenium - Que linhas , em seu entender , percorre a investigação em Portugal ?**

**M.C.C. -** Acho que estão a emergir tantas... À medida em que o Governo for definindo áreas de prioridade no desenvolvimento, na melhoria do sistema educativo, essas áreas transformam-se automaticamente em áreas de investigação. Por exemplo, áreas de interesses que se ligam às aprendizagens e que vão conjugar os processos de aprendizagem , as metodologias, os materiais, a formação de professores, e em disciplinas nucleares e noutras menos nucleares, a identificação de competências. O reflexo que este tipo de preocupações tem na reflexão sobre os currículos , por exemplo quando se fala nos currículos alternativos, nos territórios de intervenção prioritária. Acerca desta última expressão temos três grandes conceitos que apelam à investigação, a saber: o de território, o que apela a investigação em rede escolar, do conceito de escola - como organização; intervenção, que nos exige perceber como é a acção educativa, quais são os suportes que os actores precisam e como se organizam, no quadro específico que é a escola. O que exige um tipo de investigação-acção e não qualquer outro tipo. Intervenção prioritária implica perguntar o que é prioritário . Tem que se ver, em paralelo com aquilo que se chama necessidades educativas especiais. Quantos meninos especiais temos ? Quantos precisam de educação diferenciada ? São tantos, quantos estiverem no sistema, porque são todos diferentes e há alguns um pouco mais diferentes do que outros. **O grande problema da educação de massas é que durante muito tempo, indiferenciou.** Quando precisava de diferenciar punha os meninos à parte. **Hoje toda a gente acredita que esse movimento de pôr os meninos à parte é uma abertura para a exclusão social.** A maneira de combater a exclusão é considerar que todos são diferentes. Só dessa forma teremos uma escola para todos. Foi preciso constatar o insucesso, como impacto da nossa educação de massas, para incluir esta questão nas áreas prioritárias de investigação. Neste momento já estamos no século XXI, já estamos a lançar as sementes da educação que teremos então. As décadas em educação não se medem de 0 a 0, mas de 5 a 5, porque quando se entra nos meados de cada década há já perspectivas do que vão ser os próximos anos.

### **Millenium - Como perspectiva a política de Educação em investigação?**

**M.C.C.** - É difícil fazer essa síntese. Por um lado temos instituições que têm como missão específica a tarefa de fazer investigação: estou a pensar nas Universidades e nos centros de Investigação, de que o país precisa imenso. Por outro lado há a política de Inovação em Educação e que é feita no âmbito do próprio Ministério, de que o IIE é o expoente. Julgo que o IIE está a bater em pontos cruciais dessa política de inovação educacional, porque está a apoiar de diferentes maneiras os investigadores envolvidos no Ensino Superior (pelo apoio à formação e pelo apoio à publicação) . Quando o Instituto alimenta projectos no seu próprio âmbito de intervenção, de cariz mais experimental, mais demonstrativo, sobre diferentes áreas , está a fazer os primeiros trabalhos exploratórios para abrir caminho para práticas diferentes. A identificação de áreas passíveis de contribuir para a melhoria da qualidade das Escolas é extremamente importante. E isso consegue-se avaliando a qualidade do esforço e dos resultados educacionais obtidos, quer através de processos de avaliação internacionais, quer nacionais, como é o caso da avaliação aferida. Depois, todo o trabalho de difusão sistemática de informação, em múltiplas maneiras (bibliográficas, telemáticas e presenciais), é também a prestação de um serviço importante. Estas são quatro linhas de intervenção muito pertinentes. Se calhar, no terreno, o público não tem consciência destas dimensões.

Se calhar também estão a acontecer coisas na política nacional muito interessantes, porque se estão a identificar prioridades para o desenvolvimento, e porque se observa hoje, sem muito espanto, uma nítida articulação entre Serviços e Instituições , que antes não acontecia, senão particularmente. É bom juntarmos a esta articulação uma política de projectos de desenvolvimento estratégico, que por efeito de carambola, arrastarão todas as outras.

### **Millenium -Incidindo agora sobre o Observatório de qualidade que propôs às escolas, perguntamos-lhe quais têm sido as maiores dificuldades na implementação desta prática de avaliação das Escolas?**

**M.C.C.- O Observatório de qualidade**, no seu instrumento que o apresenta, **enuncia quais são os seus objectivos, a saber: promoção da qualidade educacional, o reforço da autonomia das escolas; introduzir uma certa reforma no modo como as escolas se gerem;** produção de informação sistemática nas escolas. Se hoje escrevesse de novo o guião retirava-lhe este objectivo, porque ele é antes uma estratégia . Como objectivo, é um risco que se corre de produzir informação, pela informação, burocratizando o processo de auto-avaliação. A prova disso é a quantidade de escolas que depois de 4

anos continuam a mandar exclusivamente as estatísticas, sem mais. O que considero essencial é promover a qualidade dos processos educativos para promover a qualidade dos resultados educativos; desenvolver a autonomia das escolas para que elas possam identificar as suas prioridades, para que elas possam desenvolver as suas estratégias, para conseguir melhores resultados educacionais. Quando digo resultados educacionais, refiro-me a um leque muito grande que abrange alguns, que dizem respeito aos alunos, e outros aos adultos que trabalham na Escola, e que não podem ser dissociados dos primeiros. Por exemplo, relativamente ao indicador "grau de satisfação", que é um indicador para os alunos, para os professores, para os adultos não docentes e para os pais, tenho alguma dificuldade em dizer se é um indicador de processo ou de resultado. E conforme a perspectiva em que me quiser situar, o considero de uma maneira ou de outra.

O terceiro objectivo é contribuir para que as escolas se giram de uma forma diferente, não por pressão dos normativos, mas por pressão dos projectos locais que melhor respondem às necessidades educativas locais no quadro do Sistema Educativo Nacional. Porque o reforço da autonomia das escolas não anula a existência de um Projecto Educativo Nacional; pelo contrário, até o obriga a ser mais explícito e difundido. Até agora este projecto educativo nacional tem sido pouco visível, andamos todos atrás de normativos sem saber muito bem onde nos levam. Para esta necessidade de alterar o tipo de gestão que é feito, e para alterar o envolvimento da comunidade escolar, o controle da informação é muito importante. O que verifiquei, até agora, foi que a grande dificuldade e as resistências que as escolas têm apresentado no seu trabalho de organização do observatório de qualidade, se prende com o facto de eles não terem informação organizada. Recolher informação quantificada ou mais etnográfica nas escolas é uma "dor de cabeça". Não existe informação acessível, coerente, relevante e pertinente. Um exemplo dessa inacessibilidade começa pelos Chefes de Secretaria que não dão informação porque é confidencial. Alguma é-o de facto, mas há pessoas que podiam ter acesso a esses processos, sobretudo quando está muito bem definida a finalidade da recolha. Um exemplo é a formação e a estabilidade dos professores. No 1º ciclo é muito importante: **quando se descobre que um professor, em 14 anos de experiência, já passou por 20 escolas, isto tem um significado para a organização da escola, para a motivação, que é preciso ter em linha de conta.**

A informação não está organizada: por exemplo, os resultados dos alunos. Quando eu quiser saber qual é a probabilidade de sobrevivência de um aluno da minha escola, quando ele se matricula, eu não tenho muita facilidade em fazê-lo; vou ter imenso trabalho, porque preciso de saber a percentagem de alunos que se matriculou, a percentagem de sucesso a todas as disciplinas, e a percentagem de alunos que

tiveram insucesso a algumas disciplinas. Para saber isso é preciso começar, quase sempre pela matéria prima que são as pautas. Não há nada sistematizado.

O outro risco é a falta de coerência: isto é, os números algumas vezes não batem certo, quando se desagrega alguma informação. Se isso acontece em indicadores muito simples como o do número de professores, torna-se problemático quando eu construo o indicador do "tempo de aprendizagem", que pretende saber o tempo real de aprendizagem a que os alunos estiveram expostos e que é mais complicado de construir, porque implica saber o total de aulas planeadas pelo currículo, o número daquelas que efectivamente foram leccionadas e aquelas em que os alunos de facto estiveram. É por isso que este indicador, que é um dos mais significativos à luz da investigação sobre a aprendizagem, continua por preencher em muitas escolas. E isso é um contrasenso, porque se eu não sei como é que cada aluno teve acesso, em tempo real, ao conhecimento, como é que posso alterar a gestão da minha escola ?

Qual é a política de orientação para o sucesso que em cada escola é seguida ? Poderia decompor este conceito num conjunto de variáveis que a maior parte das escolas não controla de forma sistemática: o exemplo é o registo dos elementos de avaliação e respectivos resultados que quase nenhuma escola faz de modo sistemático como indicador de que esteve a trabalhar numa linha boa, ou precisa de reformular algumas práticas. Este controle deveria operacionalizar-se numa dimensão de diagnóstico, uma dimensão de desenvolvimento de diferentes tipos de estratégias, que estes instrumentos ilustram e manifestam em resultados. O que acontece é que poucas escolas têm este tipo de controle para saber depois se valeu a pena o investimento ou não. **Por isso é que a reacção das escolas é quase sempre a de que isto é muito trabalhoso, ninguém lhes pagou o serviço, quando afinal esta atitude de auto-avaliação deve fazer parte integrante de uma escola.** Que a Escola se auto regule parece-me uma condição essencial para alterar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento educacional dos alunos.

O Observatório apresenta-se como um proposta de organização da informação. O que eu trabalhei resulta de um processo de selecção de indicadores, já que inicialmente eram muitos mais, cerca de 50, o que os tornava de difícil tratamento. Os 15 seleccionados pareceram-me mais significativos, quer porque tinham sido trabalhados a título experimental por um maior número de escolas, quer porque o seu tratamento estatístico mostrou alguma correlação significativa entre essas variáveis, e finalmente porque eram indicadores que relevavam alguma pertinência na investigação educacional.

Apresentar uma selecção de itens de informação , sem mais, pareceu-me muito pobre. Em termos de informação, quer ela seja mais ou menos estatística, mais ou menos qualitativa, seria fazer correr o risco de transformar um processo desejável de auto avaliação, não num processo reflexivo mas num processo de produção automática burocratizante, num processo administrativo. Pareceu-nos muito importante apresentar às Escolas para cada indicador uma justificação do próprio indicador e que desse informação aos diferentes autores no terreno, dos porquês, das implicações que aquele indicador tinha nas suas próprias práticas. Eu penso que nalgumas escolas leram, mas não prestaram muita atenção a esse quadro teórico conceptual e referencial de cada indicador. O que não tem problema nenhum e digo porque é que não tem: Nem de longe nem de perto as 700 escolas mandam os relatórios. No tempo em que eram 180, 104 mandaram o relatório. Cerca de 80 não mandaram; isso não me preocupa. Mas o que é importante é verificar o salto qualitativo. Verificar que ao fim de 4 anos demonstram que a recolha de informação nas Escolas começa a ser uma realidade, que muitas escolas têm uma estratégia utilíssima de auto-revisão, é prova o que eles escrevem sobre a própria evolução; o modo como explicam que foi utilizada a informação global e específica de cada item que está contemplada no conjunto. E o modo como estão a utilizar , por exemplo, a informação recolhida no ano anterior. Em algumas casos a informação ainda não é muito fiável, mas as Escolas reconhecem e vão melhorando cada vez mais os modos de recolha de modo a tornar a informação mais fidedigna. E isto é que é importante: é o processo de crescimento que se vê existir por trás da informação enviada. Não fico nada contrariada se tenho de desprezar, no conjunto de informação global, alguma dela porque não é fiável. Tenho pena, porque se em vez de ter 100, pudesse ter 150, ficava mais contente. Mas o que é importante é que as pessoas vão melhorando a qualidade da informação que produzem.

Acerca dos relatórios que mandámos pedir às escolas e uma vez que elas já tinham produzido alguma informação, pedimos-lhes que pensassem que o relatório tem vários destinatários [O observatório...] :**interessa aos que trabalham na Escola e aos que estão fora e que não dominam a linguagem, nem estarão interessados em tantos pormenores.** Sugerimos às escolas que fizessem um relatório de desempenho e depois fizessem outro em forma de carta, mais reduzido e selectivo que pudessem mandar às famílias. **É que há coisas que só interessam aos que estão dentro, mas há outras que não - é uma forma de prestação de contas.** Daí um mesmo instrumento com diversos destinatários e finalidades e com discursos diferentes. Várias escolas experimentaram o ano passado e surgiram produtos muito interessantes: algumas coisas precisam ser buriladas, mas é assim que se começa. O que é interessante é observar o ponto de onde se partiu, e ver como, 4 anos depois, essas escolas estão a trabalhar.

Outra vantagem muito interessante é a "mancha de azeite" que isto tem sido. Seja porque o Observatório de Qualidade é uma componente obrigatória do PEPT2000, ou por outras razões, o que é certo é que cada vez mais escolas estão a encontrar vantagem, sobretudo ao nível da gestão e da gestão intermédia, em trabalhar a sua informação, e utilizá-la como estratégia de desenvolvimento.

Dificuldades: os professores queixam-se que não têm tempo, que não têm formação específica, isso é verdade. Os professores vão esbracejando e criando cada vez mais competências, uns com os outros e em cada Escola. O PEPT tem providenciado alguma informação. As próprias Instituições de Formação, mesmo Superior, trabalham estas temáticas da auto - avaliação e auto formação. De certa forma, abordam as mesmas temáticas que eu proponho. Se outros utilizarem outras estratégias, encantada, esta não é a única. As escolas estão trabalhando cada vez melhor com este instrumento, e os resultados estão à vista. Se não têm informação, procuram-na; não têm tempo, ninguém lhes dá créditos, mas faz parte da vida de uma Escola. Não há que dar créditos, não faz sentido, como não faz sentido dar créditos para dar aulas bem. O que não faz sentido é os professores continuarem a dizer que no seu horário não está contemplado este tipo de tarefas. **Ser avaliador de uma escola é uma tarefa de cada professor.** E eu penso que as Escolas se estão a desembaraçar muito bem.

**Millenium: O observatório de qualidade das escolas que tem dinamizado organiza-se em função dos dois maiores objectivos da Escola Básica: universalidade e o sucesso. Quais as ideias-chave que devem inspirar um observatório de qualidade para os outros níveis de ensino, nomeadamente Ensino Secundário e Superior?**

**Como organizaria um observatório de qualidade para Escolas desses níveis de ensino ?**

**M.C.C.** - Eu conceberia um observatório do mesmo tipo. No mesmo modelo conceptual e no mesmo formato. Haveria uma selecção de indicadores semelhante, na medida em que uma escola secundária tem de ter uma informação sobre o contexto, sobre os seus alunos e o seu background familiar. Continuará a ter informação relativa aos recursos e ao uso que deles são feitos- a sua acessibilidade; mas faria mudanças significativas nas variáveis relativas ao funcionamento. Ao contrário do que planifiquei para a Escola Básica, eu faria um enfoque muito grande no currículo. O currículo inclui muita coisa: as competências que se pretendem, o nível de conhecimentos e as estratégias de trabalho que se privilegiam, o tempo de aprendizagem e as medidas de orientação para o sucesso. A participação, ou outras dimensões qualitativas, eu não as abandonaria, como não o faria em relação ao modo de

trabalho cooperativo dos professores , embora isso tivesse mais que ver com a dimensão organizacional. Eu sentava-me à mesa com os avaliados, e dizia-lhes das minhas preocupações e o que é que eu já tinha investigado. Propunha-lhes um esquema de trabalho, um quadro conceptual que servisse de referencial, que pudesse ser utilizado por todos, e pedia-lhes o feed-back sobre a minha proposta. Não me proporia fazer um trabalho colectivo - tudo em conjunto, porque é um processo muito moroso e trabalhoso e os avaliados têm outras coisas para fazer. É por isso que um elemento externo no desencadear da auto avaliação é muito importante. Constitui-se como um servo, que nos presta o serviço de desbravar uma série de terreno e de nos fazer uma proposta. Analisa o quadro conceptual que lhe apresento que por sua vez já tem em linha de conta uma análise crítica do quadro de referência da própria instituição, dos objectivos para que foi criada e dos objectivos que deve perseguir, das funções que lhe estão cometidas, das condições em que trabalha, e complementado pelo que a investigação me diz que deve ser função deste tipo de Instituições, associadas à qualidade do seu desempenho. Desse trabalho conjunto resultaria o instrumental, que operacionaliza os critérios que decorrem do quadro de referentes. Há que ter referentes, critérios e instrumentos operativos. Depois, quem é que vai usar os instrumentos, isso resulta da nossa negociação. Alguma da informação é o elemento externo que recolhe e não tem perigo; outra, só é acessível aos elementos internos das instituições e isso só tem vantagens, não tem perigos. Quando muito teria algumas limitações na fiabilidade dos dados recolhidos, com algumas limitações estatísticas. Esse diálogo prévio é muito importante pois é parte integrante de um processo que conduz ao estabelecimento de um protocolo entre os avaliadores e os avaliados, e é o garante da correcção do processo. Isso é feito para qualquer Instituição; uma Faculdade ou um Jardim de Infância; é um pressuposto metodológico. Como é evidente, é possível fazer isso de outros modos, com outras metodologias. Depende daquela metodologia em que se acredita, no sentido de saber bem os objectivos que se quer alcançar. Um processo investigativo e burocrático é mais útil, se eu quiser a informaçãozinha na minha mão. Se eu quiser contribuir para o desenvolvimento da Instituição e desenvolver instrumentos de auto - análise em que se pressuponha o confronto com determinados tipos de informação, para suscitar curiosidades e reflexões, eventualmente intervenções no terreno, não pode ser um processo administrativo, porque com esses processos que são de autoridade, muda-se alguma coisa, à superfície, mas não se muda em profundidade.