

digital

PROFESSORES, ESCOLA E MUNICÍPIO

FORMAR, CONHECER E DESENVOLVER

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[orgs.]



PORTO



PROFESSORES, ESCOLA E MUNICÍPIO—Formar, Conhecer e Desenvolver
JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado

Data da edição · dezembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-00-0

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>I—Ação docente e desenvolvimento profissional</i>	· 08 ·
1. <i>Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo</i> Maria do Céu Roldão	· 09 ·
2. <i>Organização e coordenação do trabalho docente – O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia</i> Joaquim Machado	· 20 ·
3. <i>Assessoria pedagógica - Um projeto formativo para a melhoria</i> Cristina Palmeirão	· 33 ·
4. <i>Competências profissionais e desenvolvimento docente</i> Daniela Gonçalves	· 42 ·
<i>II—Avaliação e desenvolvimento da escola</i>	· 53 ·
5. <i>Evaluación de las escuelas: Perspectivas e (des)ilusiones</i> Miguel Angel Santos Guerra	· 54 ·
6. <i>A construção da avaliação externa e o impacto no desenvolvimento das escolas e das práticas profissionais</i> Ilídia Cabral	· 81 ·
7. <i>Avaliação das escolas e gestão do conhecimento</i> João Gouveia	· 99 ·
8. <i>Desafios da avaliação externa das escolas</i> José Eduardo Lemos	· 120 ·
<i>III—Município e administração local da educação</i>	· 127 ·
9. <i>Municipalização do ensino em Portugal – As lições da história</i> Justino Magalhães	· 128 ·
10. <i>Projetos educativos municipais e administração local da educação – “Malhas que o império tece”</i> José Matias Alves	· 142 ·
11. <i>A ação de consultoria em projetos locais – Projetos Educativos Municipais</i> Cristina Palmeirão	· 170 ·

Avaliação das escolas e gestão do conhecimento

João Gouveia¹⁶

Introdução

O convite que me foi endereçado, que muito agradeço, inclui duas áreas do saber - avaliação de escolas e gestão do conhecimento - que, sendo complementares, não são imediatamente compatibilizáveis numa só comunicação.



Abordá-las-ei complementarmente, sendo que, numa primeira fase, referir-me-ei a alguns aspetos-chave dos processos de avaliação interna de escolas e, na segunda parte da apresentação, resumirei as ideias centrais da gestão do conhecimento nas escolas e suas principais vantagens, de par com as estratégias que tenho vindo a utilizar na fase de diagnóstico da investigação em curso.

Embora dedique parte significativa do meu tempo ao mundo da educação, das escolas e dos professores, o meu percurso profissional envolve também muitos anos como consultor de empresas, em particular para as áreas da gestão dos recursos humanos, formação e prospetiva. Isto ajudará, julgo eu, a perceber algumas das abordagens aqui presentes, a nomenclatura que utilizo, assim como perspetivas que defendo. Tendo a crer que, no atual contexto de

¹⁶ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH)

accountability, com as conhecidas pressões políticas, sociais e económicas exercidas sobre as escolas, algumas das ferramentas e da arquitetura de raciocínio do universo da gestão, salvaguardando as devidas especificidades, poderão ser de enorme utilidade.

Demos então início ao primeiro tema - a autoavaliação de escolas.

O fôlego e a dimensão desta comunicação não permitem uma análise exaustiva dos cuidados a ter na forma de planear e executar um processo autoavaliativo nas escolas. E, de resto, os principais destinatários destas palavras estarão, seguramente, familiarizados com os conselhos e alertas mais frequentes, tais como: crie uma equipa que represente os vários elementos e dimensões da comunidade educativa; coloque a aprendizagem no centro de todas as suas preocupações; envolva os alunos no processo; socorra-se de amigos críticos ou equipas de consultoria; proceda à triangulação de dados; avalie a avaliação, ...

Antes me deterei, como tal, em aspetos e dimensões da autoavaliação que, em meu entender, possam constituir fatores críticos de sucesso e que são, sobretudo, resultado da experiência entretanto obtida em vários agrupamentos de escolas.



Um primeiro aspeto importante de relevar é o da indissociável ligação da equipa responsável pela autoavaliação com o **Projeto Educativo (PE)**. Desde logo, as questões relacionadas com a sua qualidade. A consulta e o percurso de acompanhamento na elaboração de alguns PE justificam que recorde e enfatize a necessidade de garantir que seja um documento verdadeiramente estratégico e útil. Para tal, importa que se caracterize por alinhamento construtivo (ideia tão cara a John Biggs) e que, neste caso em particular, significa coerência e lógica entre problemas e oportunidades identificados em sede de diagnóstico (análise SWOT), objetivos e estratégias de atuação.

A avaliação é a dimensão do planeamento estratégico cuja qualidade e utilidade dependem precisamente desse alinhamento, apesar de nem sempre encontrarmos estes requisitos suficientemente salvaguardados. Em alguns casos, o projeto educativo constitui uma amálgama de peças, sem necessária coerência e seguimento lógico. Por vezes, fica-se com a sensação de que cada parte do raciocínio estratégico é realizada separadamente, sem a preocupação de alimentar logicamente o passo seguinte. Não raro, deparo com projetos educativos em que a cada um dos problemas (ou oportunidades) identificados na fase da análise SWOT não se fazem, obrigatoriamente, corresponder objetivos de melhoria e estes, por sua vez, não se encontram sequencialmente alinhados com as estratégias sugeridas.

Conviria, igualmente, que passasse a estar presente no planeamento estratégico das escolas o raciocínio subjacente ao que, na gestão, se convencionou chamar KPI (*Key Performance Indicators* ou *Indicadores-Chave de Desempenho*). Um KPI mais não é do que uma ferramenta de gestão que "obriga" a organização a selecionar e identificar o que é verdadeiramente essencial do conjunto do seu desempenho, em resultados como em processos, de modo a melhor o poder gerir. E constitui, igualmente, um excelente modo de comunicar a todos os *stakeholders* o que é essencial e em que medida está ou não a ser atingido, de modo a melhor se poder alocar esforços e recursos.

Não obstante o facto de os indicadores-chave de uma organização poderem ser quantitativos e qualitativos, e de poderem remeter para processos e para resultados, há vantagem em serem mensuráveis. Parafraseando Drucker, *o que não é medido dificilmente pode ser gerido*. É verdade que nem tudo o que se quantifica é importante, assim como o que se quantifica não é necessariamente importante. Mas também parece consensual que, não devendo valorizar apenas o que se consegue quantificar, faz sentido que se procure quantificar o que se valoriza.

Um KPI permite, portanto, saber onde se quer chegar e o que é mais relevante ao processo, para além de permitir comparações e, como tal, exercícios de *benchmarking* (análises comparativas entre escolas).

É neste contexto de preocupações que uma equipa de autoavaliação deve assumir-se como voz a ter em conta na elaboração do Projeto Educativo. Desde logo, pela circunstância de deverem ser (nem sempre são) o órgão máximo de apoio à tomada de decisão por parte das Direções. Tendo a incumbência de monitorizar o funcionamento da escola, são quem tem a incumbência de recolher dados sobre indicadores-chave de desempenho e, por essa via, a principal fonte de informação decisiva quanto ao desempenho da organização. Em segundo lugar, e decorrente do primeiro argumento, porque a equipa de autoavaliação é quem mais e melhores informações

Esta preocupação com o envolvimento das equipas de autoavaliação no PE remete para uma outra: **a qualidade das análises SWOT.**

Em segundo lugar, e na esteira do que atrás já foi mencionado, uma análise SWOT beneficia de exercícios de *benchmarking*, ou seja, de análises comparativas com outras instituições e/ou agrupamentos e escolas. Tendo em conta que "a beleza está nos olhos de quem a vê", pode dar-se o caso de pontos entendidos como fracos poderem ser vantagens comparativas e, por seu turno, pontos fortes, quando devidamente contextualizados e comparados, não o serem de todo.

102

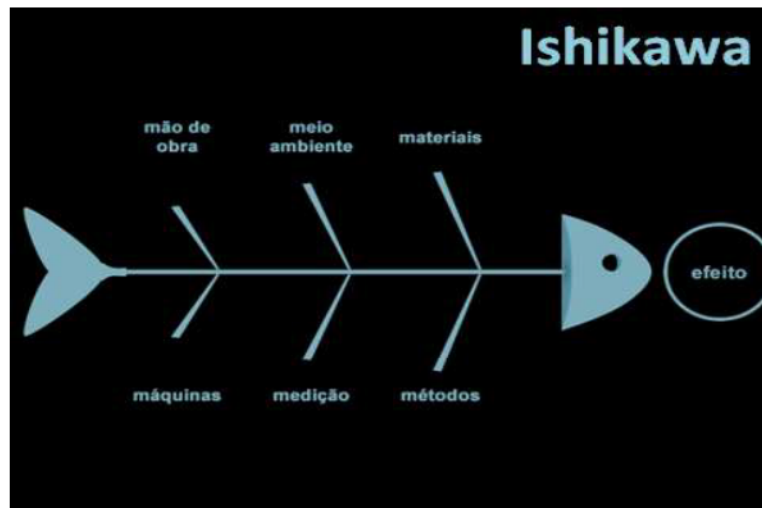
para esta têm. Em determinados contextos educativos, a ausência de um tecido empresarial forte e dinâmico (o que quer que isto signifique) pode não constituir necessariamente uma ameaça. O mesmo se pode dizer, num exercício hipotético e académico como o que aqui fazemos, relativamente à existência de um *ranking* de escolas, pois, para instituições educativas bem posicionadas, esse ranking constitui uma oportunidade, enquanto que, para outras, poderá ser uma ameaça. Também uma escola ou agrupamento, que tenha a diferenciação pedagógica como preocupação central da sua atuação e forma de estar, não encarará, necessariamente, um número reduzido de alunos como uma fraqueza. A importância das forças e das fraquezas é tanto maior quanto, para a organização, elas são valiosas, raras, de difícil reprodução e imitação por outras instituições.

Esta ligação indissociável entre as várias dimensões de análise SWOT e as especificidades e características das escolas e dos agrupamentos justifica, por isso, que se proceda, também, à hierarquização, priorização e ponderação dos fatores.

As forças e fraquezas devem ser avaliadas em função: 1) da sua importância para a organização; 2) da sua dimensão. Por sua vez, as oportunidades e ameaças avaliam-se em função da importância (impacte que geram na escola) e da probabilidade de ocorrência. Com estes critérios em presença, tornar-se-á mais fácil hierarquizar as dimensões de análise e, conseqüentemente, priorizar objetivos.

Sugere-se, ainda, que a análise externa (oportunidades e ameaças) inclua as dimensões constantes do acrónimo STEEP, que convida a um conhecimento da envolvente em função de fatores sociais (S), tecnológicos (T), económicos (E), ambientais (E de *environment*) e políticos (P). Esta compartimentação ajudará a clarificar oportunidades e ameaças e, por essa via, a melhor poder identificar o que verdadeiramente importa ter em conta.

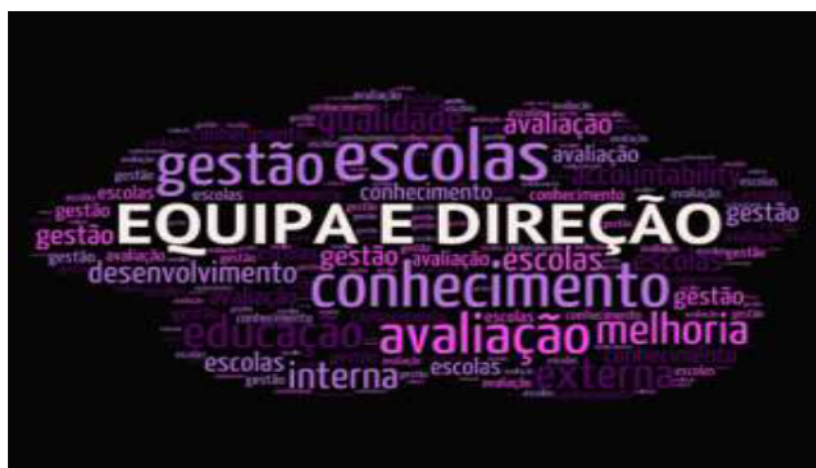
Por último, mas não menos importante, propõe-se também que, para as fraquezas e problemas identificados e sempre que se revelar possível, se detalhe a análise com um diagrama de causas e efeitos. Entre outras possibilidades, opte-se pelo Diagrama Ishikawa, a que se convencionou chamar diagrama de peixe. Para além de obrigar a um raciocínio mais conseqüente sobre os problemas, uma análise de causalidade como a que se propõe ajuda a separar os meios (processo) dos fins (resultado), preocupação nem sempre salvaguardada nos projetos educativos e na forma de entender os problemas, por parte das equipas nas escolas. A título de exemplo, atente-se no seguinte: melhorar a articulação pedagógica, por importante que seja, não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para melhorar as práticas pedagógicas e, por essa via, os resultados nas aprendizagens.



Análises detalhadas e estruturadas em função de cuidados como os sugeridos ajudarão a clarificar as medidas a adotar, bem como a dispor de critérios mais eficazes para os recursos a alocar.

Por fim, há uma última questão com a análise SWOT que importa comentar e que remete para os interessados e beneficiários de uma análise com estas características e, portanto, os cuidados e destinatários da sua divulgação.

A este respeito, vale a pena que os agrupamentos se questionem quanto ao facto de as análises SWOT, com a exposição pública de pontos fracos e ameaças, deverem estar disponíveis a todos, na *webpage* da instituição ou em qualquer outro documento tornado público. Trata-se de uma reflexão estratégica, com importante impacto interno e que, em meu entender, como tal deverá permanecer. Esta ideia não contraria a lógica/obrigatoriedade de transparência a que escolas ou agrupamentos estão submetidos, designadamente no que às questões da prestação de contas diz respeito. Apenas se considera que nem todas as informações interessam a todos e que a comunicação com o público em geral (de que é exemplo a *webpage* da instituição) deve ser pautada por intencionalidade estratégica e, sobretudo, bom senso.



Analisada que está a questão da vertente estratégica, é importante refletir sobre a **equipa de autoavaliação** e o leque de competências de que deverá estar revestida. É consensual a vantagem da inclusão de um elemento da Direção, pois isso comunica a importância que esta atribui às funções de autoavaliação, maximiza os efeitos das decisões tomadas, facilita o trabalho a desenvolver (nomeadamente, ritmos de trabalho e suas exigências, assim como eficácia e eficiência na sempre difícil tarefa de recolha de dados) e credibiliza o impacto das conclusões. Quanto a este aspeto, nada de muito importante haverá a referir. O que nem sempre resulta acautelado, porém, é o leque de competências necessárias.

A autoavaliação exige conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos, pelo que requer formação em avaliação e em metodologia de investigação social. Isto é tanto mais importante quanto se sabe que as competências científica e técnica da equipa de autoavaliação são um requisito fundamental para conferir credibilidade ao processo. Por exemplo, é necessário que a equipa disponha (na sua constituição ou como elemento externo de apoio sistematicamente disponível) de competências de análise estatística. De outra forma, a própria construção de instrumentos de recolha de dados pode ver-se comprometida (não sabendo como analisar os dados é fator explicativo para não se saber, com exatidão, o que perguntar nem como) e a interpretação fiável e útil de dados estará ameaçada, com as inevitáveis consequências para as conclusões e, portanto, para as medidas de melhoria a propor.

Também convirá, na esteira do que, de resto, a literatura abundantemente sugere, que um esforço de autoavaliação não seja, necessariamente, confundido com avaliação interna. Uma autoavaliação não vive apenas de elementos da escola. A presença de amigos críticos ou de consultores externos, que ajudem a refletir, a trazer outras perspetivas de análise e a colocar as questões certas, na altura certa, pelas razões certas, aos interlocutores certos pode facilitar a tarefa e melhorar significativamente os *outputs* avaliativos.

Importa, ainda, um cuidado especial na seleção do/a Coordenador/a da equipa. De entre outras características e competências essenciais, relevem-se a imagem de que usufrui na instituição, a credibilidade que gera, a capacidade de negociação e de gestão de conflitos, a capacidade de tomada de decisão, a liderança, as capacidades de *coaching*, a orientação para resultados e a capacidade de análise e de pensamento crítico. A somar a todas estas características, que estão na base de um/a líder eficiente e eficaz, falta garantir a legitimidade de chefe, que é da responsabilidade da Direção, conferindo-lhe poderes e competências para atuar e fazer atuar. Este último aspeto é tanto mais importante quanto os elementos da equipa não dispõem de tempo atribuído para as exigências da tarefa e a participação ativa da comunidade educativa não se encontra, à partida, garantida.

Como dizia Sêneca, o vento nunca é ser favorável àqueles que não sabem onde querem ir. Esta metáfora ilustra bem a necessidade de, para tudo na vida, se definir objetivos. No caso da tarefa que a equipa de autoavaliação tem em mãos, esta necessidade imperiosa de definição de objetivos e de *outputs* resulta, em primeira e decisiva mão, do facto de cada *stakeholder* ter diferentes expectativas em relação à avaliação, expectativas essas que dificilmente serão integralmente satisfeitas. Não é possível agradar e corresponder a todos os *stakeholders* e muito menos ter respostas para todas as necessidades que os vários elementos da comunidade educativa julgam existir, no que à autoavaliação diz respeito.

A Direção da escola tem necessidades e expectativas, quanto ao produto e efeitos da autoavaliação, que não são seguramente coincidentes com as dos docentes, ou dos assistentes operacionais, para já não mencionar alunos e encarregados de educação. A tomada de consciência desse facto obriga a que a equipa de autoavaliação clarifique e consensualize a sua razão de ser e os seus propósitos e os dê a conhecer, contribuindo para a sua apropriação por parte dos vários interessados, até e desde logo para evitar desencontros de expectativas. Tive oportunidade de acompanhar trabalhos de autoavaliação técnica e estrategicamente irrepreensíveis que foram alvo de críticas por não corresponderem ao que alguns *stakeholders* ambicionavam.

É este contexto de preocupações que obriga as equipas de autoavaliação, depois de auscultadas e conhecidas as vontades e expectativas dos restantes membros da comunidade educativa, a seleccionar, definir e explicitar os seus propósitos, finalidades e objetivos, de forma a tornar claras as suas responsabilidades, a sua utilidade e, sobretudo, os critérios com que deverão ser avaliadas. Uma espécie de “caderno de encargos”, se se quiser. Esta clarificação do quadro de referentes para a avaliação é, do mesmo passo, condição *sine qua non* para a definição do plano de trabalho, onde serão explicitadas as respostas às habituais questões avaliativas:

- Com que finalidades avaliar?
- O que avaliar?
- Que fontes de informação?
- Que mecanismos de recolha de dados?
- Quando avaliar?
- Como, quando e a quem apresentar as conclusões e recomendações?

Trata-se, afinal, de *afiar a serra antes de cortar a árvore*, conferindo sistematicidade e estruturação ao plano de trabalho, evitando o desperdício de esforços e garantindo mais eficiência à alocação de recursos e esforços. Garantidos e clarificados os propósitos e objetivos e definido e estruturado o plano, caberá à equipa de autoavaliação garantir que se realiza e executa o que está previsto, podendo decidir, então sim, da inclusão de imprevistos e pedidos-extra de informação.

Uma vez obtidos e analisados os dados, torna-se necessário assegurar a sua divulgação e comunicação, fase e tarefa para a qual se sugerem estratégias “cirúrgicas”.



Um trabalho de autoavaliação útil e consequente, pela diversidade de focos de interesse de que se alimenta e para os quais tem de produzir conclusões e recomendações, gera uma quantidade não negligenciável de dados, que nem sempre é fácil de integrar num só documento, que seja útil, coerente, breve e claro, dirigido a todos os elementos da comunidade educativa e (como em muitos casos acontece) a disponibilizar no *website* da instituição.

Em primeiro lugar, convém não adiar os momentos de divulgação. O *feedback* deve ser oportuno, sob pena de os avaliados perderem a perspetiva da avaliação e já não terem bem presente o assunto em questão, os contributos que deram e as razões da sua importância. Em alguns casos, pode até suceder que os próprios protagonistas já não se encontrem na escola.

Em segundo lugar, evite-se a chamada pretensão tecnicista. Um documento com informações relativas ao desempenho da instituição, identificando pontos fortes e fracos e apresentando áreas de melhoria, não é um documento académico, com linguagem técnica, expressões crípticas e pretensões cientifistas. Antes deve constituir um documento de trabalho, entendido por todos, de forma breve e clara, sem “purismos científicos e técnicos” na forma como no conteúdo. Em muitos casos, trata-se apenas de saber contar uma história, pelo que se deve

Em terceiro lugar, e na esteira do que Stufflebeam sugere, devem evitar-se as avaliações de compaixão (*pseudoavaliações* que valorizam o mérito dos projetos esquecendo o seu valor), em que a importância do esforço e do voluntarismo dos agentes leva a que se subestime (quando não mesmo ignore) o resultado. Reconhecendo os esforços realizados (quando e se for caso disso), cabe à equipa de autoavaliação assumir os conflitos que possam resultar e as possibilidades de reações negativas, não procurando tornar mais suave o conteúdo desvirtuando as conclusões e as necessidades de transformação e de melhoria. Tendo o cuidado de se basear em factos, de evitar generalizações indevidas e de preconceitos enviesadores da análise, a linguagem da equipa de autoavaliação deve ser assertiva e objetiva, afirmando o que é necessário.

Uma última sugestão remete para a necessidade de eficácia comunicacional na ótica do destinatário: a partir do relatório base, contendo todas as informações, convém **redigir diferentes tipos de relatórios informativos, consoante os destinatários**. Isto não significa alterar ou distorcer o conteúdo, mas sim adequar a extensão e aprimorar o foco. Nem todas as informações interessam a todos os protagonistas.



109

Esta possibilidade de análises comparativas pode e deve ser promovida a nível regional (autarquias) e mesmo nacional (Ministério da Educação). No entanto, o facto de essas responsabilidades não serem assumidas justifica que cada escola/agrupamento desenvolva esforços no sentido de poder realizar estas comparações. Parcerias estabelecidas com outras escolas e outros agrupamentos e elaboração conjunta de instrumentos de recolha de dados (critérios e parâmetros de análise comuns e consensualizados) podem ser uma solução. O facto de, em alguns casos, o amigo crítico da escola atuar em várias instituições educativas pode, também, agilizar tal propósito. Tive oportunidade de levar a cabo análises comparativas deste tipo em vários agrupamentos e os resultados revelaram-se promissores. Para o efeito, foram utilizados critérios e indicadores de análise comuns e partilhados por vários agrupamentos, sem que, com isso, se anulasse ou comprometesse a individualidade, a singularidade e a especificidade de cada instituição. Embora os instrumentos de recolha de dados não fossem exatamente iguais, houve o cuidado de dispor de perguntas e critérios de análise idênticos, de forma a poder proceder a comparações e exercícios de *benchmarking*.

[illegible]

110

avaliativos que gera, utilizam-na como órgão decisivo para a recolha de informações sobre indicadores-chave de sucesso e socorrem-se das suas propostas para a procura de melhoria contínua. Por maioria de razão, esta valorização também é feita pelas equipas de autoavaliação (se excetuarmos alguns elementos que as integram e que não entendem bem a sua razão de ser).

O mesmo não é necessariamente verdade quanto aos demais elementos da comunidade educativa. Os coordenadores de departamento e de ciclo, para não mencionar senão estes, desempenham uma função de enorme importância no processo avaliativo e parece ser neste nível hierárquico que uma parte importante dos esforços se vê comprometida. Também por parte dos docentes se encontra, ocasionalmente, alguma resistência aos esforços avaliativos

Ora, disseminar a cultura avaliativa significa capacitar e conferir *empowerment* aos agentes para problematizarem e encontrarem respostas a questões como a de saber o que está a correr bem/mal e porquê. Tendo em conta que uma escola existe para que os alunos aprendam e ainda atendendo à centralidade do papel dos professores (os mais diretamente responsáveis pelos resultados dessas aprendizagens, como o essencial da literatura sugere), é inevitável que a capacidade de reflexão crítica sobre sucessos e fracassos nas aprendizagens recaia, também e sobretudo, sobre os docentes. É inevitável, portanto, que as equipas de docentes estejam capacitadas para, numa ótica de melhoria contínua, identificar pontos fortes e fracos, consolidando os primeiros e minimizando os últimos. Pelo menos, assim deveria ser. Na prática, e em algumas situações, uma leitura atenta das atas das reuniões leva a perceber que as análises são superficiais, as causas encontradas, não raro, resultam de desresponsabilizações ("alunos com falta de métodos de trabalho" e "encarregados de educação pouco envolvidos no percurso escolar dos educandos", entre outras razões recorrentemente apresentadas), as questões colocadas para suscitar análises frutuosas e úteis são ignoradas (quando não mesmo evitadas) e os resultados menos bons pouco dissecados.

Dispondo as escolas, atualmente, de dados quantitativos suficientes, em quantidade como qualidade, para proceder a avaliações e análises mais rigorosas e, claro, mais individualizadas, estas nem sempre têm lugar. Em alguns casos, as avaliações são realizadas ao nível do grupo de docentes e as conclusões e estratégias de melhoria sugeridas para o grupo remetem, sem preocupações de individualização na análise. Isto apesar de se saber que os/as professores/as são diferentes e nem todos têm o mesmo nível de desempenho. Esta ideia, consensual e verbalizada por todos, não tem as necessárias consequências ao nível do esforço avaliativo e, portanto, ao nível das estratégias de melhoria.

Uma forma de ultrapassar estes constrangimentos avaliativos reside no reforço do papel e da capacidade interventiva das lideranças intermédias, identificando critérios adequados na sua seleção, clarificando os seus papéis, responsabilidades e competências (em muitos casos, genericamente definidos), conferindo-lhes legitimidade hierárquica, qualificando-as para um mais cabal exercício da função e, claro, contribuindo para uma cultura de melhoria contínua. Este último aspeto é decisivo, sob pena de apenas se procurar assacar responsabilidades e culpas e não a identificação de problemas e suas causas.

De entre outras competências necessárias, as lideranças intermédias deverão estar capacitadas para: recolher/selecionar os dados relevantes; analisá-los para retirar conclusões; conduzir e avaliar reuniões; dispor de pensamento crítico (valorizar o essencial em detrimento do acessório, saber colocar as questões essenciais, estabelecer relações de causa-efeito entre os fenómenos, ...); aplicar técnicas de *coaching* (ajudar a levar a concluir e saber lidar com boas e más notícias sem culpabilizar ou estigmatizar); raciocinar em função de objetivos e não exclusivamente de meios; diagnosticar necessidades de formação, apoiar a definição/conceção de planos de melhoria consequentes e alinhados,..... Em suma, deverão saber gerir o desempenho dos docentes que coordenam. Uma parte importante da desejada disseminação da cultura avaliativa passa por este leque de competências e a sua adequada passagem á prática. Do mesmo passo, contribuir-se-á para uma avaliação de desempenho verdadeiramente formativa, em nada confundível com a redutora *classificação* do desempenho.

Resta, por fim, uma alusão ao **modelo** a adotar. A este respeito, e assumindo o carácter controverso da opinião, pode e deve haver liberdade para se trabalhar com o que já se convencionou chamar de "modelos abertos". O que significa a não adoção de um só modelo ou numa forma pura. Em meu entender, é sobretudo decisivo que se trabalhe com base numa visão de organização. Tratando-se de instituições educativas, esta visão de organização deverá colocar as aprendizagens dos alunos no centro das preocupações e como fim último, sem, obviamente, ignorar os vários fatores e dimensões que para tal contribuem.



Nesse contexto, a utilização de CAF, PAVE, *How good is your school* ou outro modelo (a literatura disponível oferece uma variedade enorme de possibilidades a este respeito) parece-nos apenas relevante no sentido em que a equipa de autoavaliação deverá estar consciente das dinâmicas organizacionais e identificar os vários fatores que, interrelacionando-se, as animam e influenciam.

Em todo o caso, e independentemente do modelo a adotar (e, como tal, das dimensões a merecer preocupação avaliativa), há consenso quanto ao facto de os objetivos do Projeto Educativo serem, obrigatoriamente, alvo de avaliação. A razão parece-nos óbvia: o que a organização consensualizou como prioritário tem obrigatoriamente de ser monitorizado. Este argumento reforça a ideia atrás referida de que as equipas de autoavaliação devem estar envolvidas na elaboração do PE. Daqui não pode, nem deve, depreender-se que dimensões organizacionais não contempladas nos objetivos estratégicos fiquem arredadas das preocupações avaliativas. Significa apenas que, a serem avaliadas (na altura e pelas razões que se entenderem pertinentes) sê-lo-ão **além** dos objetivos do PE e não **em vez** destes.

Uma das dimensões avaliativas que habitualmente não consta dos objetivos estratégicos do PE (nem expressamente dos modelos de avaliação disponíveis) e que, não obstante, os atuais contextos organizacionais têm feito emergir como importante é, precisamente, a problemática do que se convencionou chamar de “organizações aprendentes”, designação que encerra uma outra – **gestão do conhecimento**. Esta vertente estratégica é tanto mais importante quanto as instituições educativas, organizações do conhecimento por excelência, são as que, percentualmente, mais trabalhadores do conhecimento integram.



Assim, e para além dos objetivos do PE (e de outras dimensões complementares que possam constituir preocupação avaliativa nas escolas), as escolas muito poderão beneficiar se começarem a preocupar-se com a forma como gerem o conhecimento de que dispõem.

A gestão do conhecimento, também designada como gestão do capital intelectual, consiste, afinal, no conjunto de estratégias, procedimentos, mecanismos e recursos para criar, captar, organizar e partilhar a informação e o conhecimento organizacional de modo oportuno e útil, desta forma contribuindo para a criação de organizações aprendentes. Trata-se de uma disciplina que, dispondo já de abundante produção teórica no mundo empresarial, não tem conhecido suficiente desenvolvimento teórico e prático no universo das instituições educativas.

A importância de as organizações se centrarem na sua capacidade para aprender é, atualmente, um imperativo, até como resultado de mudanças paradigmáticas que: levaram a entender as organizações como fenómenos vivos e não como uma mera soma taylorista de parcelas; aceitando a importância das lógicas de causalidade linear, lhes sobrepõe o alerta da causalidade emergente; defendem que o todo pode ser, ao mesmo tempo, mais e menos do que a soma das partes, tal como um organismo vivo, cujas células, apesar da sua especialização nos órgãos para que contribuem, contêm toda a informação necessária ao funcionamento do mesmo organismo; cada parte de um sistema tem, por isso, muito mais para dar do que aquilo para que é chamada a contribuir.

Não é minha intenção, nem cabe no contexto desta intervenção, detalhar a atual sociedade do conhecimento (caso isso se revelasse possível). Vale, contudo, a pena ter presente que as escolas são, por essência, organizações do conhecimento e que, independentemente do setor de atividade, incluem-se nas organizações que dispõem das mais elevadas percentagens de

profissionais do conhecimento (os professores). Curiosamente, isso não tem constituído fator suficiente para que as escolas disponham de boas práticas ao nível da gestão do conhecimento.

Uma das razões para tal afirmação prende-se com as atuais exigências profissionais, em particular dos professores, profissionais do conhecimento, que são menos executores do que atores. É-lhes exigido que reinventem as funções que desempenham, sendo esta exigência acompanhada da pressão para fazer mais, mais rápido e melhor, assim como fazer as coisas certas e não apenas fazer acertadamente as coisas. Ora, uma organização que gira adequadamente o seu conhecimento agiliza e facilita à tomada de decisões e, por essa via, potencia o desempenho. Para além disso, são conhecidos os problemas decorrentes do excesso de informação - como é consensualmente reconhecido, informação não é conhecimento, sendo que pode mesmo dar-se o caso de, quanto mais da primeira, menos do segundo. Acresce ainda o facto de as organizações saberem muito mais do que aquilo que estão a revelar (conhecimento explícito e tácito). Um conhecido responsável da HP, há umas décadas atrás, quando incumbido de encontrar forma de partilhar o conhecimento existente na organização pelos milhares de colaboradores que a compunham, desabafava dizendo: *If only we knew what we know in HP*.

Numa organização, tal como nas pessoas, existem conhecimentos declarativos e procedimentais (explícitos, verbalizáveis e documentados) e também conhecimentos condicionais (os que os peritos mobilizam fruto da sua experiência profissional, não verbalizáveis nem transmissíveis, mas de inegável importância para a eficácia das suas práticas e, como tal, do desempenho da organização). Um dos problemas reside no facto de, um dia, estes profissionais saírem da organização e levarem com eles este conhecimento implícito. Tendo em conta a atual estrutura etária dos docentes em Portugal - sensivelmente um terço dos docentes do ensino obrigatório chegará à idade da reforma no prazo de pouco mais de dez anos - os ativos de conhecimento de que os mais experientes são detentores correm o risco de ser irremediavelmente perdidos e desperdiçados.

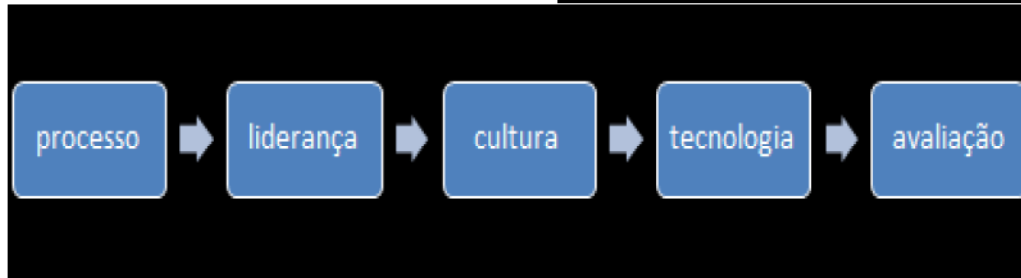
As organizações, sejam elas lucrativas ou não, devem saber o que fazem bem e porquê, aprender com os seus erros e, sobretudo, procurar não *reinventar a roda*. Para isso, terão de evitar o excesso de informação, reduzir desperdícios e custos e acelerar (em quantidade e em ritmo) a inovação. Para esse efeito, convirá que conheçam e valorizem o ciclo de gestão do conhecimento e encontrem formas dele retirar proveito.



Isto implica uma configuração organizacional capaz de diagnosticar as informações necessárias a cada ator educativo, captar o conhecimento (explícito e implícito) que existe, criar o que falta, catalogá-lo, partilhá-lo, certificar-se de que é utilizado (disponibilizar a informação não significa necessariamente que as pessoas a utilizem), renová-lo-lo e voltar ao início, numa espiral de melhoria contínua. Um ciclo que deverá incidir sobre as boas como as más práticas, pela importância que estas últimas assumem como fontes de aprendizagem.

O processo pode e deve ter início no diagnóstico da situação presente, tarefa que pode perfeitamente cair na esfera de responsabilidade das equipas de autoavaliação.

Na ESE de Paula Frassinetti, temos vindo a procurar desenvolver esse trabalho em alguns agrupamentos de escolas, socorrendo-nos, para o efeito, do seguinte modelo de análise/diagnóstico.



Para além de procurarmos conhecer e caracterizar as estratégias e ferramentas de partilha de informação e de conhecimento, recolhemos informação quanto a:

PROCESSOS, designadamente:

- *Gaps* no conhecimento
- Mecanismos de recolha e armazenamento de informação
- Transferência de boas (e más) práticas
- Peritos
- Captação e categorização do conhecimento tácito
- Eventuais desperdícios e duplicação de esforços
- Facilidade de acesso à informação
- Redes e comunidades de práticas
- Repositórios de informação e sua qualidade

LIDERANÇA

- Visão e estratégia para a informação e o conhecimento
- Objetivos, metas e indicadores para a gestão do conhecimento
- Papéis e responsabilidades formais e explícitas na gestão do conhecimento

- Recursos alocados à gestão do conhecimento
- Formação e qualificação de chefias intermédias em gestão do conhecimento
- Recompensas e incentivos para a gestão do conhecimento
- Liderança pelo exemplo

CULTURA ORGANIZACIONAL

- Incentivo e encorajamento à partilha e utilização do conhecimento
- Disponibilidade e vontade de partilha de informação/conhecimento
- Impulso para a inovação
- Erro como oportunidade para melhorar
- Consciência generalizada da importância da gestão e partilha do conhecimento
- Trabalho colaborativo
- Aprender a aprender em conjunto

TECNOLOGIA

- Disponibilidade, acesso e qualidade da informação
- Apoio ao trabalho colaborativo e às ligações entre pessoas
- Repositórios digitais e sua acessibilidade
- Foco e utilidade da tecnologia (se centrada nas pessoas e suas necessidades)
- Sistemas de informação em tempo real, integrados e inteligentes
- Facilidade de aceder à informação
- Qualificação da equipa de apoio tecnológico e capacidade de resposta às solicitações
- Qualidade das infraestruturas de informação e dados

AVALIAÇÃO

- Ligação entre a gestão do conhecimento e os resultados de aprendizagens
- Indicadores e metas de avaliação da gestão do conhecimento
- Sistemática na avaliação do capital intelectual
- Qualidade da monitorização e de eventuais planos de melhoria

Este esforço de diagnóstico cria condições para que, numa segunda fase, se possa dar início ao ciclo de gestão do conhecimento, apoiando os esforços das escolas a gerir o conhecimento como um dos principais ativos.

Gostaria de terminar agradecendo, uma vez mais, o convite que me foi endereçado para aqui estar presente e disponibilizando-me para colaborar com todas as escolas interessadas em melhorar as suas práticas de gestão do conhecimento. Independentemente de qualquer custo que isso possa implicar, creiam que é sempre mais económico do que a ignorância.