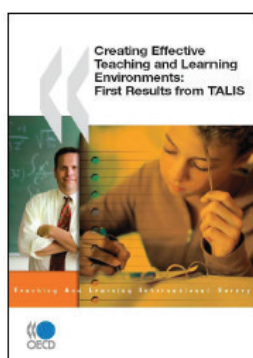


Relatórios internacionais e europeus, um olhar sobre a AEE em Portugal | Isabel Fialho, José Saragoça, Ana Paula Correia, Maria José Silvestre e Sónia Gomes

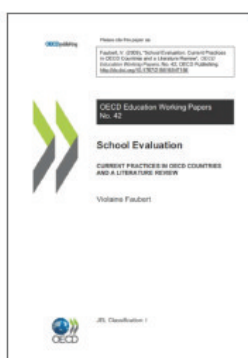
Seminário Porto
2012

RELATÓRIOS INTERNACIONAIS E EUROPEUS, UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS EM PORTUGAL



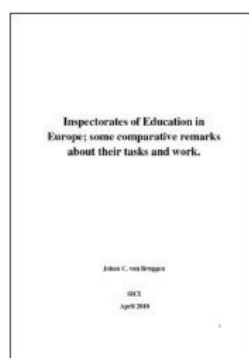
2009

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Publishing <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>



2009

Faubert, V. (2009), "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review". OECD Education Working Papers, No. 42. Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>



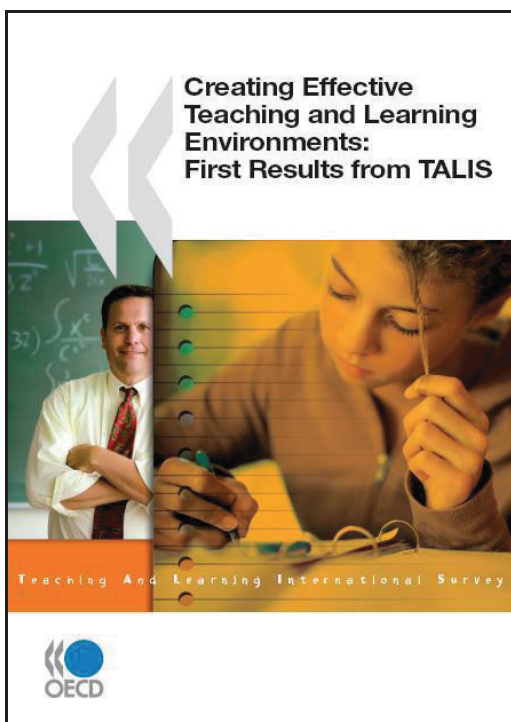
2010

van Bruggen,, J.C. (2009). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. SICI report: <http://www.sici-inspectorates.eu/en/87754-inspectorates-of-education-in-europe>



2012

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD. Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>



Criação de ambientes de ensino e aprendizagem eficazes: primeiros resultados do TALIS (Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)

Data da Publicação: 2009

Autoria/Publicação: OCDE

Objetivo: ajudar os países a analisar e a desenvolver políticas para uma escolarização eficaz.

Recolha de Dados

2007-2008

Questionário

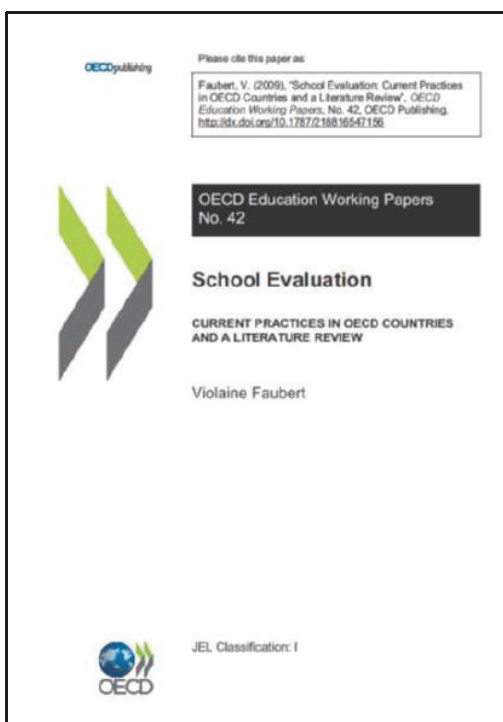
Participantes

24 países (17 membros da OCDE).

População-alvo (Portugal) 3046 docentes (173 escolas)

Diretores de escola

Professores do 3.º CEB



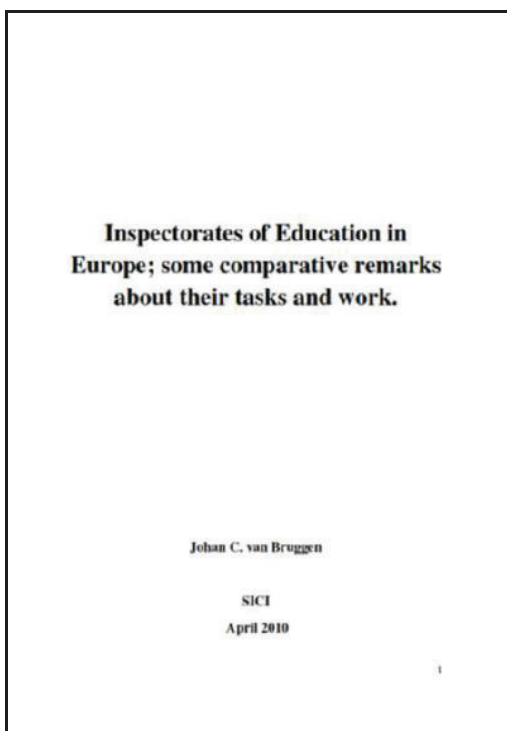
AVALIAÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS ATUAIS NOS PAÍSES DA OCDE E REVISÃO DA LITERATURA

Data da Publicação: 2009

Autoria: Violaine Faubert

Publicação: OCDE

Objetivo: Revisão da literatura académica e empírica sobre avaliação de escolas primárias e secundárias nos países da OCDE:



Inspeções da educação na europa, algumas observações comparativas sobre suas tarefas e trabalho

Data da Publicação: 2010

Autoria: Johan C. van Bruggen

Publicação: SICI - *Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education**

Objetivo do Relatório: análise comparativa dos Serviços de Inspeção (SI) dos países membros.

Recolha de Dados:

- . 2007
- . Questionário;
- . 18 Relatórios ("perfis").

* Organização criada em 1995. Tem, atualmente, 32 membros (27 em 2007).

van Bruggen, Johan C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*. SICI

ORGANIZAÇÃO DA AE

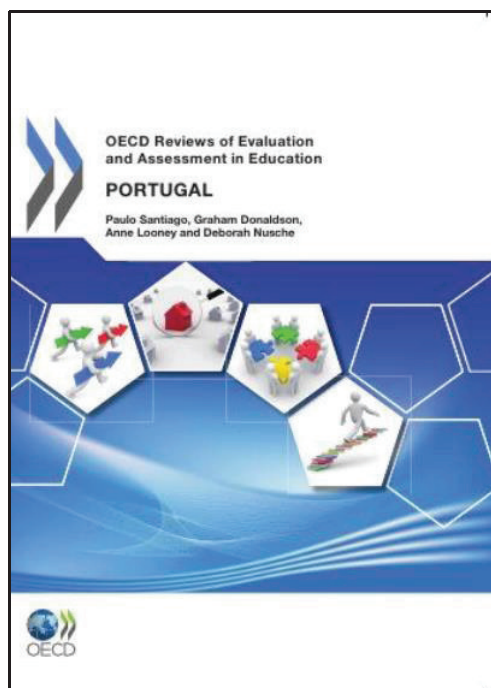
- 3 SI mencionam que não observam práticas em sala de aula (e.g. Portugal).
- Na maioria dos SI, no final da visita da AEE, as escolas recebem *feedback* oral (não é o caso de Portugal).
- Para 13 SI, o aconselhamento e orientação dados à escola ou professores, não constitui uma tarefa da AE; contudo, muitos fornecem *feedback* informal no decurso da AE ou nas sessões de encerramento (não é o caso de Portugal).

PLANOS DE MELHORIA e ACOMPANHAMENTO

- Poucos SI relatam impacto substancial da AE.
- A maioria dos SI refere que a escola é obrigada (ou "espera-se fortemente"...) a dar uma resposta ao relatório de AE, apresentando um plano de melhorias.
- Pouca clareza no modo como é avaliada a adequação do Plano de Melhoria.

ARTICULAÇÃO ENTRE A AUTOAVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO EXTERNA

- Sete SI usam os resultados da AA das escolas (quando bem executada, cobrindo todas as áreas) de forma proporcional com a AE (e.g. Portugal). A AE centra-se mais nos aspetos (de qualidade) que parecem estar menos desenvolvidos e/ou são mais destacados pela autoavaliação.



Estudos da OCDE sobre avaliação em sistemas educativos: o caso de Portugal

Data da Publicação: 2012

Autoria: Paulo Santiago, Graham Donaldson, Anne Looney and Deborah Nusche

Publicação: OCDE

Recolha de Dados:

- 2011
- Entrevistas (cerca de 200 pessoas)
- 45 reuniões;
- 50 horas de interação
- 6 escolas visitadas em Lisboa, Évora, Almada, Póvoa de Lanhoso, Braga e Porto.

Objetivos:

- Sintetizar evidências provenientes da investigação, dados, pontos de vista e observações no terreno, sobre o impacto de políticas de avaliação.
- Identificar iniciativas de política e práticas de avaliação inovadoras e de sucesso.
- Oferecer sugestões para o desenvolvimento de políticas de avaliação educativa em Portugal.

Santiago, P. *et al.* (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012, OECD

PONTOS FORTES

Transparência do processo

- Os **instrumentos, os procedimentos e os critérios** de avaliação estão disponíveis na página da IGEC.
- Os **relatórios** da avaliação de todas as escolas são publicados na página da IGEC.
- As escolas têm o **direito ao contraditório** e este é divulgado na internet em conjunto com o relatório final da AEE.

A AEE está bem estabelecida

- É assumida pela administração central como um **instrumento de melhoria da qualidade da educação**.
- Tem como suporte **boas práticas internacionais**.
- Ampla **aceitação por parte das escolas** relativamente à utilidade da AEE.
- Consolidação da prestação de contas através de **ciclos regulares de avaliação** de escolas.

Há uma relação entre a avaliação externa e a autoavaliação

- A utilização conjunta da AEE e da AA pode **maximizar os benefícios** de ambas as formas de avaliação.
- **Não é imposta** às escolas qualquer abordagem específica (modelo) para a sua autoavaliação.
- Existe a **possibilidade de adaptação** pelas escolas do seu modelo de avaliação aos critérios de análise da avaliação externa.

O modelo de AEE contém várias boas práticas

- **Processo bem estruturado** que se desenvolve de forma sistemática.
- **Diversidade de fontes de informação** com recolha de **evidências** confiáveis e relevantes - triangulação da informação por forma a contextualizar e fundamentar as avaliações.
- **Integração de elementos externos nas equipas de AEE** (diferentes experiências e perspetivas da avaliação) – reforço da credibilidade e objetividade.
- **A AEE promove a liderança das escolas** – permite equilibrar a autonomia dos diretores com maior responsabilidade e garantia de prestação de contas.
- **As escolas beneficiam de algum acompanhamento à posteriori** – previsibilidade de acompanhamento das escolas com piores resultados (no 1.º ciclo avaliativo sob a responsabilidade das Direções Regionais de Educação, no 2.º ciclo seguimento dos planos de melhoria por parte das autoridades educativas).
- **O programa de AEE é avaliado (meta-avaliação)** – política de melhoria e transparência (com a participação das escolas e divulgação pública dos resultados).

PONTOS FRACOS – DESAFIOS

- **O quadro de avaliação do sistema educativo carece de coerência – as diferentes componentes da avaliação** (escolar, dos alunos, dos professores, dos diretores e do sistema) **não estão articuladas.**
- **Existência de um certo desequilíbrio entre a prestação de contas e as funções de melhoria da avaliação das escolas** – os resultados da avaliação não são usados para a melhoria dos processos e dos produtos (**reduzido impacto da AEE**).
- **O foco na qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem é insuficiente** – a AEE centra-se demasiado em documentos e em processos de gestão e administração (**não observação de aulas**).
- **Incipiente cultura da avaliação e da melhoria nas escolas - formação insuficiente** em técnicas de autoavaliação; os **resultados da autoavaliação estão demasiado difusos** e não parecem ter forte impacto nas práticas das escolas.
- **A autoavaliação de escolas ainda não está plenamente instituída** - a **AEE ainda não provou ser um catalisador** suficiente para a adoção da autoavaliação como parte integrante da vida escolar
- **Existem alguns casos de falta de credibilidade dos avaliadores** - percepções desiguais sobre a qualidade dos avaliadores externos, conhecimento insuficiente da vida escolar.
- **Ausência de critérios de desempenho uniformes na avaliação dos diretores das escolas** – esta avaliação **não está articulada com a avaliação da "liderança e gestão"** da AEE.
- **O impacto da avaliação externa ainda parece ser reduzido** – os relatórios nem sempre são analisados nas escolas; **não há um acompanhamento sistemático** das escolas após a devolução dos resultados da AE.

RECOMENDAÇÕES

- **Rever o quadro de referência da AEE** - assegurar **maior ênfase na qualidade da aprendizagem e do ensino** e na relação entre a qualidade da aprendizagem e do ensino com os **resultados dos alunos.**
- **Melhorar a aceitação e o impacto da AEE** - **melhorar a credibilidade das equipas de AEE** (alargar as equipas com elementos externos, por exemplo, diretores de escola credíveis); **melhorar a natureza dos relatórios** (linguagem menos técnica), assegurar **acompanhamento sistemático às escolas no seguimento da AEE; divulgação nas escolas, dos relatórios de avaliação.**
- **Fortalecer a função de melhoria da avaliação** - utilizar os resultados das avaliações para a melhoria das práticas e **estabelecer melhores vínculos com a sala de aula.**
- **Assegurar que as direções das escolas recebem *feedback* adequado sobre o seu desempenho** – fornecer ***feedback* sobre a liderança**; estabelecer um entendimento comum sobre liderança de qualidade; definição de **padrões de desempenho para a direção das escolas.**

- **Melhorar o alinhamento entre a avaliação externa e a autoavaliação - uniformização de critérios** a utilizar nos dois processos para criar uma linguagem comum sobre as prioridades e os fatores-chave que influenciam a qualidade do ensino e da aprendizagem; criação de um documento base para análise da **evolução da qualidade das aprendizagens**.
- **Rever a duração do ciclo avaliativo e a duração das AEE – alargar o ciclo para 5 anos** (liberta recursos para avaliações mais profundas que incluem a aprendizagem e o ensino); **alargar a duração das AEE** (atualmente de 2,5 a 3 dias); **avaliações diferenciadas** depois de concluído o 2º ciclo.
- **Melhorar a articulação entre a avaliação de escolas e outras políticas educativas** – potenciar a capacidade de autoavaliação/avaliação interna das escolas, incluir no quadro de referência da AEE **ligações aos padrões de desempenho dos professores**.

ASPETOS COMUNS NOS RELATÓRIOS

- O fraco **impacto da AE** na melhoria das escolas (SICI, 2010; OCDE, 2012).
- A insuficiente **articulação da avaliação da “Liderança e gestão”** com a **avaliação de desempenho dos diretores** de escolas (SICI, 2010; OCDE, 2012).
- A necessidade de **adequação da duração do ciclo avaliativo** aos resultados da avaliação das escolas (SICI, 2010; OCDE, 2012).
- A necessidade de **acompanhamento sistemático das escolas** na implementação de planos de melhoria (SICI, 2010; OCDE, 2012).
- A **importância dos resultados escolares** na avaliação das escolas (SICI, 2010; OCDE, 2009; OCDE, 2012).
- A insuficiente valorização da **observação da prática letiva** na avaliação das escolas (SICI, 2010; OCDE, 2009; OCDE, 2012).

Modelos de referência para a avaliação de escolas: semelhanças e diferenças entre Portugal e a Inglaterra | Ana Mouraz, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

**Seminário Porto
2012**

SUMÁRIO

- Objetivos
- Tendências das políticas europeias
- Sinais de regulação central
- Sinais de descentralização
- Estudo comparativo dos referenciais de avaliação externa da IGEC e do OFSTED.
- Nota conclusiva.

OBJETIVOS

- Apresentar uma análise comparativa do modo como os referenciais de avaliação de escolas não superiores, usados em Portugal e em Inglaterra pelos respetivos serviços públicos – a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) e o Office for Standards in Education (OFSTED) - se operacionalizam.
- Perspetivar efeitos dessa avaliação na centralização / descentralização dos sistemas educativos

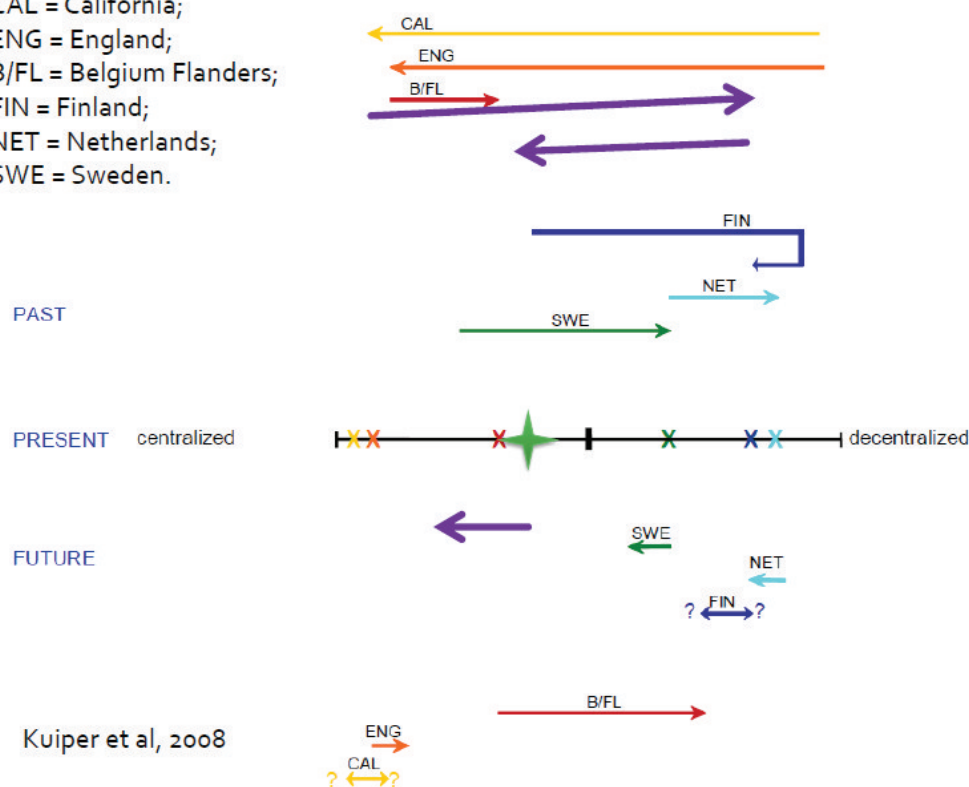
TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EUROPEIAS

- 1970-2000 – Tendência para a valorização da uma regulação no acesso à escolarização.
Desde os anos 70, em resultado da influência do movimento das escolas eficazes e de um certo otimismo acerca da possibilidade de produzir mudanças sociais através das mudanças educacionais de larga escala.
- 2000-2007 – Tendência para a descentralização.
Em resultado de processos políticos e sociais de descentralização e do aumento da importância do valor dos mercados o foco mudou para a ideia da responsabilidade e do empenho específicos do local.
- 2007 e seguintes – Tendência para uma regulação pelos resultados .
Em resultado da influência das agências internacionais (como o PISA – e o TIMSS) e das listas produzidas por esses estudos internacionais (rankings).
- NB – Em 2006 terminou o 1º ciclo do PISA - literacia, matemática e ciências)

TENDÊNCIAS DE REGULAÇÃO CENTRAL – SINAIS

- “Levantar a fasquia” e reduzir o fosso para todos os alunos.
- Prover mais estrutura, mais uniformidade e homogeneidade
- Recuperação do argumento da educação para a prosperidade económica.
- Goodson (2005) na análise acerca da reforma inglesa que implementou um currículo nacional em 1989, considerou que o debate em Inglaterra foi conduzido pela perceção de que a nação estava ameaçada pelo declínio económico . De um modo retórico o Currículo Nacional foi apresentado como parte de uma estratégia de regeneração económica de uma “nação em risco” (Goodson, 2005, p. 92).
- Aumento de autonomia ao nível local
- Competição regulada dos mercados - um argumento neoliberal que implica heterogeneidade curricular, autonomia e governabilidade na educação.
- Reconhecimento do profissionalismo dos professores, com base na ideia de que os professores são profissionais competentes e que a renovação do currículo só pode ser eficaz e sustentável se os professores se sentirem responsáveis por isso.
- Diminuição do orçamento da educação a nível central, que serve como um incentivo para passar tarefas e responsabilidades.

CAL = California;
ENG = England;
B/FL = Belgium Flanders;
FIN = Finland;
NET = Netherlands;
SWE = Sweden.



Estudo comparativo dos referenciais de avaliação externa da IGEC e do OFSTED, em vigor respetivamente desde outubro de 2011 e de Setembro de 2012.

O QUE SE PRETENDE COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

PORTUGAL	INGLATERRA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da eficácia das escolas públicas ▪ Produção de um diagnóstico e de um conjunto de áreas de intervenção para prover à sua melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da eficácia das escolas financiadas pelo estado ▪ Produção de um diagnóstico para prover à sua melhoria

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

PORTUGAL	INGLATERRA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ▪ Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas; ▪ Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; ▪ Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar os pais sobre a eficácia e a qualidade das escolas ▪ Assegurar o cumprimento das metas educativas requeridas pelo governo. ▪ Devolver às escolas informação suficiente para promover a melhoria da sua ação.

DESTINATÁRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

PORTUGAL	INGLATERRA
<ul style="list-style-type: none">▪ Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;▪ • Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas;▪ • Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;▪ • Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.	<ul style="list-style-type: none">▪ Informar os pais sobre a eficácia e a qualidade das escolas▪ Assegurar o cumprimento das metas educativas requeridas pelo governo.▪ Devolver às escolas informação suficiente para promover a melhoria da sua ação.

AGENTES, DURAÇÃO E PRODUTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

PORTUGAL	INGLATERRA
<ul style="list-style-type: none">▪ Uma equipa de 2 inspetores que pertencem à área regional do IGE (5 regiões) a que se associa um perito externo, geralmente cooptado nas Instituições de Ensino Superior .▪ Dois dias nas escolas secundárias e três dias nos agrupamentos de escolas.▪ Um relatório	<ul style="list-style-type: none">▪ Uma equipa de inspetores que pertencem ao OFSTED e de outros que pertencem a organizações independentes (o número de inspetores depende do tamanho da escola).▪ Dois dias de permanência na escola.▪ Um relatório

DADOS RECOLHIDOS

PORTUGAL	INGLATERRA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise documental (documento de apresentação da escola e documentos estruturantes da escola: Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, Plano Anual ou Plurianual de Actividades, Regulamento Interno, Relatório de Auto-Avaliação e ainda outros documentos que a escola considere pertinentes remeter à equipa de avaliação); ▪ Análise da informação estatística (perfil de escola/valor esperado); ▪ Aplicação de questionários de satisfação (alunos, pais e trabalhadores); ▪ Observação directa (instalações, ambientes educativos, contactos informais...); ▪ Entrevistas em painel (12 painéis representativos de toda a comunidade educativa). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação directa de aulas; ▪ Resultados obtidos por grupos específicos; ▪ entrevistas com estudantes; ▪ avaliação da competência leitora de alunos, ▪ entrevistas realizadas aos professores e outros trabalhadores; ▪ análise documental. (onde se incluem os relatórios de auto –avaliação produzidos pelas escolas)

DOMÍNIOS

PORTUGAL	INGLATERRA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados (9) ▪ Serviço educativo(9) ▪ Liderança e gestão(9) ▪ Para além disso, o relatório inclui juízos sobre a eficiência e eficácia globais da escola, traduzida em pontos fortes e áreas de melhoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resultados dos alunos (8) ▪ Qualidade do ensino (7) ▪ Comportamento e segurança dos alunos (8) ▪ Qualidade da liderança e gestão.(7) ▪ Para além disso, a observação inclui juízos sobre a eficácia global da escola, bem como se esta atende às necessidades especiais dos alunos e ao seu desenvolvimento pessoal e social

DOMÍNIO DOS RESULTADOS

PORTUGAL

- **Resultados académicos**
- • Evolução dos resultados internos contextualizados
- • Evolução dos resultados externos contextualizados
- • Qualidade do sucesso
- • Abandono e desistência

- **Resultados sociais**
- • Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
- • Cumprimento das regras e disciplina
- • Formas de solidariedade
- • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
- **Reconhecimento da comunidade**
- • Grau de satisfação da comunidade educativa
- • Formas de valorização dos sucessos dos alunos
- • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

INGLATERRA

- pupils make progress relative to their starting points
- pupils learn, the quality of their work in a range of subjects and the progress they have made since joining the school
- pupils develop a range of skills, including reading, writing, communication and mathematical skills, and how well they apply these across the curriculum
- pupils are prepared for the next stage of their education, training and / or employment
- disabled pupils and those who have special educational needs have achieved since joining the school
- gaps are narrowing between the performance of different groups of pupils, both in the school and in comparison to those of all pupils nationally
- pupils attainment, taking into account:
 - the standards they attain by the time they leave the school, including their standards in reading, writing and mathematics and,
 - in primary schools, their attainment in reading by the end of Key Stage 1
- pupils who are eligible for the pupil premium have achieved since joining the school.

DOMÍNIO DO COMPORTAMENTO E SEGURANÇA DOS ALUNOS

PORTUGAL

- **Resultados académicos**
- • Evolução dos resultados internos contextualizados
- • Evolução dos resultados externos contextualizados
- • Qualidade do sucesso
- • Abandono e desistência

- **Resultados sociais**
- • Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
- • Cumprimento das regras e disciplina
- • Formas de solidariedade
- • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
- **Reconhecimento da comunidade**
- • Grau de satisfação da comunidade educativa
- • Formas de valorização dos sucessos dos alunos
- • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

INGLATERRA

- pupils' attitudes to learning
- pupils' behaviour around the school and in lessons, including the extent of low-level disruption
- pupils' behaviour towards, and respect for, other young people and adults, and their freedom from bullying, harassment, and discrimination
- pupils' attendance and punctuality at school and in lessons
- how well teachers manage the behaviour and expectations of pupils to ensure that all pupils have an equal and fair chance to thrive and learn in an atmosphere of respect and dignity
- the extent to which the school ensures the systematic and consistent management of behaviour
- whether pupils feel safe and their ability to assess and manage risk appropriately and to keep themselves safe
- the extent to which leaders and managers have created a positive ethos in the school.

DOMÍNIO DO SERVIÇO EDUCATIVO / QUALIDADE DO ENSINO

PORTUGAL

- **Planeamento e articulação**
- • Gestão articulada do currículo
- • Contextualização do currículo e abertura ao meio
- • Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- • Coerência entre ensino e avaliação
- • Trabalho cooperativo entre docentes

- **Práticas de ensino**
- • Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos
- • Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais
- • Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- • Metodologias activas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- • Valorização da dimensão artística
- • Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.
- • Acompanhamento e supervisão da prática lectiva

- **Monitorização e avaliação das aprendizagens**
- • Diversificação das formas de avaliação
- • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
- • Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
- • Eficácia das medidas de apoio educativo
- • Prevenção da desistência e do abandono

INGLATERRA

- the teaching in all key stages and subjects promotes pupils' learning and progress across the curriculum
- teachers have consistently high expectations of pupils
- teachers improve the quality of learning by systematically and effectively checking pupils' understanding in lessons, and making appropriate interventions
- reading, writing, communication and mathematics are well taught
- teachers and other adults create a positive climate for learning in which pupils are interested and engaged
- marking and constructive feedback from teachers contributes to pupils' learning
- teaching strategies, including setting appropriate homework, together with support and intervention, match individual needs.

DOMÍNIO DA LIDERANÇA E GESTÃO

PORTUGAL

- **Liderança**
- • Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola
- • Valorização das lideranças intermédias
- • Desenvolvimento de projectos, parcerias e soluções inovadoras
- • Motivação das pessoas e gestão de conflitos
- • Mobilização dos recursos da comunidade educativa

- **Gestão**
- • Critérios e práticas de organização e afectação dos recursos
- • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço
- • Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores
- • Promoção do desenvolvimento profissional
- • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

- **Auto-avaliação e melhoria**
- • Coerência entre a auto-avaliação e a acção para a melhoria
- • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
- • Envolvimento e participação da comunidade educativa na auto-avaliação
- • Continuidade e abrangência da auto-avaliação
- • Impacto da auto-avaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

INGLATERRA

- demonstrate an ambitious vision for the school and high expectations of all pupils and teachers
- improve the school and develop its capacity for sustained improvement by developing high quality teaching, leadership capacity and high professional standards among all staff
- ensure that all teaching staff benefit from appropriate professional development and that performance is rigorously managed
- accurately evaluate the school's strengths and weaknesses and use their findings to promote improvement
- provide a broad and balanced curriculum that meets the needs of all pupils, enables all pupils to achieve their full educational potential and make progress in their learning, and promotes their good behaviour and safety and their spiritual, moral, social and cultural development
- engage parents in supporting pupils' achievement, behaviour and safety and their spiritual, moral, social and cultural development
- take steps to promote the safety of all pupils and ensure that they are safe in school.

ESCALA DE AVALIAÇÃO

PORTUGAL

- **EXCELENTE**
- **MUITO BOM**
- **BOM**
- **SUFICIENTE**
- **INSUFICIENTE**

INGLATERRA

- grade 1: outstanding
- grade 2: good
- grade 3: requires improvement
- grade 4: inadequate.

EFEITOS DA AVALIAÇÃO

PORTUGAL

- Determina a elaboração de um plano de melhoria- sempre.
- Determina a intervenção / acompanhamento mais próximo de ações de monitorização da IGE ou de outros agentes do ME.

INGLATERRA

- Determina o período para a próxima avaliação.
- Determina a elaboração de um plano de melhoria.
- Consoante o risco identificado(fragilidades graves ou medidas especiais), determina a intervenção de outros Órgãos e até a autorização para continuar a oferecer serviço educativo.

GARANTIAS DA AVALIAÇÃO

PORTUGAL

- A IGEC envia um primeiro rascunho do relatório à Escola no prazo de 30 dias.
- A Escola, qualquer que seja a sua avaliação pode apresentar um contraditório.

INGLATERRA

- O inspector chefe providencia um primeiro rascunho do relatório que é enviado à Escola.
- A Escola tem um dia para se pronunciar, a menos que a escola esteja colocada na categoria da preocupação. Nesse caso são-lhe dados 5 dias.
- Quando a Escola é colocada sob medidas especiais, o HMCI confirma e assina o relatório.

- **Estudo comparativo dos referenciais de avaliação externa da IGEC e do OFSTED.**
- **Notas conclusivas**

SINAIS DE ALGUMA DISTÂNCIA

PORTUGAL

- A avaliação da IGEC dá mais importância ao trabalho da escola e ao modo como a escola se organiza, para obter esses resultados que a sua congénere inglesa.
- A avaliação centra-se sobretudo nos discursos sobre a escola, produzidos pelos diferentes intervenientes.
- A comunidade é tratada como um recurso e um elemento integrante da Escola.

INGLATERRA

- A avaliação dá mais importância aos resultados dos alunos, nomeadamente ao seu potencial de evolução, como resultado da ação da escola, quando comparada com a sua congénere.
- A avaliação privilegia a recolha de dados relativos ao modo como a escola controla o comportamento individual dos alunos.
- A avaliação valoriza a recolha de evidências de observação.
- A comunidade é um destinatário da prestação de contas que a avaliação permite.

SINAIS DE PROXIMIDADE

- Os dois referenciais valorizam a importância da avaliação externa como contributo para a melhoria do desempenho das escolas e a diminuição do insucesso escolar.
- Também valorizam a inclusão de um elemento externo aos serviços da Inspeção.
- Os modos como as escolas são avaliadas influenciam a sua organização e o seu funcionamento.

PARA INICIAR O DEBATE...

- A avaliação da IGEC e do OFSTED contribuem para a centralização ou para a descentralização dos sistemas educativos?

REFERÊNCIAS

Goodson, I.F. (2005) Nations at Risk and National Curriculum, in I.F. Goodson (Ed.) *Learning, curriculum and life politics. The selected works of Ivor F. Goodson*, pp. 91-104. London: Routledge.

Kärkkäinen, K. (2012), "Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area", *OECD Education Working Papers*, No. 82, OECD.

Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior: Coordenadas e Processos de um Projeto de Investigação

Kuiper, W., Van Den Akker, J., Letschert, J. & Hooghoff, H. (2008) *Curriculum Policy and Practices in a European Comparative Perspective: finding a balance between prescription and professionalism*. Enschede: SLO.

Nieven, N. & Kuiper, W. (2012). Balancing Curriculum Freedom and Regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*. 11 , (3),pp. 357.368.

IGE (2011). *Avaliação externa das escolas. Referentes e Instrumentos de avaliação*. Lisboa: IGE.

OFSTED (2012). *The framework for school inspection* - September 2012, No. 120100 (consultado em 2 de Outubro de 2012).

AEE: Estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde | Gracinda Delgado**Seminário Porto
2012**

1. PROBLEMA

O programa de avaliação das escolas tem vindo a assumir um papel relevante nas atuais políticas de educação, Segundo Costa e Ventura (2002), o debate sobre a avaliação externa das escolas passa a ser vista como uma forma do poder central regular e orientar as escolas, mas também é vista como um fenómeno de extrema importância na melhoria da aprendizagem dos alunos, no desempenho do professor e na própria instituição educativa. É neste contexto da relevância social da avaliação, com uma incidência na avaliação externa de escolas, que faz parte da avaliação institucional, que escolhemos como temática da investigação a ser realizada na dissertação de mestrado: Avaliação externa de escolas: estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde. A opção pela temática se deve ao fato de estar integrada no projeto FCT PTDC/CPE-CED 116674/2010. Por outro lado, foi devido ao fato de ser uma área em crescente expansão, dado a sua pertinência e reconhecimento do seu contributo na qualidade e desenvolvimento das instituições educativas.

2. OBJETIVOS

- Caracterizar os modelos da avaliação externa em Portugal e Cabo Verde;
- Compreender o processo e as práticas da avaliação externa no âmbito dos sistemas educativos de Portugal e Cabo Verde;
- Analisar os efeitos da avaliação externa nas realidades Portuguesa e Cabo –Verdiana.

3. METODOLOGIA

Em termos metodológicos, optamos por realizar este trabalho segundo uma abordagem predominantemente qualitativa e elegendo o inquérito por entrevista como técnica de recolha de dados. A entrevista será realizada a um diretor de uma escola secundária da região norte de Portugal, bem como a um responsável da inspeção. O mesmo percurso já foi feito em Cabo verde, visando até agora terminar a recolha dos dados a fim de analisá-los, tendo em conta o objeto de estudo, a questão orientadora da investigação e privilegiando o olhar sobre os efeitos que esta prática trouxe à escola enquanto instrumento de melhoria, mas também para as dificuldades sentidas na sua operacionalização. O percurso abrange uma totalidade de quatro participantes ligados à avaliação externa.

A análise documental também é uma das técnicas a utilizar. Vai assentar-se em obras bibliográficas, documentos oficiais, leis e decretos leis, relatórios, entre outros.

Para a análise dos dados optamos pela análise de conteúdo, que segundo Pacheco e Lima (2006:107) “é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2007) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.

Costa, J. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas : análise em torno das opiniões dos intervenientes. In Jorge Adelino Costa António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.105-124.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fernandes, D.(2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: texto editores.

Lima, J., & Pacheco, J. (Orgs.). (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Modelos de AEE em Portugal e em Inglaterra: semelhanças e diferenças | Carla Figueiredo, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

Seminário Évora
2013

PROBLEMÁTICA

- A literatura aponta para 3 grandes finalidades da **avaliação** :
 - a aferição da qualidade dos sistemas educativos e a intervenção atempada em casos problemáticos;
 - a prestação de contas sobre o trabalho realizado pelas escolas, como consequência de maior autonomia atribuída às mesmas; ()
 - a identificação dos pontos fortes que as caracterizam e dos pontos a intervir (Clímaco, 2005; Key, 2002; Scheerens, 2003), com vista à melhoria
- Ao nível europeu, surgiram iniciativas que visam assegurar a qualidade dos sistemas de ensino, como a adaptação da Common Assessment Framework (CAF) para a educação, o Programa PISA, entre outras.
- Ao **nível nacional, vários países**, como Portugal e Inglaterra, desenvolveram **práticas de avaliação dos sistemas de ensino**, criando **agências dedicadas à avaliação** da qualidade do serviço educativo.

OBJETIVOS

- Objetivamente, a pesquisa que aqui se apresenta – e que se insere num estudo mais amplo de um projeto de doutoramento em curso apoiado pela FCT – pretende:
 - **caracterizar as agências responsáveis pela avaliação externa das escolas;**
 - **caracterizar modelos de avaliação externa das escolas**, seguidos em diferentes países;
 - **analisar comparativamente, os modelos de avaliação externa** utilizados pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) em Portugal, e pelo Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED), em Inglaterra, nas razões que os justificam, nos conceitos que os orientam e nos processos que seguem, **identificando semelhanças e diferenças**

METODOLOGIA

- Metodologia de **caráter qualitativo**, baseada na recolha e análise de documentos:
 - Recolha de documentos oficiais das agências de avaliação/inspeção externa de escolas em Portugal (IGEC) e Inglaterra (OFSTED), nomeadamente:
 - Referenciais de avaliação;
 - Documentos sobre as instituições;
 - Manuais utilizados pelos avaliadores/inspetores
 -
 - Construção de um referencial de análise dos documentos (Figari, 1996);
 - Análise de conteúdo (Krippendorf, 2003) dos documentos recolhidos;
 - Comparação entre modelos e identificação de semelhanças e diferenças

CARACTERIZAÇÃO DAS AGÊNCIAS DE AVALIAÇÃO

Dimensão	IGEC	OFSTED
Origem	- surge em 1979, por decreto político, com a designação “Inspeção Geral de Ensino”; - em 1991 passa a designar-se “Inspeção-Geral de Educação” e em 1993 “Inspeção-Geral da Educação”; - em 2012 dá-se a fusão da “Inspeção-Geral da Educação” com a “Inspeção-Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior”, passando a designar-se “Inspeção-Geral da Educação e Ciência”	- surge em 1992, por decreto político – após desmantelamento da Local Education Authority, entidade responsável pela inspeção de escolas até 1992 – com a designação Office for Standards in Education; - em 2007 expande-se e passa a designar-se Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills;
Missão	Assegurar a legalidade dos atos praticados pelos órgãos e serviços do Ministério da Educação. Controlo, auditoria, fiscalização e avaliação do funcionamento do sistema educativo, com vista à melhoria	<u>Elevar os padrões</u> para alunos e aprendentes de todas as idades e <u>melhorar vidas.g</u>
Responsabilidades	-acompanhamento; auditoria; controlo; - avaliação : dos sistemas educativos e suas instituições (escolas do ensino básico, secundário e ensino superior); - provedoria, ação disciplinar e contencioso administrativo; atividade internacional; recursos humanos, financeiros e materiais; sistemas de informação; comunicação e documentação	Inspeção, e regulação de: - instituições de ensino básico e secundário; instituições de educação de professores; instituições de educação de adultos e comunidades; instituições educação na prisão; Serviço de apoio do Tribunal da Família e Crianças (Cafcass); serviços infantis locais

CARATERIZAÇÃO DOS MODELOS: ASPETOS ORGANIZACIONAIS

Referente	IGEC	OFSTED
Objetivos da avaliação de escolas	<ul style="list-style-type: none"> - contribuir para o desenvolvimento e melhoria das escolas do sistema educativo; - promover o progresso das aprendizagens dos alunos; - identificar pontos fortes e áreas de melhoria nas escolas; - fomentar a responsabilização das escolas (autoavaliação); - fomentar a participação da comunidade; - contribuir para a regulação - zelar pela qualidade do serviço educativo prestado; - aferir e assegurar o cumprimento das funções e objetivos das instituições de ensino; - aferir e assegurar o cumprimento das orientações políticas; - assegurar o uso equilibrado dos recursos financeiros; 	<ul style="list-style-type: none"> - promover uma avaliação independente da efetividade das escolas e um diagnóstico dos aspetos a melhorar; - providenciar aos pais informações sobre o funcionamento das escolas, e promover dados para a escolha das mesmas; - fornecer informações sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, e se o mesmo corresponde aos standards aceitáveis, ao Secretário de Estado da Educação. Esta informação permite assegurar o cumprimento de padrões mínimos de qualidade, o uso equilibrado e adequado dos recursos financeiros, e a indicações de melhorias necessárias; - promover a melhoria das escolas e sistema educativo

Dimensões	IGEC	OFSTED
Condições para a Avaliação	Todas as escolas agrupadas e não agrupadas, do ensino básico e secundário são alvo de avaliação externa de 4 em 4 anos.	Todas as escolas estatais e escolas privadas com financiamento do estado são alvo de avaliação. A frequência com que as escolas são avaliadas depende dos resultados da avaliação anterior.
Constituição das equipas	3 elementos: -2 inspetores pertencentes à IGEC - 1 avaliador externo	- inspetores pertencentes ao OFSTED - outros inspetores de Serviços de Inspeção
Organização das equipas	Coordenador da equipa tem o papel de apresentar a atividade à escola e fazer cumprir os tempos e o planeamento. Coordena a atividade. Há, no entanto, colaboração entre os elementos da equipa	Inspetor-chefe é o responsável pela equipa, tendo a função de contacto direto e pessoal com a escola, diretor ou representante da direção. Organiza a atividade e distribui tarefas pelos restantes elementos.

CARATERIZAÇÃO DOS MODELOS: ASPETOS PROCEDIMENTAIS

Dimensão	IGEC	OFSTED
Procedimento de avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto para agendamento da ação de avaliação - preparação da equipa através da análise de documentos da escolas - visita à escola, durante 2 ou 3 dias, com: <ul style="list-style-type: none"> - entrevistas em painéis - observação direta de instalações - a visita deve servir para recolher informação sobre o funcionamento da escola e identificação dos pontos fortes e pontos de melhoria da escola; - redação conjunta do relatório 	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto inicial do Inspetor-chefe com o Diretor (a visita pode ocorrer sem aviso prévio à escola). - visita à escola (2 dias), - observação de aulas; - recolha de opiniões da comunidade; - análise dos trabalhos dos alunos; - análise de documentos da escola - a visita deve servir para recolher informação sobre o funcionamento da escola e identificação dos pontos fortes e pontos de melhoria da escola; - no final da visita a escola deve ser informada da nota atribuída em cada domínio - redação do relatório pelo Inspetor-chefe
Escala avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente; - Suficiente; - Bom; - Muito bom; - Excelente 	<ul style="list-style-type: none"> - Inadequada; - Necessita de Melhoria; - Bom; - Excelente

Dimensão	IGEC	
Referentes de avaliação	<p>3 domínios (9 campos de análise, 43 referentes):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados; - Prestação do serviço educativo; - Liderança e gestão 	<p>5 domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eficácia geral; - Sucesso dos alunos; - Qualidade do ensino; - Comportamento e segurança dos alunos; - Qualidade da liderança e gestão
Auscultação da comunidade educativa	Através da aplicação de um questionário de satisfação	Forte preocupação com a auscultação das opiniões dos pais através de uma plataforma na página do OFSTED: "ParentView".
Auscultação dos alunos	Entrevista em painel	Sempre que possível, de modo formal ou informal
Autoavaliação	É um dos aspetos avaliados pela IGEC, sendo considerado fundamental para o funcionamento da escola. A IGEC apoia a implementação de processos de autoavaliação.	A inspeção tem em conta os processos de autoavaliação das escolas e apoia os mesmos.

Dimensão	IGEC	OFSTED
Redação e divulgação dos relatórios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios são redigidos pela equipa. - Relatório é enviado para uma equipa de leitura pertencente à IGEC, para uniformização do discurso. - O “projeto de relatório” é enviado às escolas, podendo sofrer alterações, sob consequência de “contraditório” por parte da escola. - Os relatórios devem constituir juízos avaliativos, não devendo conter recomendações 	<ul style="list-style-type: none"> - Inspetor-chefe redige o relatório de inspeção e envia para os Serviços de Inspeção para edição. - O relatório é enviado à escola, até 10 dias após a inspeção ter terminado. - O relatório é publicado no site do OFSTED 15 dias úteis após o término da inspeção. - A escola deve enviar uma cópia do relatório a todos os pais e alunos da escola, até 5 dias após a receção do mesmo
Plano de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento de ações e atividades que visem a melhoria das escolas. - É desenhado pela escola e deve ser publicado na página da escola para divulgação e envolvimento da comunidade educativa. 	Plano de melhoria, da escola ou do Estado, em escolas cuja avaliação as colocou num patamar de preocupação.

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS MODELOS

Dimensão	Comparação
Origem	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos os processos <u>surgem por decreto político</u>. - Ambas as entidades acumularam funções com o tempo, tendo aumentado o seu raio de ação. - Ambas são responsáveis pela avaliação e regulação dos sistemas de ensino e suas instituições.
	<ul style="list-style-type: none"> - A IGEC (ex-IGE) <u>surge antes</u> do OFSTED. - IGEC contempla, agora, o ensino superior. - O OFSTED tem, sob a sua alçada, outras instituições de ensino e infantis.
Missão	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos os processos <u>visam a melhoria</u> dos sistemas educativos e suas instituições.
Responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> - IGEC parece ter <u>maiores responsabilidades e funções</u> atribuídas. - OFSTED tem como “alvos” <u>instituições de natureza mais abrangente</u>.
Equipas	<ul style="list-style-type: none"> - Em ambos os processos é necessário constituir equipas de avaliação. - <u>Número de elementos da equipa é diferente</u> na IGEC e OFSTED
Objetivos da avaliação de escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Ambos os processos pretendem a <u>melhoria</u> através da recolha de informação e identificação de <u>pontos fortes</u> e pontos de melhoria. - No caso do OFSTED há uma forte preocupação em <u>informar, sobretudo, os pais e cuidadores de crianças</u>, segue-se a preocupação em informar o <u>Estado</u> - Por sua vez, a IGEC tem maior preocupação com a informação ao <u>Estado</u>

Referente	Comparação
Procedimento	<p>- Os processos são semelhantes, incluindo <u>contactos prévios</u> com as escolas, <u>visitas</u> às instituições a avaliar, <u>análise de documentação</u> da escola e recolha de informação junto da comunidade educativa.</p> <p>- o <u>OFSTED</u> procede a observação de aulas;</p> <p>- <u>OFSTED dá feedback</u>, à escola, sobre as conclusões ou classificações decorrentes da avaliação</p>
Referentes de avaliação	<p>- Ambos os processos possuem domínios de análise a ter em conta na avaliação.</p> <p>- Foco de atenção da inspeção é semelhante nos dois processos.</p> <p>- <u>IGEC</u> tem menos domínios, mas mais divididos (em campos de análise e referentes).</p>
Redação e divulgação dos relatórios de avaliação	<p>- Ambos os processos contemplam a redação de relatórios de avaliação que devem ser, posteriormente, enviados à escola e publicados nas páginas das entidades avaliadoras.</p> <p>- Relatórios são enviados a serviços superiores dentro das entidades de avaliação para uniformização nas duas entidades.</p> <p>- Na <u>IGEC</u> os relatórios são produzidos pela equipa de avaliação. No <u>OFSTED</u> é o Inspetor-chefe</p> <p>- No caso do <u>OFSTED</u>, escolas são obrigadas a enviar cópias dos relatórios aos pais dos alunos.</p>

Dimensão	Comparação
Organização das equipas	O papel do coordenador da equipa/inspetor chefe é diferente: maior poder e responsabilidades atribuídas ao inspetor chefe do OFSTED
Escala de avaliação	<p>- <u>IGEC</u>: mais um nível de classificação, descritores mais sucintos.</p> <p>- <u>OFSTED</u>: menos níveis de classificação, mas descritores mais complexos</p>
Auscultação da comunidade educativa	<p>- <u>OFSTED</u> dá forte ênfase à opinião da comunidade educativa, nomeadamente dos pais</p> <p>- <u>IGEC</u> utiliza e considera a opinião da comunidade de modo mais leve e com caráter de referência</p>
Plano de melhoria	Plano de melhoria ou ações de melhoria são de natureza diferente.
Auscultação dos alunos	<u>OFSTED tem em grande conta e tem maior atenção a opinião dos alunos</u>
Condições para avaliação	<p>- <u>IGEC</u> realiza avaliações com periodicidade preestabelecida (3-5 anos).</p> <p>- <u>OFSTED</u> realiza inspeções sem periodicidade preestabelecida e de acordo com cada escola.</p>
Autoavaliação	<u>IGEC dá maior ênfase</u> a processos de autoavaliação levados a cabo pelas escolas do que <u>OFSTED</u> .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste processo é possível apontar as seguintes considerações:

- De um modo geral, os dois modelos apresentam as seguintes semelhanças:
 - Ao nível das entidades de avaliação: apresentam “história” semelhante;

- Ao nível da organização dos processos: possuem as mesmas intenções e assentam nos mesmos princípios e orientações: a **melhoria**;
- Ao nível dos procedimentos: operacionalizam-se segundo um procedimento semelhante incluindo a constituição de equipas de avaliação; recurso a referenciais de avaliação; análise documental; visitas presenciais para avaliação; redação de relatórios e, ações de melhoria, sempre que necessário;
- No entanto, diferem em aspetos procedimentais específicos, nomeadamente:
 - No modo de redação e divulgação de relatórios;
 - No modo de recolha de informação ao longo das visitas;
 - No modo de ocupado pela comunidade educativa no processo de avaliação
 - Na ênfase atribuída à autoavaliação

Este estudo permitiu perceber que:

- A avaliação de escolas, nos dois países em estudo, é um processo **legalmente estabelecido** e parte do quotidiano dos sistemas educativos;
 - Neste sentido, são processos formalmente organizados e realizados por entidades criadas para o efeito;
- Os processos de avaliação de escolas seguem uma linha orientadora comum, enfatizando a verificação e regulação, a **qualidade**, a eficácia e a **melhoria**;
- Ainda que assumindo particularidades, inerentes à natureza da cultura nacional e à organização das entidades, os processos **seguem um procedimento semelhante** na sua execução e finalidades;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Krippendorff, K. (2003). Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills;
- Clímaco, M. (2005) Avaliação de Sistemas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta
- Key, T. (2002) “Avaliação escolar; a experiência do OFSTED (Office for Standards in Education) em Inglaterra” in Azevedo, J. (org.) (2002) Avaliação das escolas: consensos e divergências. Porto: Edições ASA
- Scheerens, J. (2003) Melhorar a Eficácia das Escolas. Porto: Edições ASA
- Figari, Gérard (1996) Avaliar: que referencial?, Porto: Porto Editora
- <http://www.eipa.eu/en/pages/show/&tid=141> (15-02-2013);
- OFSTED (2013) The framework for school inspection;
- OFSTED (2013) School inspection handbook;
- <http://www.politics.co.uk/reference/ofsted>, (15-02-2013)
- IGEC (2013), Escala de classificação;
- IGEC (2013) Metodologia;
- IGEC (2013) Quadro de referência;
- IGEC (2012) Programa de acompanhamento – Relatório Final

Evaluation in education of Estonia: following trends of globalized educational policy or contributing to the quality of education? | Heidi Paju

Seminário Évora
2013

Evaluation in education is today one of the key issues in every country. Since the year of 1993 the Estonian elementary, secondary and vocational schools are systematically evaluated at national level. This process includes both external and internal evaluation. During the period of 2000 until 2012 rich database of evaluation results, reports and empirical data is formed, which is good ground for further research. In the light of globalisation of education policy we may ask, if the evaluation of education is driven by policy agenda, and if yes, then to what extent. The goal of analysis is to find out the influence of globalization of education policy on evaluation of education in Estonia. In order to fulfil this goal the data collected during evaluation process will be analysed. Also the policy documents and changes in policy on transnational, international and national level will be analysed. As a result of this a clearer understanding of the relation between global education policy and evaluation of education at national level in Estonia can be formulated.

Key words: evaluation; meta-analysis; educational and vocational policies; policy trends

INSTITUTIONAL EVALUATION OF EDUCATION IN ESTONIA

Institutional evaluation in education of Estonia has quite long history, dating back to Soviet time when the control of education was centralized and based on bureaucratic means ([Schwarz & Westerheijden, 2007](#)). The Soviet education system was uniform and all institutions were considered to be equal, all same level institutions provided the same type of education leading to the same types of learning outcomes ([Šebkova, 2007](#)). Education was politicised and the meaning of control limited with rigid ideological control ([Kohoutek, 2009](#)). The changes in the society at the end of 1980s triggered the collapse of Soviet Union (see [Sherlock, 2007](#)) and caused also the end of Soviet colonialism ([Annus, 2012](#)) in Estonia. Many institutions (including in education) and their structure collapsed leaving their functions unfulfilled for several years. Due to massive restructuring during the period 1988 until 1993 no inspection was embodied. The situation stabilised by 1996, when the development of the evaluation process for external and internal evaluation for general education started. Pre-school childcare institutions follow the same principles of evaluation as general education and have to go through evaluation at least once in a three to five years. Evaluation process for vocational schools was developed in 2001. ([Parri, 2000](#)) Today is the monitoring of education and student performance under the responsibility of Estonian Ministry of Education and Research. National monitoring is conducted as thematic evaluation focused on specific areas of concern. In addition to external evaluation national government initiated the system of school self-evaluation, which schools are required to conduct once every three years. Estonia also participates in international assessment programmes, including TIMSS and PISA. ([OECD, 2011](#))

Evaluation system used today in Estonia started in year 1995, it has had some minor changes during the years, but the basic conception is same. The evaluation of education in Estonia has four levels ([Parri, 2000](#)):

- 1) State supervision of education activities - state supervision is compulsory for all schools and it is the main evaluation of education.
- 2) Supervisory control on the legality and purposefulness of the school activities – supervisory control is conducted usually in public schools in case a problem occurs in a specific question.
- 3) Internal audit as part of school self-evaluation is preventive control activity and is carried out by independent auditor.
- 4) School inspection for obtaining an educational licence – this is carried out only once when school is starting it's activities.

The evaluation of vocational schools, elementary schools, secondary schools and kindergartens is organised in a similar way. In higher education institutional accreditation is used and international experts are involved in the process ([EKKA, 2011](#)).

This paper focuses on evaluation of pre-school, general education and vocational education. First the external evaluation legislation is introduced and the trends of legislation are described. Short overview of school self-evaluation and quality assessment project used in vocational education is also given.

THE PROCESS OF INSTITUTIONAL EVALUATION

Evaluation process is described with the declaration of minister of education and research. Declaration is released one year before evaluation. Although new declaration is released for each school year, the process and tasks of each party in evaluation are same, the sample of schools changes yearly and specific areas of concern change over one until three years. The sample of schools is defined taking into account the regionalism, number of students in the region, language of teaching, school ownership, and time since last evaluation and its results ([Peterson, 2012](#)).

According to ministers' declaration ([Research, 2012](#)) municipality government chooses the evaluation board that has to include experts and administrators. Board members have to respond to qualification requirements defined by ministry of education and research. Evaluation process can last until five working days and it has to be conducted in the school that is being evaluated. The methods used for evaluation are ([Research, 2012](#)): (1) analyse of statistical and financial data, students' results and other collected information including analyse and verification of data in Estonian Education Information System⁵ (EHIS), (2) analyse of educational institution documentation, (3) interviews with school workers, school board members, parents, students and school owner, and in case of public and private school with members of municipality government, (4) analyse of teaching and learning environment including teaching and educational activities. The evaluation board has the right to visit lessons and meetings of the school board, and conduct tests to assess students' knowledge ([Kesküla & Loogma, 2009](#)). As a result of the evaluation the suggestions for improving the management

⁵ Estonian Education Information System is a national database, which includes data concerning educational system, such as data about teachers, schools, curricula and school licences (EHIS).

and teaching activities can be made. Evaluators can also recommend to change legal school documents in case these are not in accordance with the law, make suggestions about the efficient and lawful use of budget and property, make suggestions to the owner of the school about the improvement of school conditions, and suggest disciplinary sanctions regarding the director if needed. After the evaluation, a report will be drawn up and presented to the minister of education and research and the school head. (Ibid., 94). Reports are made public by ministry of education and research. Whether the changes proposed by evaluation board are implemented or not, is analysed during next evaluation or in case of extensive changes during supervisory control (Parri, 2000). Evaluation reports are made public since school year 2001/2002. Yearly 11 until 20% of all schools (kindergartens, primary- and secondary schools, and vocational schools) go through evaluation process (table 1). The changes in the proportion of kindergartens and primary and secondary schools are minimum; changes in the proportion of evaluated vocational schools vary through the years more. During period 2006 until 2011 the evaluation of vocational schools elevated (EHIS, Kitsing, 2008 Kukk, 2006, 2007, Voolaid 2011, 2012, Vooremäe 2009, 2010, Statistical...). High proportion of evaluated vocational schools in period 2006 until 2011 is related with reorganisation of school network (Riiqikutseõppeasuse ..., 2004) and implementation of new development plan for Estonian vocational education and training system (Development ..., 2005) which caused closing of 14 vocational schools in years 2005 and 2005. In table 1 first column indicates the number of kindergartens, primary and secondary schools, and vocational schools at school year, second column indicates the number of schools evaluated this year. Last two columns show schools in total at particular school year and corresponding evaluated schools in total.

Table 1. Number of schools and evaluated schools in school years 2001/02-2011/12

	Kindergarten			Vocational schools		
	total	evaluated		total	evaluated	
	624	120		80	4	
	596	91		79	9	
	597	72		71	14	
	600	88		68	11	
	609	61		61	14	
	620	62		54	19	
	624	62		53	48	
	637	64		51	47	
	635	61		51	45	
	638	61		51	44	
	643	64		50	42	
	529	62		40	6	
		868			303	

Source: (EHIS, Kaldma, 2005, Kõo et al., 2004, Kukk, 2006, 2007, Peterson et al., 2002; Peterson et al., 2003, Statical..., Voolaid, 2011, 2012, Vooremäe, 2009, 2010)

During last 12 years all together 2199 evaluation visits have been made, 868 of these to kindergartens, 1028 to primary- and secondary schools and 303 to vocational schools. Data

shows, that for today all the schools and kindergartens are passed evaluation, some even twice or more times.

METHODOLOGY

This study is based on the results of evaluation reports, reviews of evaluation of educational system and survey reports made about evaluation process and results in period 2001-2012. For this study the method of meta-analysis was used. Meta-analysis refers to 'analysis of analyses' ([Wolf, 1986](#)) and traditionally include selective inclusion of studies often based on the researchers own impressionistic view of the quality of the study ([Glass, 1976](#)). The main limitation of this study is that it is biased. According to [Glass, McGaw, and Smith \(1981\)](#) 'published research is biased in favour of significant findings because nonsignificant findings are rarely published; this in turn leads to biased meta-analysis results'. The results of this study depend highly of the judgment of evaluation board and do not include these aspects that were unimportant according to evaluators and evaluation process interpreters.

The documents used for this study were chosen by the content and relevance to evaluation process. Documents chosen for the study were legal acts, ministry declarations, evaluation board reports, development plans for education system, overviews of evaluation of education system, reorganizing plan for national school net work, guidance materials for evaluators, evaluation survey reports. For meta-analysis the content of document was codified using first and second cycle coding methods ([Saldaña, 2011](#)) for qualitative data. In first cycle attribute coding (*ibid.*, 55) was used in order to get overview of existing information, type of documentation and the nature statistical data. As a result of attribute coding types of following information was defined: sample of evaluated schools, evaluation process, evaluation priorities, and evaluation results. From the point of view of this study evaluation priorities and evaluation results were more important.

Next step in first cycle was descriptive coding in order to identify the topic, or what is written about in the evaluation documents and reports. Descriptive coding helped to create index of the data's content and formulate three main categories: student, teacher and school (figure 2).

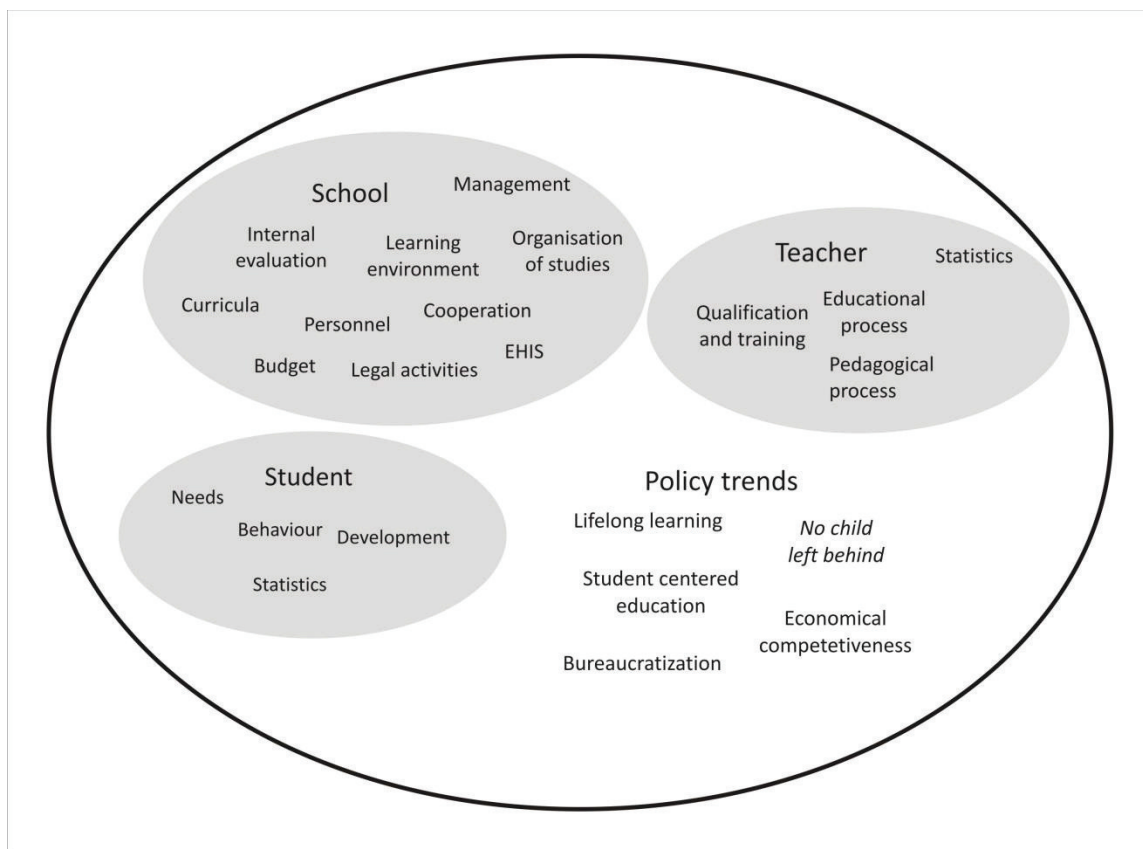


Figure 2. Categories in first and second cycle of coding

In order to define categories of the content and develop major themes from the data (Miles & Huberman, 1994) in the second cycle pattern coding was employed and as a result more focused categories were defined under main categories (figure 2). Under *school* category the sub-categories were defined, which indicated evaluation priorities, goals, and results connected with school as organization. New sub-categories were: transmission of data to EHIS, school management, budget, cooperation with stakeholders, schools' legal activities, personnel management, internal evaluation, organizing learning environment, curricula, and organisation of studies including practical training and further education. Under *teacher* category these sub-categories were defined, which were connected either teachers' themselves or teachers' activities. New sub-categories were: statistics, qualification and training, pedagogical process, and educational process. *Student* category involved these topics, which were connected either with students themselves or with their activities. New sub-categories were students' needs (including special needs and social support), students' behaviour (including school attendance), students' development and statistics.

As the purpose of this study was to understand how the content of evaluation materials relate to education policy trend, *policy trends* category was created and another round of coding was employed, this time documents were analysed with the purpose to find references to education policy trends. Sub-categories of *policy trends* category were lifelong learning (including APEL⁶) opportunities, student centred approach to education, *no child left behind*⁷

⁶ APEL – accreditation of prior and experiential learning. Acronym RPL is also used to indicate recognition of prior learning.

approach for indicating trend of testing students, economical competitiveness of European Union (hereinafter EU) indicating the main goal of EU's policy, and bureaucratization of education.

THE PRIORITIES OF EXTERNAL EVALUATION

In the process of data analysis it became clear, that of evaluation priorities and results differ by level of education. Differences in evaluation priorities and recommendation between each level of education are identifiable for every school year (table 2). The evaluation priorities of 2001/2002 and 2002/2003 were defined clearly in ministry's declaration. The evaluation priorities for 2003/2004 until 2007/2008 were not defined explicitly in evaluation documents, but were definable throughout the documentation. As shown, the priorities of kindergarten, primary- and secondary school and vocational school change yearly, or during longer period. With changes in priorities the focus object of evaluation (student, teacher, school) also changed. In kindergartens student (marked with ^[ST] in table 2) and school (marked with ^[SCH] in table 2) has equal importance being as the priority of evaluation six times. Teacher (marked as ^[TE] in table 2) has been priority only in three times. In primary- and secondary school teachers role is slightly important being as priority of evaluation in equally as school and student four times. In the case of vocational education we can notice slight predominance of school, as it priority of evaluation in seven times, followed by student with six times. Teachers seem to be neglected in evaluation priorities of vocational education, as it is priority of evaluation only once.

Table 2. External evaluation priorities

	Kindergarten	Primary- and secondary school	Vocational school
2001/ 2002	Assuring the quality of teaching ^[NCLB] including child centricity in education and teaching, children's safe transition to school ^{[SCE][ST]} , cooperation	Taking into account students' special needs ^{[SCE][ST]} , development of teaching quality; and importance of teachers	Assuring quality management of vocational school ^{[EC][SCH]} .
2002/ 2003	between kindergarten and parents during educational activities ^[SCH] , and internal evaluation system of kindergarten ^{[B][SCH]} .	further education ^[TE] in order to improve teaching quality ^[EC]	
2003/ 2004	Planning of teaching and educational activities ^{[B][TE]} , including planning child	Subject teaching and learning ^[TE] , and teachers' pedagogical	School management ^[SCH] , school statue ^[SCH] , development plan ^[SCH] ,

⁷ Originally Elementary and Secondary Education Act of US, in the context of this study is understand as accountability programme that in practice meant: no child left untested (see Autio, 2011)

	centred learning environment ^{[SCE][SCH]} , and designing educational environment ^[SCH] .	qualification ^{[B][TE]} .	school board ^[SCH] , board of academics affairs ^[SCH] , students union ^[SCH] , attestation of teachers ^[SCH] , teachers' qualification and further education ^{[LLL][SCH]} , organisation of studies, curriculum ^[SCH] , study environment, and practical training ^{[LLL][SCH]} .
2004/ 2005	Involving parents in decision-making process ^{[B][SCH]} , supporting children's individuality in the learning process ^{[SCE][ST]} .	Following legislation ^[B] involving parents and students in decision-making process ^[SCH] , and supporting students' individual development ^{[SCE][ST]} .	Supporting and providing guidance students' individual development ^[ST] in learning process and during further education ^{[LLL][SCH]} .
2005/ 2006	Recognition of children's special needs ^{[SCE][ST]} and supporting school readiness ^{[SCE][ST]} . Kindergartens' developments plan and plan for year ^{[B][SCH]} .	Supporting weaker students ^{[SCE][ST]} and implementing support system for these students ^{[NCLB][ST]} , employment of home schooling ^{[SCE][SCH]} .	Employment of support systems for advancement in learning process ^{[B][ST]} , admission of students with special needs ^{[SCE][ST]} .
2006/ 2007	Learning and educational opportunities for students ^{[SCE][ST]} , planning of pedagogical and educational activities ^{[SCE][SCH]} .	Competence and activities of board of academics affairs ^{[B][SCH]} .	Employment of support systems for advancement in learning process ^{[SCE][ST]} .
2007/ 2008	Supporting children's' school readiness ^{[NCLB][ST]} .	Effectiveness of measures for supporting students' performance and preventing school dropouts ^{[NCLB][ST]} .	The use of national measures for supporting students (free school-lunch and travel costs reimbursement ^{[SCE][ST]}), the measures applied for reducing school leaving ^{[NCLB][ST]} .
2008/ 2009			Accuracy of data about students and school in EEIS ^[NCLB] , implementing work-placed

			learning ^{[EC][SCH]} .
2009/ 2010			Organization of practical training ^{[EC][SCH]} and assessment of students ^{[NCLB][TE]} .
2010/ 2011	Teachers' qualification ^{[EC][TE]} , organization of teachers' attestation ^{[B][SCH]} , access to further education ^{[LLL][TE]} .	Teachers' qualification ^{[EC][TE]} , organization of teachers' attestation ^{[B][SCH]} , access to further education ^{[LLL][TE]} .	Management of practical training ^{[EC][SCH]} , supporting special needed students ^{[SCE][ST]} , management of adult education ^{[LLL][SCH]} .
2011/ 2012			
2012/ 2013	Supporting child development (organizing learning for special needed students ^{[SCE][ST]} ; class management ^[TE] ; organizing teachers' assistants job ^[TE] ; organizing learning in Estonian language as foreign language ^[SCH] (in Russian speaking school; assuring secure learning environment) and accuracy of data in EHIS ^{[B][SCH]}		Organization of studies (curriculum development rules, implementation of study regulations including APEL) ^{[B][SCH]} ; accuracy of data in EEIS ^{[B][SCH]} .

Looking into the priorities of external evaluation we can notice, that generally the priorities of preschool and general education are closely related to the activities of student and quality of teaching, as the priorities of vocational education are related to school management, practical training and organizing the studies. The change of priorities illustrates one of the 'specialty' of Estonian education which is the constant worry about children's and students' development on the one hand and on the other hand the continuing fear that our vocational education is badly organized and undermanaged. But let's look the priorities from the viewpoint of global developments in education. Following policy trends through the evaluation priorities we can notice, that in kindergartens is almost equally represented student centred approach to education (marked with ^[SCE] in table 2) and bureaucratisation (marked with ^[B] in table 2), while lifelong learning (marked with ^[LLL] in table 2), *no child left behind* (marked with ^[NCLB] in table 2), and economical competitiveness of EU (marked with ^[EU] in table 2) are represented only once or twice. In primary and secondary school student centred approach loses its importance to bureaucratisation being equal with economical competitiveness of EU, *no child left behind*, and lifelong learning approach. In vocational education lifelong learning approach is most important, student centred approach to education, economical competitiveness of EU, student centred learning, and bureaucratisation. Observing the policy trend through the years we can notice, that economical competitiveness has been main priority in primary- and secondary, and vocational schools until 2002/2003, which is probably connected with Estonia's integration to European Union in 2004. Surprising is the late arrival of *no child left behind* approach to Estonia, as it caused sensation in global educational 'market' around 2003-2004.

The development (or actually non-development) among evaluation priorities is, that all the policy trends' evaluation priorities correspond are (or should be) so to speak yesterday's problems in education. At the same time we are preparing students for the future that mean,

that we should change the priorities of evaluation in education and start worrying about our students' future. Just as an example we can take a look on the list of school efficiency criteria still used in evaluation (table 3). We measure the number of students, ratio of absenteeism, ratio of school skippers, teachers age and qualification, ratio of female teachers, school level budget, student/ teacher ratio, and we are still(!) counting the computers. One can rightly ask, can we decide over school effectiveness or over the quality of education basing on these criteria? The future education has to deal with other type of challenges, lets take just as an example the Horizon Reports' ([Johnson et al., 2013](#)) prediction of global mobile network, collaborative work and learning, and changes on the time and space of learning. In order to assure the quality of education we should start identifying new criteria for evaluation or change the content of evaluation.

Table 3. Criteria of effectiveness of school used in internal evaluation

	Kindergarten	Primary- and secondary school	Vocational school
Students	Number of children in the kindergarten, number of children in the group, and recognition of children's' special needs.	Supporting special needed students, ratio of class repeating students, national exam results, absenteeism ratio, graduates/ school starters ratio, number of students who continue studies, and percentage of graduates,	Ratio of students who pass vocational exam, ratio of school dropouts', and number of students who continue studies and proceed to labour market.
Teachers	Teachers' qualification, teachers' further education, teachers age, proportion of teachers who finished their contract, and teachers' activities.	Teachers' qualification, teachers' further education, teachers age, proportion of teachers who finished their contract, and percentage of female teachers.	Teachers' qualification, teachers' further education, teachers age, and proportion of teachers who finished their contract.
School	Children/ teacher ratio, physical environment of kindergarten, number of computers, and budget.	Student/ teacher ratio, average number of student in the class, number of students and teachers per computer, and square per student.	Student/ teacher ratio, number of computers, dormitory, and fulfilling national order for admission.

CONCLUSION

As a conclusion of this study it's safe to say, that Evaluation of education in Estonia (as probably in any other country in western culture) follows global education policy trends. The question is, in which extent the policy trends contribute to quality of national education of fulfilling the aims of education, and to which extent local education should follow these trends. Analysis of evaluation documents showed, that the trends of European education policy reached Estonian schools quite fast, for example the importance of lifelong learning in vocational education arrived to our schools first at 2001, second coming of lifelong learning started on 2010; the importance of student centred approach in pre-school, and general education arrived to our kindergartens and schools also at the beginning of this century. Analysis also showed, that the connection between change in evaluation priorities and evaluation results is quite loose. Evaluation results are followed only in case of negative results or problems. As soon, as problems are solved, the course towards European policy trends is set. It seems like Estonian education policy is trying to keep up with European policy and manages to do it quite well. Citing Cohen and Malin (2010): *what the society wants for itself affects the goals of schooling. The goals of schooling affect the long-term goals a society can hope to achieve* – it seems, that Estonian society wants to be taken seriously in European educational arena and one way to show it through evaluation.

REFERENCE LIST

- Annus, E. (2012). The Problem of Soviet Colonialism in the Baltics. *Journal of Baltic Studies*, 43(1), 21-45.
- Autio, T. (2011). The international framework of educational reforms during the last decades. *Estonian Human Development Report. Baltic Way(s) of Human Development: Twenty Years on* (pp. 110-114). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Cohen, J. E., & Malin, M. B. (Eds.). (2010). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*. New York: Routledge.
- Development Plan for the Estonian Vocational Education and Training System 2005–2008*. (2005). Tallinn: Estonian Ministry of Education and Research.
- Eesti Hariduse Infosüsteem (EHIS). [Estonian Education Information System]. Retrieved 11. April, 2013, from <http://www.ehis.ee>
- Conditions and Procedure for Institutional Accreditation*. (2011). Tallinn: Estonian Higher Education Quality Agency.
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Glass, G. V., McGaw, B. , & SMITH, M. L.. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: Sage.
- Johnson, L. F., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kaldma, K. (Ed). (2005). Ülevaade haridussüsteemi järelevalvest 2004/2005. *õppeaastal*. [Overview of evaluation of educational system in school year 2004/2005]. Tartu: Ministry of Education and Research.
- Kesküla, E., & Loogma, K.. (2009). Factors Influencing the Use of Quality Assurance Data in Estonian (I)VET for the Health Care Sector. In Adrie J. Visscher (Ed.), *Improving Quality Assurance in European Vocational Education and Training. Factors Influencing the Use of Quality Assurance Findings*. (pp. 91-108): Springer.
- Kitsing, M. (Ed.). (2008). Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2007/2008. *õppeaastal*. [Overview of external evaluation of educational system in school year 2007/2008]. Tartu: Ministry of Education and Research.

- Kohoutek, J. (2009). *Setting the Stage: Quality Assurance, Policy Change, and Implementation*. In Jan Kohoutek (Ed.), *Implementation of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the Central and East-European Countries - Agenda Ahead*. (pp. 11-20). Bucharest: UNESCO.
- Kõo, E., Laanoja, P., Mere, K., Olt, M., Parri, J., Peterson, K., Vooremäe, H. (2004). *Ülevaade haridussüsteemi järelevalvest 2003/2004. õppeaastal*. [Overview of evaluation of educational system in school year 2003/2004]. Tartu: Ministry of Education and Research.
- Kukk, I. (Ed.). (2006). *Ülevaade haridussüsteemi järelevalvest 2005/2006. õppeaastal*. [Overview of evaluation of educational system in school year 2005/2006]. Tartu: Ministry of Education and Research.
- Kukk, I. (Ed.). (2007). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2006/2007. õppeaastal*. [Overview of external evaluation of educational system in school year 2006/2007]. Tartu: Ministry of Education and Research.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- OECD. (2011). *Estonia: Towards a Single Government Approach*. OECD Public Governance Reviews.
- Parri, J. (2000). *Evaluation of schools which provide compulsory education*. Estonia. Tartu: Ministry of Education.
- Seletuskiri haridus- ja teadusministri määruse "Riikliku järelevalve prioriteetid, temaatilise riikliku järelevalve teostamise, selle tulemuste vormistamise ja tulemustest teaviatmise kord 2012/2013. õppeaastal" eelnõu juurde. [Memorandum for declaration "National priorities for evaluation, thematic supervision, drawing and announcing results"] (2012). Ministry of Education and Research
- Peterson, K., Kitsing, M., Keeman, E., Laanoja, P., Leppik, E., Mere, K., Vooremäe, H. (2002). *Ülevaade haridussüsteemi järelevalve tulemustest 2001/2002 õppeaastal*. [Overview of results of evaluation in education 2001/2002]. Tartu: Ministry of Education.
- Peterson, K., Vooremäe, H., Kõo, E., Leppik, E., Mere, K., Parri, J., Laanoja, P. (2003). *Ülevaade haridussüsteemi järelevalvest 2002/2003. õppeaastal*. [Overview of evaluation of educational system in school year 2002/2003]. Tartu: Ministry of Education and Research.
- Riikliku järelevalve prioriteetid, temaatilise riikliku järelevalve teostamine, selle tulemuste vormistamine ja tulemustest teavitamise kord 2012/2013. õppeaastal. [National

priorities for evaluation, thematic supervision, drawing and announcing results], 17 C.F.R. (2012).

Riigikutseõppeasutuste võrgu ümberkorralduse kava aastateks 2005-2008. (2004). Tartu: Ministry of Education and Science.

Saldaña, J. (2011). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.

Schwarz, S. & Westerheijden, D. F. (2007). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A comparative Study in the European Higher Education Area. In Stefanie Schwarz & Don F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. (pp. 1-41). Dordrecht: Springer.

Šebkova, H. (2007). Czech Quality Assurance: The Tasks and Responsibilities of Accreditation and Evaluation. In Stefanie Schwarz & Don F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*. (pp. 43-64). Dordrecht: Springer.

Sherlock, T. (2007). *Historical Narratives in the soviet Union and Post-Soviet Russia. Destroying the Settled Past, Creating an Uncertain Future*. New York: Palgrave Macmillan.

Statistical database: social life. (2013). Retrieved 11. April 2013 <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Database/Sotsiaalelu/05HARIDUS/05HARIDUS.asp>

Voolaid, H. (2011). *Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2010/2011. õppeaastal.* [Overview of external evaluation of educational system in school year 2010/2011]. Tartu: Ministry of Education and Research.

Voolaid, H. (2012). *Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2011/2012. õppeaastal.* [Overview of external evaluation of educational system in school year 2011/2012]. Tartu: Ministry of Education and Research.

Vooremäe, H. (2009). *Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2008/2009. õppeaastal.* [Overview of external evaluation of educational system in school year 2008/2009]. Tartu: Ministry of Education and Research.

Vooremäe, H. (2010). *Ülevaade haridussüsteemi välisindamisest 2009/2010. õppeaastal.* [Overview of external evaluation of educational system in school year 2009/2010]. Tartu: Ministry of Education and Research.

Wolf, F. M. (1986). *Meta-analysis*: SAGE Publications.

A Problemática da Avaliação Institucional. Um Estudo Paralelo sobre Brasil e Portugal | Kátia Moro

Seminário Braga
2015

PERGUNTA

As avaliações em larga escala, nomeadamente as avaliações externas (AE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?

OBJETIVOS

- Caracterizar as formas de Avaliação Externa (AE) no Brasil e em Portugal.
- Analisar a influência dos resultados, sendo eles exames nacionais ou relatórios de Avaliação Externa de Escolas (AEE), na qualidade do ensino básico.
- Relacionar políticas educativas e avaliação educacional.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Em Portugal

A Avaliação Institucional é composta pela AEE e a Autoavaliação (AA) tendo os exames nacionais como um domínio da AE.



No Brasil

A Avaliação Institucional apresenta os exames nacionais como principal e único domínio.



Accountability | Rankings | Juízo de valor

Apesar do discurso de autonomia e busca por eficiência, as avaliações são formas cruéis de valorizar uns em detrimento de outros, principalmente na divulgação dos rankings como produto final. As formas de expressar o juízo de valor reforçam a necessidade de se pensar melhor na articulação entre os resultados (exames nacionais, ou relatório de AEE) e a ideia que

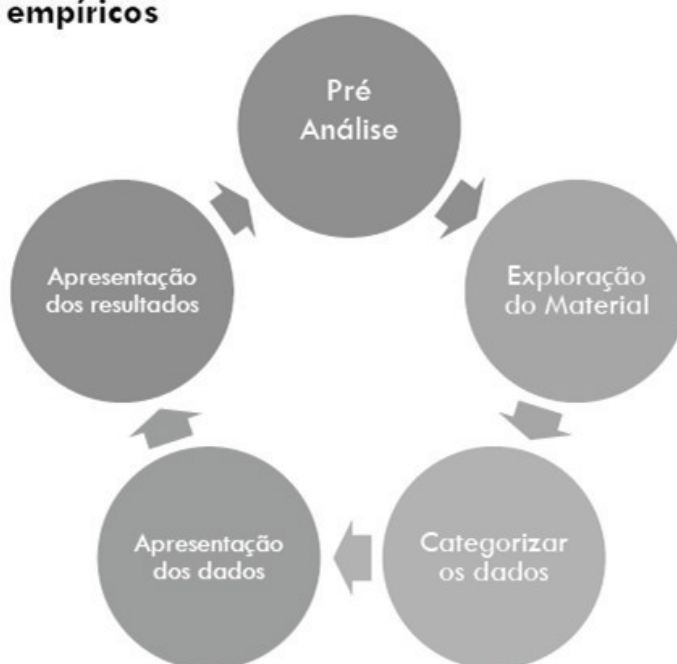
se propaga sobre a qualidade em educação. A necessidade da avaliação partindo das noções de accountability, da quantificação, da transparência e da prestação de contas, aparecem como uma forma de dar justificativa a tudo aquilo que é feito na educação.

(Afonso, 2011; Horta Neto, 2010; Alves & Machado, 2008; Sobrinho, 2003; Hadji, 1994)

OPÇÃO METODOLÓGICA

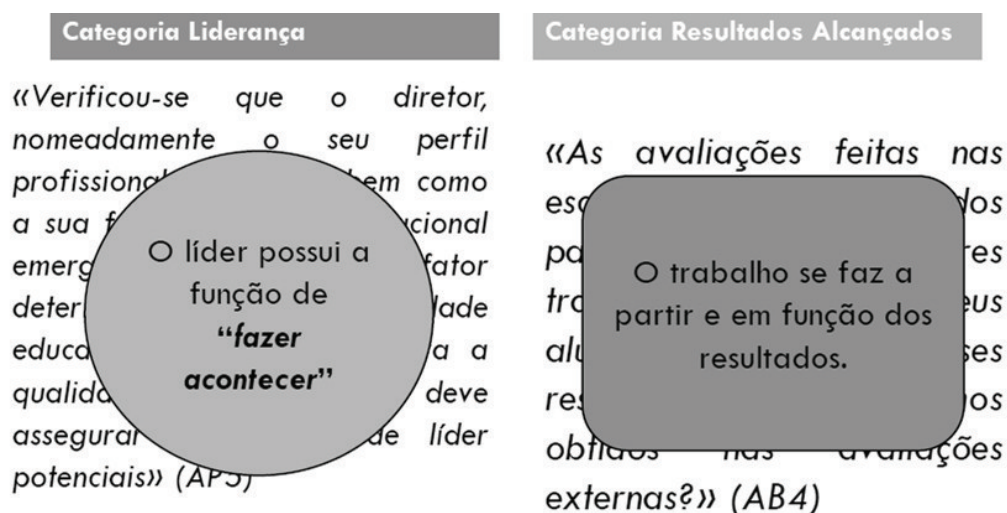
Análise Documental

N= 20 trabalhos empíricos



Categorização

Categoria Regulação	Categoria Efeitos
<p>«[...] os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais nos sistemas de ensino, utilização individual, e das de alto desempenho, os resultados obtidos»</p> <p>Ação mais voltada para o controle do que para a melhoria</p>	<p>«Assim, servindo como critério objectivo para estabelecer prioridades de intervenção nas escolas com valor acrescentado deficitário, a sua principal finalidade seria a de unidades educativas, o melhoramento exterior, melhoria. [...] valor acrescentado, prioridades de intervenção, e a melhoria das de melhorias, medidas políticas, de gestão e administração, profissional e pessoal da responsabilização» (AP3).</p> <p>Dupla função: apresentar resultados e fazer diagnóstico</p>



RESULTADOS PRELIMINARES

Categoria Regulação = 45% dos trabalhos analisados

Categoria Efeitos = 35% dos trabalhos analisados

Categoria Liderança = 20% dos trabalhos analisados

25% do total dos trabalhos analisados afirmam que os dados empíricos são infrutíferos.

100% dos trabalhos analisados afirmam que o objetivo das avaliações é a melhoria na qualidade o serviço educativo.

REFERÊNCIAS FUNDAMENTAIS

Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33, (119), 471-484.

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. 4ª Ed. Lisboa: Edições 70.

Balzan, N. C & Sobrinho, J. D. (Org.) (2011). *Avaliação institucional: teoria e experiência*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez.

Brasil- Lei nº 931, de 21 de março de 2005. Institui a composição do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica composto pelas provas: SAEB e ANRESC. Ministério da Educação.

Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior: Coordenadas e Processos de um Projeto de Investigação

Conselho Nacional de Educação (2011). A avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo. [Atas do Seminário realizado no CNE em 20 de setembro de 2010]. Lisboa: CNE.

Hadi, C. (1994). Avaliação, regras do jogo :das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2014) (Org). Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico Conceptual. Porto: Porto Editora.

**Infraestrutura tecnológica das escolas e desempenho nas avaliações nacionais:
um estudo exploratório no Estado de Santa Catarina | Geovana Mendonça
Lunardi-Mendes, Viviane Grimm, Carla Cristiane Loureiro e Marília Segabinazzi**

**Seminário Braga
2015**

CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

- Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC;
- Linha de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologia;
- 2010 - 2012: Projeto “Aulas conectadas? Mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do Projeto UCA em Santa Catarina” (Edital CNPq/Capes/SEED-MEC nº 76/2010);
- 2013 - 2017: Projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspetos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola” (OBEDUC/CAPES).

OBJETIVOS

- Observatório “Tablets, Computadores e Laptops”:
 - Investigar as relações entre infraestrutura tecnológica das escolas, inovação curricular e desempenho escolar em avaliações nacionais, partindo da seguinte problemática: que impactos curriculares a inserção de novas tecnologias está estimulando ao avançar sobre o cotidiano das escolas e que relações podemos estabelecer entre infraestrutura tecnológica, inovação curricular e desempenho escolar em avaliações nacionais?
 - Recorte:
 - Estudo exploratório que busca discutir os dados relativos a infraestrutura tecnológica das escolas públicas do estado de Santa Catarina e os resultados nas avaliações nacionais;
 - Experimentar os dados governamentais disponibilizados sobre avaliação e infraestrutura tecnológica.

ALGUMAS QUESTÕES INICIAIS: PROBLEMATIZANDO O TEMA TECNOLOGIA E AVALIAÇÃO

Avaliação generalizada e tecnologia em tempos de globalização

- Nas duas últimas décadas tem-se observado inúmeros projetos, programas e ações nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira que atrelam a necessidade de mudanças e inovações curriculares ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação nas instituições educativas;

- Por diversos caminhos, os países tecnologicamente avançados ou em vias de desenvolvimento, têm lançado projetos ambiciosos de inserção de tecnologias de informação e comunicação nas escolas, tal como ocorreu no Brasil por meio do PROUCA – Programa Um Computador por Aluno e, recentemente, com a distribuição de tablets;

- Estes programas apresentam objetivos bastante abrangentes, dentre eles a melhoria do rendimento escolar e, conseqüentemente, dos resultados nas avaliações nacionais e internacionais (Lunardi-Mendes, 2012); Excesso de “entusiasmo pelas tecnologias de informação e comunicação no campo da educação” (Soares, 2006).

“Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, se atinja o soi-disant “progresso social”... O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança: nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas sobretudo na avaliação” (Veiga-Neto, 2013, p. 166).

- “Síndrome avaliatória”: obsessão por tudo avaliar, classificar, ordenar e comparar, por meio de avaliações de larga escala;

- Causa: “desvio à direita” das práticas e políticas curriculares, ou seja, um deslocamento no sentido das políticas de direita (liberais nas suas diferentes faces), e um ênfase ao último elemento da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento-execução-avaliação);

• As avaliações de larga escala tem se destacado como elementos que assemelham o Brasil à propostas realizadas em outros países, apontando para uma **“agenda globalmente estruturada”** (Dale, 2004) elaborada por instituições transnacionais (OCDE, BM, FMI), promovida por um “[...] **novo senso comum educacional**, produzido por agências e organismos internacionais, difundido através de recomendações, relatórios ou livros brancos, e especialmente recontextualizados pela comunicação social de massas e por instituições de âmbito nacional” (Lima e Afonso, 2002, p. 8);

- Popkewitz (2013, p. 90) observa que a premissa fundamental para as comparações não está no fato de mensurar a contribuição dos sistemas de ensino, mas sim a **competitividade das nações**. Além disso, considera que os números constituem fatos, estando “[...] nos princípios que dão ordem àquilo que as crianças devem saber, como este saber é disponibilizado e as questões de inclusão e exclusão incorporadas em tais práticas”.

- Produção da crise na educação e a tecnologia como resposta;

“**Tecnologia é a resposta, mas qual era a questão?**” (Giannetti, 2008, p.305).

- No entanto, alguns estudos tem questionado esta relação entre o desempenho dos estudantes e o uso dos computadores, refletindo no questionamento das próprias políticas de inserção de tecnologias (Dwyer et. al., 2007; Jara e Clarola, 2012).

METODOLOGIA

- Estudo exploratório no estado de Santa Catarina;

- Base de dados

- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística;
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- Portal governamental Qedu;

- Amostra

- 30 escolas e 30 municípios de Santa Catarina;
- Critérios de seleção:
 - Classificação no IDEB (10 primeiros, 10 intermediários e 10 últimos)
 - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- Dados coletados

Informações Municípios	Informações Escolas
1. Socioeconômico: região, nº de hab., IDH, nº escolas, nº matrícula	1. Contexto instituição: IDH, nº hab. município, região, rede de ensino, nº funcionários
2. Avaliação: últimos IDEB (2013, 2011, 2009)	2. Acesso computador individual estudante;
3. Infra. Tecnológica.: internet, laboratório inf., nº de computador por aluno	3. Avaliação: IDEB (2013, 2011, 2009)
4. Uso equipamentos professores: projetor slides, computador, internet.	4. Infra. Tecnológica: internet, laboratório inf., nº de alunos por computador

Municípios

SAO JOAO DO OESTE	1º	7,5
ATALANTA	2º	7,4
ITAPIRANGA	3º	7,2
IPIRA	4º	7,1
LINDOIA DO SUL	5º	7,0
LUZERNA	6º	7,0
ANTONIO CARLOS	7º	6,9
CORONEL FREITAS	8º	6,8
IPORA DO OESTE	9º	6,8
PIRATUBA	10º	6,8
IRINEOPOLIS	125º	5,9
ITAJAI	126º	5,9
ITUPORANGA	127º	5,9
JOACABA	128º	5,9
LAURO MULLER	129º	5,9
MORRO GRANDE	130º	5,9
NOVA ERECHIM	131º	5,9
OURO VERDE	132º	5,9
PONTE ALTA DO NORTE	133º	5,9
POUSO REDONDO	134º	5,9
BOM JARDIM DA SERRA	260º	4,9
PONTE ALTA	261º	4,9
SAO JOAQUIM	262º	4,8
CALMON	263º	4,6
LEBON REGIS	264º	4,6
TRES BARRAS	265º	4,6
PASSO DE TORRES	266º	4,5
PAULO LOPES	267º	4,4
RIO DAS ANTAS	268º	4,3
PAINEL	269º	3,5

Escolas

EM ADOLPHO BARTSCH	JOINVILLE	1º	8,8
EM PRESIDENTE CASTELLO BRANCO	JOINVILLE	2º	8,3
EM PASTOR HANS MULLER	JOINVILLE	3º	8,1
EM GOVERNADOR PEDRO IVO CAMPOS	JOINVILLE	4º	8,1
CENTRO MUN DE ED GIRASSOL	SAO JOSE DO CEDRO	5º	8,1
E M FUNEI	ITAPIRANGA	6º	7,8
CENTRO DE ED DO MUNICIPIO DE MAFRA	MAFRA	7º	7,8
GE MUN MARIA MELANIA SIQUEIRA	CONCORDIA	8º	7,7
COLEGIO DE APLICACAO UFSC	FLORIANOPOLIS	9º	7,7
EEB ALTAMIRO GUIMARAES	ANTONIO CARLOS	10º	7,6
EEB JOSE ALESSIO	FORQUILHINHA	748º	5,8
EEB PROF JAKOB ARNS	FORQUILHINHA	749º	5,8
EEB PROF VITORIO ANACLETO CARDOSO	GASPAR	750º	5,8
EMEB OSVALDO LUDOVICO FUEKNER	GUABIRUBA	751º	5,8
EEB ANTONIO G SOBRINHO	ICARA	752º	5,8
ESC MUN DOMINGOS JOSE MACHADO	ILHOTA	753º	5,8
EEB ENG ALVARO CATAO	IMBITUBA	754º	5,8
EBM PROFESSORA UMBELINA LORENZI	IMBUIA	755º	5,8
EBM ARAPONGAS	INDAIAL	756º	5,8
EEF GUSTAVO BARROSO	INDAIAL	757º	5,8
CENTRO EDUC MUN VILA FORMOSA	SAO JOSE	1492º	3,6
EIEF PAIOL DE BARRO	ENTRE RIOS	1493º	3,5
EIEB LAKLANO	JOSE BOITEUX	1494º	3,5
GEM MENIN DEUS	CANOINHAS	1495º	3,4
EMEB JOAQUIM VICENTE DE OLIVEIRA	ITAPEMA	1496º	3,3
EEB PADRE ANTONIO TRIVELLIN	PAINEL	1497º	3,3
EEB LUIZ BERNARDO OLSEN	RIO NEGRINHO	1498º	3,3
EIEB CACIQUE VANHKRE	IPUACU	1499º	3,2
EIEF PINHALZINHO	IPUACU	1500º	2,9
EEB GEN LIBERATO BITTENCOURT	ITA	1501º	2,8

Santa Catarina



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Catarina

295 municípios
2045 escolas públicas
IDEB Anos Iniciais 2013 = 5,9 (Brasil - 4,9)
IDH em 2010 = 0,77
Internet escola = 80% (Brasil - 54%)

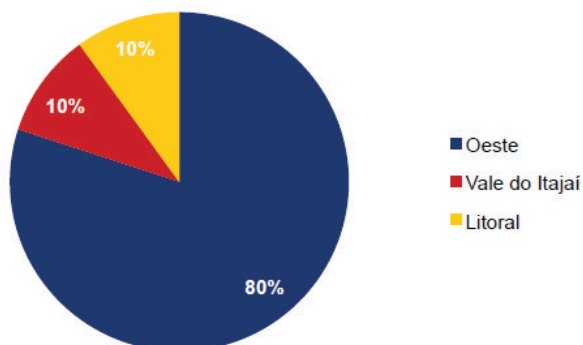
	INTERNET			BANDA LARGA			LAB. DE INFORMÁTICA		
	2013	2011	2010	2013	2011	2010	2013	2011	2010
SC	80%	72%	66%	66%	59%	52%	54%	52%	47%
BR	58%	52%	47%	48%	44%	39%	45%	41%	47%

Un. Federativa	Nº de Hab.	Nº Alunos EF	Nº Func.
Santa Catarina	6.634,250	726,693	147,881
Brasil	202.768,526	24.694,440	4.388,510
%	3,272	2,943	3,372

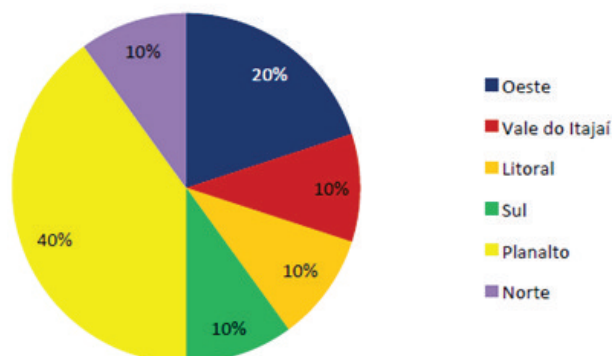
ANÁLISE DOS DADOS

IDEB e localização dos municípios

Regiões do Estado/ 1º ao 10º colocados



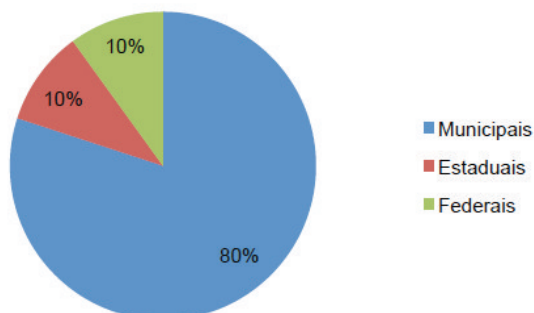
Regiões do Estado/ 260º ao 250º colocados



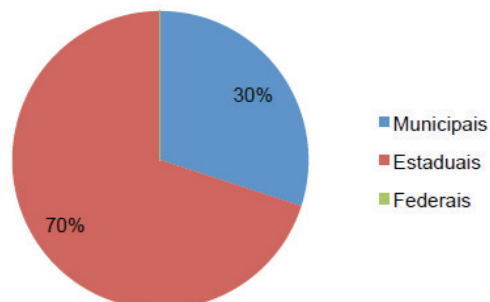
Os municípios catarinenses que se destacam nas avaliações concentram-se na região oeste do estado, e entre eles apenas um tem laboratório de informática em menos de 50% de suas escolas. Já os municípios com piores resultados encontram-se no litoral e desses, seis tem laboratórios de informática em menos de 50% de sua rede.

IDEB E UNIDADE FEDERATIVA

1º à 10º Posição



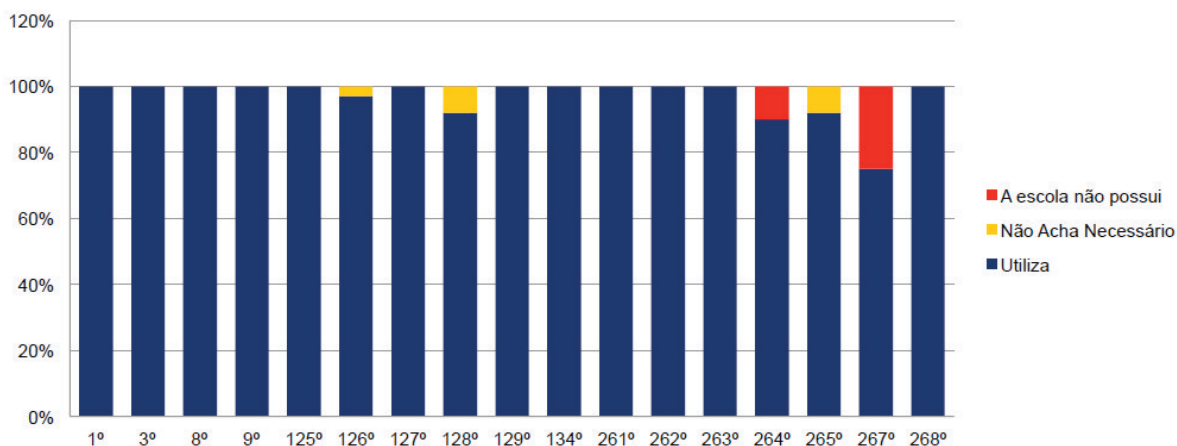
1492º à 1501º Posição



Quando passamos a olhar os dados das escolas melhor ranqueadas percebe-se que a maioria delas são escolas municipais (80%) e na outra ponta da tabela, entre as piores do ranking a prevalência é de escolas da rede estadual (70%). Além disso, as escolas localizadas na zona rural só aparecem entre as escolas com mais baixo IDEB no estado, sendo 4 escolas das 10 com menor IDEB. No entanto, não observa-se diferenças significativas entre a infraestrutura tecnológica das diferentes redes de ensino.

IDEB E USO DE TECNOLOGIA EM SALA

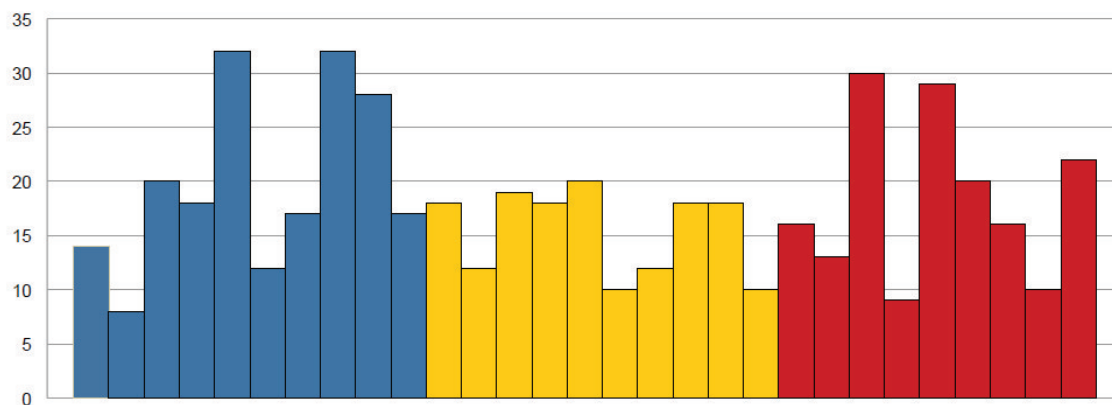
Utilização do Computador pelos docentes



No que se refere ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, nos municípios melhor avaliados quase a totalidade de professores entrevistados afirmam utilizar computador e internet na sala de aula. Porém, a diferença do que afirmam os professores das redes de ensino medianas e nas últimas posições do ranking não mostram diferenças expressivas.

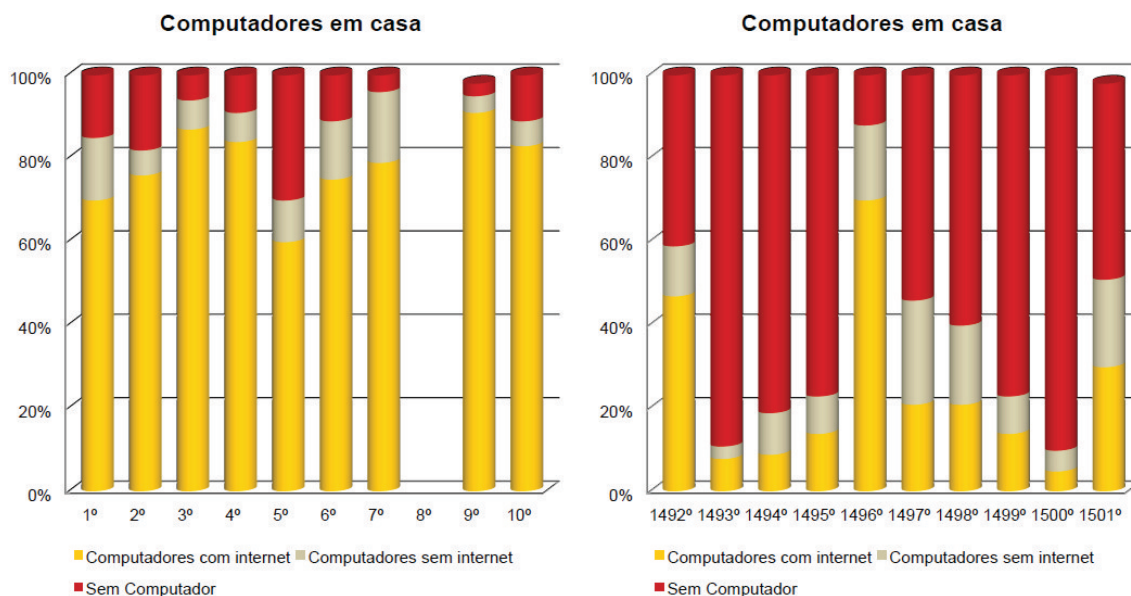
IDEB E Nº ALUNO POR COMPUTADOR

Computadores para uso dos alunos



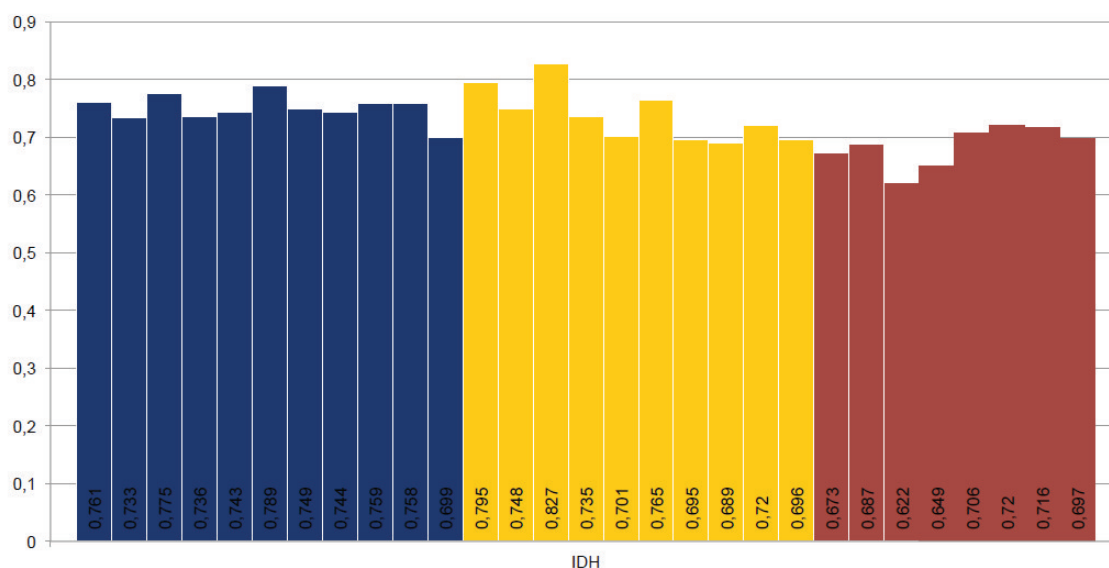
Quanto ao número de aluno por computador disponíveis nas escolas, não há muita diferença entre as escolas com maior e menor avaliação. A maioria delas oscila entre 10 a 40 alunos por computador. A disponibilidade de computadores por aluno parece não ter muito impacto se comparado ao IDEB das escolas.

IDEB E POSSE DE COMPUTADOR PESSOAL (ALUNO)



Jara e Clarola (2012) em estudo que procurava discutir os resultados da avaliação de habilidades digitais aplicada no Chile em 2011, já apontavam que os dados socioeconômicos mostram que quanto mais baixo o nível social, menos o número de acesso a internet em casa e maior o número de alunos no nível inicial. Tais dados da realidade chilena parecem coincidir com os números do estado de Santa Catarina uma vez que nas **escolas com maior IDEB**, mais de **78%** dos estudantes **afirmam que tem computador com internet em casa**, enquanto que nas escolas com **menor IDEB**, **23% possuem o equipamento em casa com internet** e mais de **62% dos estudantes afirmam nem ter computador em casa**.

IDEB E IDH



Além disso, percebe-se que as escolas com menor avaliação nos exames nacionais apresentam um IDH relativamente menor e muitas se concentram na zona rural dos municípios, se comparadas com as escolas com as melhores avaliações, estas com IDH mais elevado e todas localizadas na zona urbana.

ALGUMA CONSIDERAÇÕES

- O conjunto dos dados coletados, ainda em fase de análise, apresentam algumas mudanças na cultura material das escolas com a aquisição, intensificada, de computadores e notebooks;
- A partir dos dados coletados observa-se que não existe uma linearidade entre a infraestrutura tecnológica das escolas e municípios e o desempenho das escolas no IDEB;
- Os dados parecem apontar que outros elementos podem fazer mais diferença que a infraestrutura tecnológica das escolas, por exemplo o IDH dos municípios, rede ensino e acesso ao computador com internet nos domicílios;
- Fato que pode corroborar para a tese de uma “escola reprodutora”, que continua contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais por meio da reprodução cultural e do acesso aos bens culturais e tecnológicos (Bourdieu e Passeron, 2008).
- A partir desta experiência observamos que os dados disponíveis nos bancos de dados consultados podem trazer contribuições para pensar as relações entre infraestrutura tecnológica das escolas e avaliação, porém seria necessário ampliar a amostra e trabalhar com uma análise estatística mais rigorosa;
- Também consideramos que estes dados necessitam de ser complementados com estudos de campos, que consigam investigar de modo qualitativo estas relações, pois os dados são superficiais e pouco relacionados as diferentes formas de apropriação pedagógica da infraestrutura tecnológica;
- Desmistificar a relação entre infraestrutura tecnológica e melhoria dos resultados em avaliação (visão instrumental de tecnologia).

FINALIZANDO...

Olhar para as escolas e seus contextos é um outro modo de entender o problema. O que faz com que uma escola tenha melhores resultados do que uma outra pode não estar unicamente nos alunos, nos seus contextos socioculturais, sendo de considerar também o clima escolar e o ethos curricular da instituição, com os seus projetos e metodologias de trabalho. A qualidade de um contexto de aprendizagem depende da estrutura organizacional que é a escola, principalmente nestes fatores: condições escolares; recursos escolares; tempo dedicado pelo aluno à realização de atividades escolares; ritmos escolares; formas de gestão e participação na gestão de projetos escolares; tempo que os professores têm para a conceção, gestão e avaliação de projetos. (PACHECO, 2006, p. 255-256).

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- Dwyer, T. et al. (2007). Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 28 (101), 1303-1328.
- Giannetti, E. (2008). *O Livro das citações: um brevírio de idéias replicantes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Jara, I.; Clarola, M. (2012). Política de TIC para escuelas en Chile (red enlaces): evaluación de habilidades digitales. *Revista Campus Virtuales*, 1 (1), 79-91.
- Lima, L.; Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto, PT: Afrontamento.
- Lunardi-Mendes, G. M. (2012). Aulas Conectadas? As práticas Curriculares no PROUCA. In: Ferrentini, S.; Elia, M. Da F. (Org.). *Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro : NCE/UFRJ.
- Pacheco, J. A. (2006). *A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 40-3, p. 253-269.

Popkewitz, T. (2013) PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In. Favacho, A. M. P.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV.

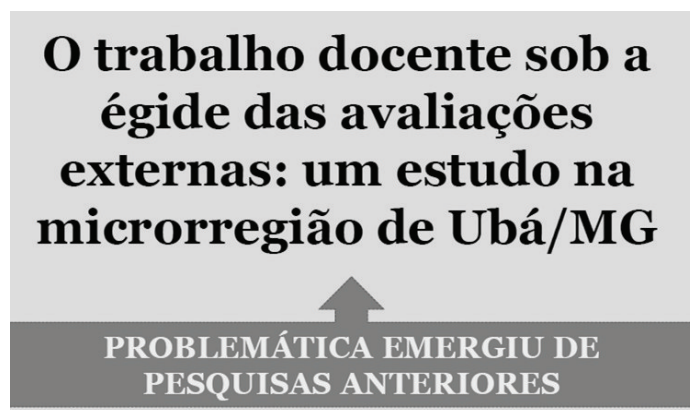
Soares, S. G. (2006). *Educação e comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez.

Veiga-Neto, A. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In. Favacho, A. M. P.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (Org.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV.

As avaliações externas brasileiras e o trabalho docente: uma análise a partir da perspectiva dos professores da microrregião de Ubá/MG | Isabela Vicente, Cristiane Baquim e Heloisa Herneck

Seminário Braga
2015

PESQUISA...

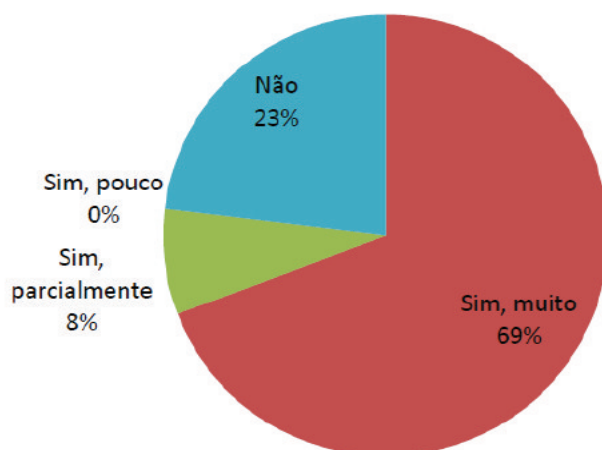


PREMISSA...

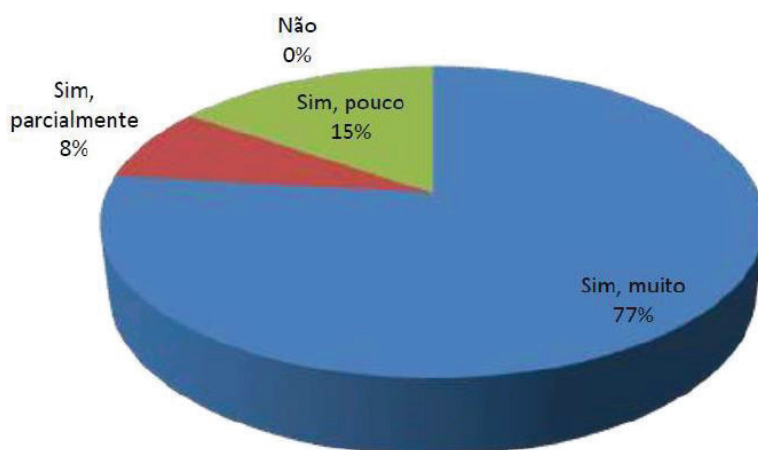
As avaliações externas empreendidas pelo Estado brasileiro estão no centro irradiador das políticas educacionais desde os anos 1990. Além de buscarem determinar a qualidade do ensino público, oferecem subsídios capazes de direcionar a elaboração e monitoramento das políticas públicas nessa área. Dessa forma, os resultados das avaliações que, segundo o discurso oficial, deveriam ser usados como norteamento na melhoria da qualidade de ensino, têm demonstrado ser mais uma forma de regulação educativa utilizada pelo Estado avaliador (OLIVEIRA, 2011).

OBJETIVO

Compreender como esse processo regulatório tem afetado o trabalho do corpo docente nas escolas públicas da microrregião de Ubá/MG.



Respostas à pergunta 1: Considera que o seu trabalho como docente foi afetado pela realização de avaliações externas?



Resposta à pergunta 3: Você modificou o seu trabalho – currículo, metodologia, didática – em função das avaliações e do atendimento às metas?

Dados de pesquisa, 2014.

METODOLOGIA

- Partindo dos resultados de duas pesquisas quali-quantitativas anteriores, buscou-se identificar e analisar de que forma o trabalho docente tem sido afetado pelas avaliações externas. Foram selecionadas três escolas da microrregião de Ubá (cidades diferentes) e registradas as dinâmicas internas e as falas dos professores.
- Instrumentos: observação no “chão da escola” e entrevistas semiestruturadas.
- Pesquisa qualitativa.

ESCLARECIMENTO...

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica



Fluxo + Desempenho = medida de qualidade

4ª série / 5º ano

Estado ▾	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ▲	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Minas Gerais	4,6	4,6	5,5	5,8	5,9	4,6	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6

OUVINDO AS VOZES QUE ECOAM DAS ESCOLAS...

QUALIDADE DAS PROVAS E PARTICIPAÇÃO DOCENTE

- Eu acho que são burocráticas essas provinhas, porque a única pessoa que pode avaliar o índice de desenvolvimento dos meus alunos sou eu, e isso não acontece. O IDEB não mede coisa nenhuma! Às vezes eles vão mal na prova, mas tinham total capacidade de fazer a prova. Pro IDEB ele é incapaz, pra mim ele é totalmente capaz. Então IDEB não mede realmente o nível de conhecimento! É impossível uma pessoa que elabora isso ser uma pessoa da educação. Pode até ter formação, mas nunca entrou numa sala de aula, não é possível, gente! Não que as provas sejam mal elaboradas, sabe! Eu acho assim: que eles tentam focar as habilidades que as crianças devem vencer, é naquele direcionamento ali, mas não funciona pelo tamanho das provas, o jeito que ela é aplicada.

QUALIDADE DAS PROVAS E PARTICIPAÇÃO DOCENTE

- Quem elaborou isso não pensa na qualidade do que o aluno vai aprender, só se pensa na quantidade, sabe!
- Eu até sei que não tem como fazer essa prova pra cada local pra cada região do estado, pra cada nível de conhecimento do aluno. Isso eu realmente sei: não tem como! Por exemplo, aqui na escola, a gente tem três terceiros anos, tem um que é bem mais fraco. Conclusão: esses alunos não poderiam fazer a mesma prova que os do turno da tarde. Isso tinha que ser pensado. Mas o Estado quer que as turmas sejam heterogêneas, né! Mesmo elas sendo heterogêneas acontece isso. Então você vê lá,

são escolas por exemplo, da zona rural, que nem todas tem a mesma realidade pega uma prova do mesmo nível. Apesar de eu saber que alfabetização, que o Estado tem uma matriz curricular pra você seguir, tem guia do professor, guia do alfabetizador que você segue também, mas acontece que eu acho que essa prova não poderia ser dada da mesma forma, então assim, faz-se uma cobrança que não é real. Não cobra e nem cobre a realidade do que acontece na escola. Então, fica-se muito preocupado com a nota e a gente sabe que as vezes no dia de uma prova, é muito texto pra um menino fazer tudo num dia.

- Então assim, mandar um prova pra um menino de 39 questões? Isso é massacrante! Então pedem tanto pra você respeitar o menino, ou seja, atender as necessidades dele, pra ter um dia de prova com duas horas e meia pra resolver uma infinidade de textos. E aquilo ali te confunde porque tem textos menores, maiores, tem questões de alfabetização que são lógicas, a maioria acerta, que é aquela fase inicial de quem já fez primeiro e segundo ano que eles já conhecem, mas tem aqueles textos maiores, entendeu? A prova ou podia ser menor ou ser em duas etapas, que fosse dois dias pra eles lerem os textos.

CRENÇA NO IDEB E COMPETIÇÃO

- Eu não acredito nesse índice por esse motivo: acho que tem muita manipulação. Eu não estou falando assim, não que eu saiba, mas, oh gente, quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima? Quem é que não quer? E outra, tem escola que vem com praticamente cem por cento do alunos que acertaram. Você está entendendo? Parece até que eu estou duvidando do trabalho dos outros. Não é isso que eu estou falando! Mas isso é uma coisa que a gente tem que questionar. Então eu não acredito nesse índice não. Eu ainda não acredito não!
- Aí vira competição porque ninguém quer ficar pra trás.
- O IDEB não mede coisa nenhuma!

OS ALUNOS

- Teve um ano, no ano passado quando foram avaliar o quinto ano, o professor teve que ir na sala várias vezes intervir na questão da indisciplina, porque gera muita tensão nos meninos. Pra gente gera tensão! E acaba que eles são cobrados por isso, eles sentem que nós também somos cobrados, por mais que eu não quero passar isso pra eles... criança percebe quando você não está dominando, eles percebem... então assim, eu fico tensa com essas provas, justamente pelo desempenho deles.
- Acho que avaliação só tem valor quando tem retorno. Essas outras avaliações vão pra lá, você nem sabe o que ele errou e o que ele acertou. Eu só fico sabendo depois num

geral, mas isso é tempos depois. E outra, e o resultado do PROEB que o menino vai pra outra escola? Se ele continuasse na mesma escola, tudo bem. Mas os dados dele não vão pra lá! E quando chega o resultado o aluno já tá lá frente! Então é so pra fazer bonito! É tudo muito a longo prazo.

OS RESULTADOS E A COMUNIDADE ESCOLAR

- Aqui faz uma reunião com os pais, aí mostra aqueles gráficos... Geralmente quando sai o resultado do IDEB mostra tudo “tipo nossa escola deveria atingir a meta tal e atingimos essa meta tal”. E os pais aqui tem outras realidades, aqui eles são analfabetos funcionais, os pais não conseguem orientar o filho numa atividade. Pra eles é uma coisa sem sentido, interpretar gráfico não faz sentido. A única coisa que eles sabem é se a escola melhorou. A gente coloca a placa, a tal da placa. Mostramos o índice do estado de Minas Gerais, o índice do município e o índice da escola.

RESPONSABILIZAÇÃO E “PRESSÕES” POR RESULTADOS

Efeitos da obrigação de resultados na educação (SEEMG).

Escolas	Professores
Avaliação de Desempenho Institucional (Lei nº 17.600/2008)	Avaliação de Desempenho Individual (ADI) (Resolução Conjunta entre Secretaria de Planejamento e Secretaria de Educação, nº 7.110/2009)
<p>Vinculação do Prêmio de Produtividade, da autonomia e outras prerrogativas da gestão escolar ao desempenho final no SIMAVE/PROEB:</p> <p>a) acima de 70%: direito ao Prêmio, ampliação da autonomia escolar, bem como recursos para despesas de custeio;</p> <p>b) menos de 70%: perda de prerrogativas estabelecidas no Acordo e do direito ao Prêmio.</p>	<p>A avaliação de desempenho dos professores e as carreiras docentes são vinculadas aos resultados no SIMAVE/PROEB. A nota obtida na ADI define a ocorrência de três situações, segundo a Lei Complementar nº 71/03:</p> <p>a) acima de 70%: progressão na carreira e direito ao Prêmio de Produtividade;</p> <p>b) entre 50% a 70%: estagnação na carreira e perda do direito ao Prêmio;</p> <p>c) menos de 50%: em caso de reincidência, pode vir a ocorrer perda do cargo público.</p>

Fonte: SEEMG apud AUGUSTO, 2012.

RESPONSABILIZAÇÃO E “PRESSÕES”

- Vai bilhete na semana toda pra mandar o menino pra escola. A gente tem que sair buscando os meninos em casa do dia das provas. E sempre tem que ter o incentivo, eles vão pra Juiz de Fora na TV Alterosa... Olha a responsabilidade que fica na minha mão! Então eu não tenho que colocar essa responsabilidade em crianças de nove, dez anos... Mas é o que mais pesa é o trabalho do professor, e pesa no lado negativo.

- Assim, eu não me sinto muito pressionada não. Eu fico é preocupada com os meninos resolverem a questão bem. É! Acho que eu fico um pouco pressionada sim, porque imagina se a minha turma não for bem. Há uma pressãozinha até assim, eu falei que ia sair do quinto ano, porque eu sempre trabalhei com o quinto ano, aí voltei pro terceiro. Oh gente, eu estou cansada de ficar jogando na minha cara que a gente tem o décimo quarto por causa do PROEB né? Todo mundo fica assim: olha lá hein! Eu não quero saber de décimo quarto salário de ninguém não, ué! Porque quando o menino já chega no quinto, já passou por um processo todinho... Então fica a responsabilidade toda em cima do professor do quinto ano. Eu rachei fora desse quinto, pra ninguém ficar me cobrando... “olha lá heim, vai acabar com o nosso dinheiro não, hein!”

MECANISMOS ARTIFICIAIS DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR

- Por exemplo, eu dou simulados pra treinar os meninos pra fazer aquilo. Porque você precisa de resultados, a escola te cobra resultados, então você tem que fazer treinamento.
- Eu acho que por um lado ajuda, tem um lado positivo, porque a gente vê os descritores que a gente tem que trabalhar, mas por outro lado também tem o lado negativo, porque eu tenho que passar um longo período treinando meu aluno pra prova. É treinamento!
- No meu modo de ver as matrizes são até um modo de direção, mas vai depender da turma. Tem turma que você consegue trabalhar melhor, outras não. E quando você está em uma turma que vai ser avaliada, você se sente na obrigação. Você passa pra outra coisa, sem terminar outra. Você não consolida alguma coisa, mas “eu tenho que fazer isso porque tenho que passar pra frente”. E nessas, eu podo alguma criatividade que surge dos meninos, e eu não gosto disso, porque sempre surgem coisas muito mais interessantes do que as que eu planejo...

AUTONOMIA

- Influencia muito na prática. Às vezes a gente tenta trabalhar de uma forma, por exemplo, mais lúdica, com vivências do próprio aluno, mas como você sabe que você tem essa meta do IDEB pra cumprir, você tenta ser mais técnica.

FORMAÇÃO CONTINUADA E QUALIDADE

- Mas essas reuniões nunca foram para discutir a qualidade do que os alunos estão aprendendo, sempre foi assim, é um modo de tentar intervir, mas é sempre na questão da quantidade mesmo... E não tem uma pessoa efetivamente. Você não tem o apoio pedagógico pra se trabalhar com qualidade. É você e você e pronto. Isso pesa muito! Aí eu interpretei gráfico de aluno do ano passado, porque esse ano já estão

comigo de alunos que eu nem conheço. A gente que é designado, cada ano estou num lugar, parece que não faz sentido!

- Aqui a direção sempre faz reunião e mostra pra gente, mas só isso! Mas é ruim porque ou o aluno já passou pela gente, ou o que foi aluno da gente já foi embora e ninguém se preocupa com isso. Assim fica difícil de trabalhar!
- Apesar das críticas, todos os docentes concordaram que é necessário que o Estado avalie a escola para “saber como anda” a qualidade da educação. Mas questionam se esse é o melhor modelo a ser implementado.

Evitemos, em primeiro lugar, qualquer mal-entendido: a despeito do que julgam ainda certos pais ansiosos e alguns tecnocratas atrasados, a obsessão do termómetro nunca fez baixar a temperatura. Isto para não gerar ilusões nem dar ensejo aos críticos. A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. É até uma coisa demasiado importante para a entregar aos avaliadores.

(Philippe Meirieu. Prefácio da obra A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos, de Charles Hadji).

Avaliações externas de Matemática no Ensino Fundamental brasileiro: um olhar a partir de Minas Gerais | Cristiane Aparecida Baquim e Matheus Enrique da Cunha P. Brasiel

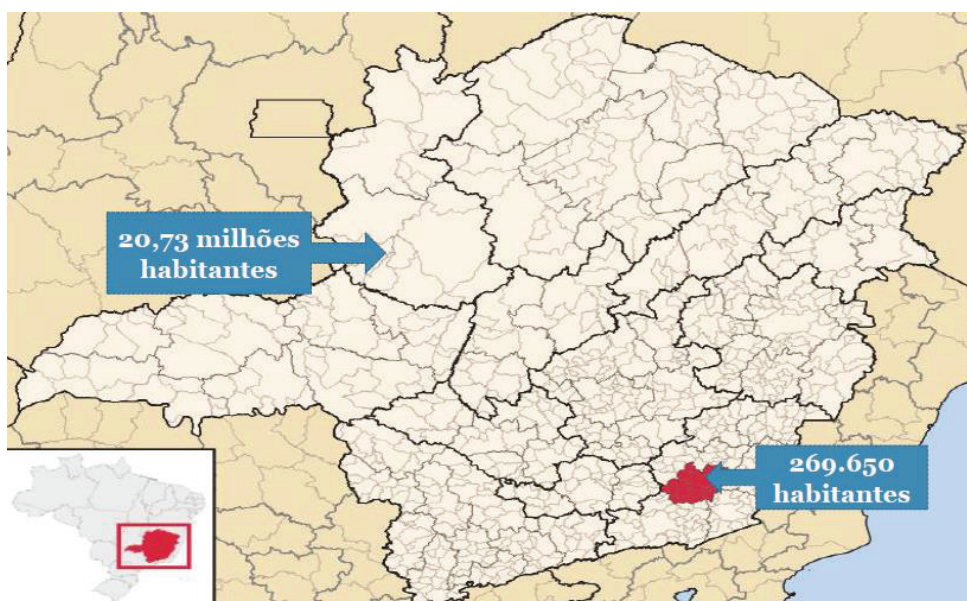
Seminário Braga
2015

OBJETIVOS

Apresentar um estudo de abordagem quali-quantitativa realizado sobre as escolas públicas da microrregião de Ubá/MG, comparando os resultados obtidos nas avaliações externas de Matemática nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental.

CONTEXTO

AVALIAÇÕES EXTERNAS	
SAEB (Prova Brasil)	SIMAVE (PROEB)
Criado em 1990	Criado em 2000
Analizamos os anos de 2007, 2009 e 2011	Analizamos os anos de 2010, 2011 e 2012



- Basicamente a mesma matriz de referência;
- Trabalham com padrões de desempenho e escalas de proficiência;
- Ambos visam apresentar dados específicos: qualidade do ensino, desempenho escolar, condições das escolas, dentre outros;
- As metodologias avaliativas contemplam as habilidades e competências na área do conhecimento avaliado;
- Avaliam o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental;
- Classificam e ranqueiam as instituições.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Abordagem quanti-qualitativa;
- Estudo comparado de caráter descritivo analítico dos dados produzidos a partir das avaliações externas de Matemática, aplicada aos alunos do 5º e 9º anos EF, nas escolas públicas da microrregião de Ubá/MG;
- Análise quantitativa e descritiva com o auxílio do software SPSS;
- Seleção de três escolas com melhor índice; índice mediano; pior índice a partir da média das duas avaliações;
- Reuniões e entrevistas comum a inspetora da 38ª SER e com a equipe gestora das escolas selecionadas;
- Análise dos cadernos pedagógicos de resultados para subsidiar o planejamento das ações;
- Mini-cursos para as escolas selecionadas.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Tabela 1 - Padrões de desempenho em Matemática utilizados pelo SIMAVE (Fonte: CAEd/UFJF, 2012)

Ano	Baixo	Intermediário	Recomendável
5º Ano EF	até 175	175 a 225	acima de 225
9º Ano EF	até 225	225 a 300	acima de 300

Tabela 2 –Dados de proficiência nas avaliações de Matemática do 5º Ano da Prova BrasileM MG e na MRU**á**

Região	2007	2009	2011	Média
Brasil	191,51	204,29	206,25	200,68
MG	199,89	224,73	229,10	217,91
MRUá	207,80	237,73	236,31	227,28

Tabela 3 –Dados de proficiência nas avaliações de Matemática do 5º Ano do Proeb/SIMAVEem MG e na MRU**á**

Região	2010	2011	2012	Média
MG	229,45	230,01	232,09	230,52
MRUá	247,35	245,40	241,66	244,80

Tabela 4 –Dados de proficiência nas avaliações de Matemática do 9º Ano da Prova Brasilem MG e na MRU**á**

REGIÃO	2007	2009	2011	Média
MG	252,60	257,54	263,2	257,78
Brasil	240,56	240,29	243,2	241,35
MRUá	263,86	266,46	273,3	267,87

Tabela 5 –Dados de proficiência nas avaliações de Matemática do 9º Ano do Proeb/SIMAVEem MG e na MRU**á**

REGIÃO	2010	2011	2012	Média
MG	264,35	260,45	267,3	264.03
MRUá	274,33	275,76	274,50	274,87

- A MRU**á**, no 5º Ano, concentra a maioria de suas escolas (71%) no Padrão de Desempenho Recomendado e o restante no padrão Intermediário. Nenhuma das escolas apresentou um Padrão de Desempenho baixo.
- No 9º Ano, a maioria de suas escolas (97% -29 escolas) encontra-se no Padrão de Desempenho Intermediário. Apenas uma escola (3%) se encontra no padrão Recomendado e nenhuma apresentou um Padrão de Desempenho baixo.

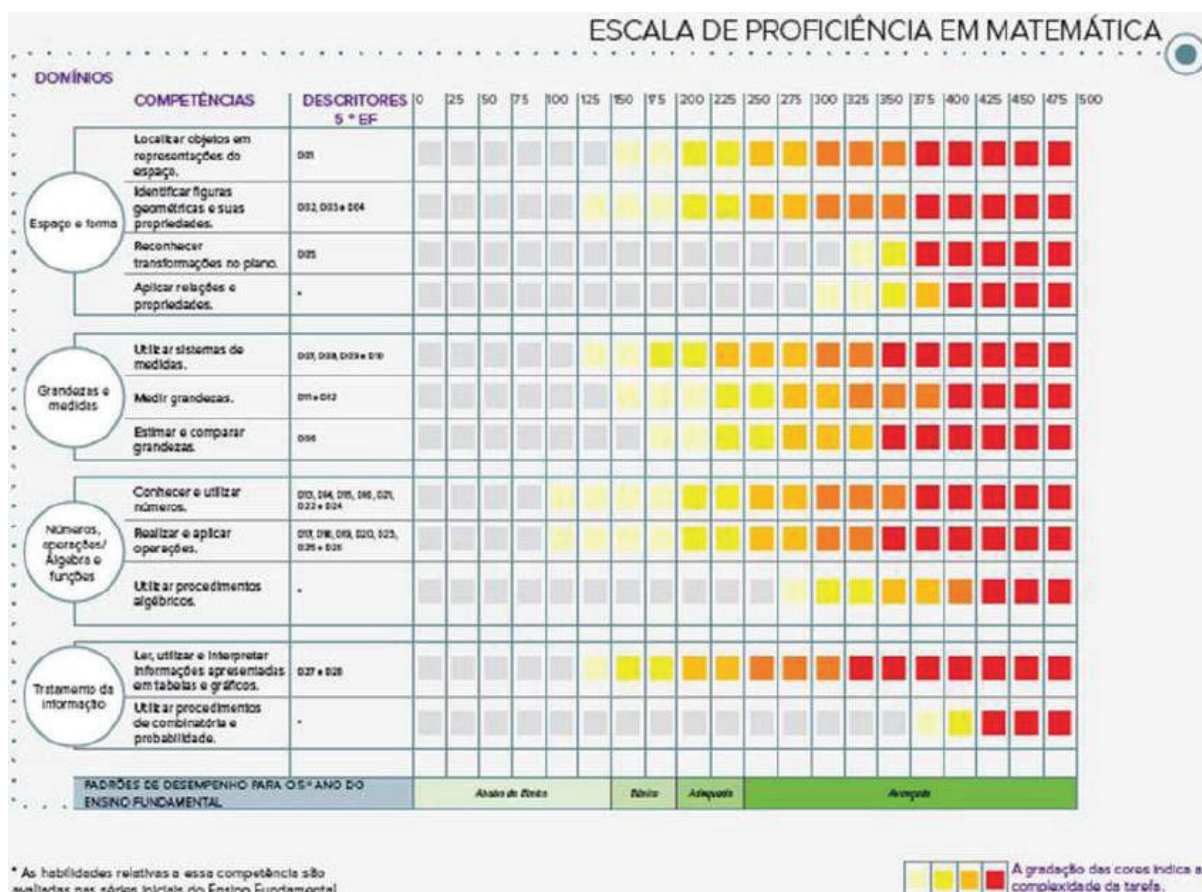
CONSIDERAÇÕES...

- Em todas as edições da Prova Brasil, tanto no 5º Ano, quanto no 9º Ano, a MRU**á** obteve coeficientes superiores aos de MG e aos do país.
1. Pioneirismo de MG
 2. Política de resultados (14º salário ou Prêmio Produtividade e Escola Referência)
 3. Há uma completa adequação da dinâmica das escolas da MRU**á** à perspectiva avaliadora e comparativa posta pelo Estado avaliador, mas não sem críticas.

- Efeitos dessa política no interior das escolas: o acirramento da competição entre escolas e entre professores; a disputa por alunos mais preparados para a realização das provas; a mudança na rotina das escolas em função da aplicação de tantas avaliações; um currículo revisado para atender às matrizes de referência; o treinamento de alunos para atender às exigências do modelo de avaliação que é utilizado; o adoecimento docente em função da forte pressão por resultados, dentre tantos outros.
- Similaridades e diferenças: 5º Ano (6 a 10 anos de idade) e 9º Ano (11 a 14 anos)

SIMILARIDADES

- dificuldade dos profissionais que atuam nas escolas em relação à leitura, interpretação e utilização dos Boletins Pedagógicos: Estado falha na formação continuada;
- os profissionais admitem a importância de realizarem-se avaliações externas para acompanhar e melhorar a qualidade do serviço educacional prestado, mas discordam da forma como têm sido aplicadas e os seus resultados divulgados, sem qualquer participação da comunidade escolar.



CONSIDERAÇÕES...

- alteração da prática pedagógica nas salas de aula, pois os professores adaptaram o seu trabalho (currículo, métodos, didática, avaliação interna, etc.) visando atender aos objetivos das avaliações externas;
- manobra artificial do currículo;
- as opções político-administrativas adotadas acabam por criar uma disputa por alunos com maior potencial de realizarem as provas com eficiência, preterindo e excluindo os alunos com maiores dificuldades cognitivas e aqueles que apresentam alguma deficiência;

DIFERENÇAS

- A nível de escola e de ciclo.
- No ciclo final, cujos alunos encontram-se na faixa etária dos 11 aos 14 anos, é mais difícil para a escola mantê-los motivados para a realização das avaliações: estratégias motivacionais artificiais.
- No ciclo inicial, há maior participação dos alunos nas avaliações e mais protagonismo da família para enviarem os filhos à escola. Mas há mais investimento no “treinamento” dos alunos

PALAVRA FINAL...

- Fatores internos à escola – como formação docente, formas alternativas de organização, planeamento de ações, análises qualitativas dos relatórios, treinamento para a realização das provas, dentre outros – são importantes nos resultados finais alcançados. Mas, o que o estudo sugere é que, para além dos esforços institucionais de adequação ao modelo avaliador implementado, outras ações relacionadas à população historicamente excluída da escola, e que hoje se encontra excluída “dentro” das escolas, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A.J. (2009). Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, 13-29.

Afonso, A.J. (2010). *Avaliação Educacional*. Disponível em <http://www.gestrado.org/pdf/363.pdf>.

Augusto, M. H. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, jul./set., 695-709.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

CAEd/UFJF (2011). *SIMAVE – PROEB 2011: Matemática 5º ano do Ensino Fundamental*. Juiz de Fora: CAEd.

Coelho, M. I. de M. (2008). *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun., 229-258.

Freitas, K. S. (2009). *Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?*. Módulo X. Brasília: CONSED.

INEP (2015). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. SAEB. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

Oliveira, A. P. de M. (2011). *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

Secretaria De Estado da Educação de Minas Gerais (2014). Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/index.php>.

Soares, C. R. (2011). *Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.

As heranças de (não) valorização dos currículos de matemática e música na Educação Básica brasileira: as (não) influências das avaliações externas | Iza Helena Travassos F. de Araújo e Maristela de Oliveira Mosca

Seminário Braga
2015

CONTEXTUALIZANDO

O porquê de música e matemática

Tratando matemática e música como disciplinas escolares e linguagem de conhecimento neste artigo, assumimos que as disciplinas são problemáticas, “erigidas e objetivadas sobre motivos determinados” (GIL, 2000, p. 253), e que esses percursos de construção disciplinar – que vão do *Triviume Quadrivium* romanos às concepções curriculares contemporâneas – foram traçados, de acordo com D’Ambrósio (2008, p. 9), por “forças de natureza global, dependendo dos projetos político e sócio-econômicos dos países”.

Objeto de estudo

Os currículos de matemática e música da Educação Básica brasileira

A questão norteadora

A(não) valorização dos currículos de matemática e música é uma herança das (não) influências das avaliações externas?

OBJETIVO

Estabelecer uma relação entre a (não) valorização dos currículos de matemática e música e as avaliações externas (exames nacionais) na Educação Básica brasileira.

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e de cunho descritivo sob uma perspectiva histórica dos currículos de matemática e música.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E AVALIAÇÕES EXTERNAS

Currículo como projeto de formação que se materializa em um determinado espaço por um determinado tempo

Processo de escolarização subsidiado pelo Estado sob a trilogia pedagogia, currículo e avaliação

CURRÍCULO DE MATEMÁTICA

- Processo de transição de um currículo de matemática com finalidades utilitárias e práticas para um currículo académico constituído por um conhecimento de status elevado;
- Período selecionado: 1827 a 1930;
- Implantação dos cursos jurídicos no Brasil;
- Instituição do Ensino Secundário, seriado e obrigatório;
- Exames parcelados ou exames preparatórios: obtenção dos certificados de conclusão das matérias;
- Cursos preparatórios aos candidatos ao Ensino Superior: origem dos Liceus e Colégios Provinciais no século XIX;
- Os pontos de exames parcelados: elaboração da literatura escolar;
- Exames seriados: os exames é que dão referências às séries. São os próprios exames que definem a seriação (Valente, 2008).

CURRÍCULO DE MÚSICA

- Abordagem histórico-teórica não factual;
- Caminhos do ensino de música na Escola de Educação Básica brasileira;
- Concepções de música na escola;
- Espaço curricular da música na escola.

CURRÍCULO DE MÚSICA

Se “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (Goodson, 2013, p. 28) –quais os caminhos para a construção de um currículo de música na Escola de Educação Básica brasileira?

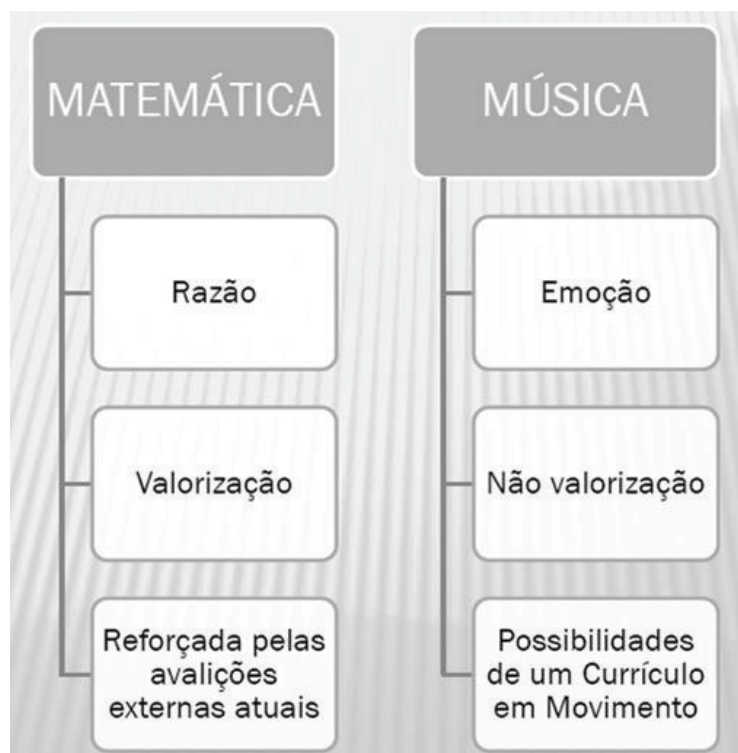
APROXIMAÇÕES

As avaliações externas no Brasil, seja no âmbito de aplicação de testes/provas externas para admissão e promoção, seja no âmbito da avaliação institucional, não foram instituídas recentemente, mas vêm se configurando ao longo da História da Educação Brasileira desde os tempos do Império e da Primeira República.

Se tomarmos o sentido de herança como um legado, identificamos que:

- A matemática alcançou *status* no currículo da Educação Básica brasileira também por influências das avaliações externas;
- A matemática escolar e seu ensino foram fortemente influenciados pelos conteúdos exigidos nos testes/provas de admissão e promoção, bem como os seus livros didáticos (manuais de ensino).
- A música ocupa discreta posição nos exames de promoção e avaliação externa na Educação Básica;
- Apesar de ser conteúdo obrigatório da disciplina Arte ainda não é valorizada em seus saberes e como linguagem de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES



Necessidade dialógica sobre a formação global do sujeito em seus processos de escolarização

IV. Efeitos na Autoavaliação

A relação entre a AEE e a autoavaliação das escolas é o denominador comum deste capítulo. A pergunta fundamental a que todos os textos respondem de forma genérica é a de saber quais são os efeitos que a AEE tem na melhoria dos processos e dispositivos de autoavaliação que as escolas organizam. Se é sabido que as escolas precisam de ser inteligentes e desenvolver uma cultura de autoavaliação para poderem prosseguir uma melhoria institucional, é também importante saber qual é o papel e o poder que os olhares externos têm nesse processo.

Autoavaliação das escolas: uma experiência de crescimento institucional⁸ | Carla Figueiredo

**Seminário Porto
2012**

PROBLEMÁTICA

Questões de ordem social e económica e a comparabilidade de resultados têm vindo a exigir mais e melhor às escolas, implicando uma crescente atenção ao serviço educativo prestado. Este facto está na base de processos de verificação da qualidade, nomeadamente através da avaliação das instituições educativas, quer por processos externos, quer por processos internos e de autoavaliação (Alaiz et al, 2003). As escolas enfrentam, assim, desafios e processos avaliativos que, por sua vez, podem constituir oportunidades de crescimento. É neste panorama que a autoavaliação das escolas surge como um momento de crescimento institucional (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006).

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

- De que modo a avaliação das escolas (interna ou externa) é vista pelas escolas e seus profissionais?
- Como se desenvolve o processo de autoavaliação das escolas?
- Que vantagens representa, para as escolas, o desenvolvimento de processos de autoavaliação?
- Como é vivido o processo de autoavaliação, pelos elementos da escola?

METODOLOGIA

Recolha de dados:

- observação e participação (na forma de assessoria) junto de uma equipa de autoavaliação de uma escola (Bolívar, 2003; Leite, 2002);
 - entrevista à vice-diretora da escola (Bogdan & Biklen, 1994);
 - análise documental de documentos da escola (projeto educativo e plano de atividades).
- Análise de dados: análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990).

⁸ Baseado num processo de investigação/intervenção em contexto TEIP, desenvolvido no âmbito do estágio curricular (2009/2010) no Mestrado em Ciências da Educação.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

- As exigências externas, a par das filosofias internas, conduzem e aumentam a necessidade de avaliar as instituições escolares.
- A avaliação (interna ou externa), quando percecionada como momento de conhecimento, instrumento de autorregulação, empoderamento e emancipação, potencia o desenvolvimento das escolas servindo como plataforma para o alcance da desejada melhoria.
- Os profissionais das escolas necessitam de apoio na preparação e desenvolvimento dos processos avaliativos (Bolívar, 2003).
- É necessário esclarecer e informar os elementos e instituições sobre a avaliação, enquanto conceito, diretriz e processo.
- A avaliação (interna ou externa) é ainda um processo temido e incompreendido.

A autoavaliação pode ser uma oportunidade para as escolas se afirmarem como instituições autónomas e autossuficientes (Leite, 2002; Guerra, 2002).

Efeitos da AEE no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação | Ana Mouraz, Preciosa Fernandes e Carlinda Leite

**Seminário Évora
2013**

SUMÁRIO

- Referentes teóricos
- Aspectos metodológicos
- Estrutura de análise
- Resultados
 - existência de dispositivo de autoavaliação e seu histórico
 - estrutura,
 - finalidades,
 - destinatários,
 - objetos,
 - modelos e instrumentos,
 - efeitos
- Conclusões

QUESTÃO

Quais são os efeitos da avaliação externa das escolas na organização de dispositivos de avaliação?

REFERENTES TEÓRICOS

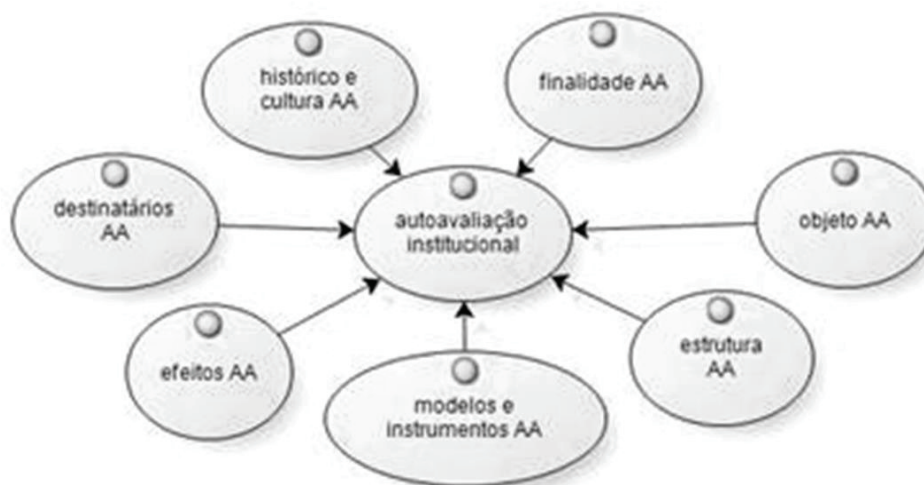
- A avaliação tem de fornecer dados para a melhoria (Alaiz et al. 2003)
- A autoavaliação reforça as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projetos (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006)
- Quando existem avaliadores externos eles têm de atuar como facilitadores do juízo dos protagonistas (Bolívar, 2003)

ASPETOS METODOLÓGICOS – DADOS

- Os dados foram recolhidos a partir dos relatórios de avaliação externa das escolas - no 1º e no 2º ciclo de avaliação
- Relatórios de 52 escolas – 104 relatórios

- Pertencentes às zonas geográficas do Norte (34) e Centro do país (18) (amostra de 40%).
- Os relatórios foram escolhidos de forma a constituir dois grupos diferentes, consoante a classificação atribuída às escolas no 2º ciclo de avaliação:
 - 26 escolas com as menores classificações
 - e 26 escolas com as melhores classificações.

A ESTRUTURA DE ANÁLISE



RESULTADOS

Existência de dispositivo de avaliação e seu histórico

- Objetivos:
 - averiguar sobre a existência de uma cultura de auto avaliação na Escola,
 - averiguar do processo histórico de constituição de um dispositivo de avaliação.
 - avaliar até que ponto as Escolas tinham desenvolvido procedimentos de avaliação do seu trabalho, prévios à atividade inspetiva, e se esses procedimentos, a existirem, denotavam uma cultura enraizada de avaliação.
 - Identificar o efeito do 1º ciclo de avaliação realizado pela IGEC na decisão sobre a produção do referido dispositivo.

Existência de dispositivo de avaliação e seu histórico

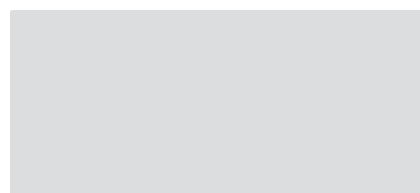
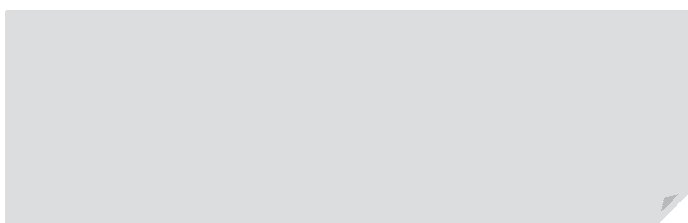
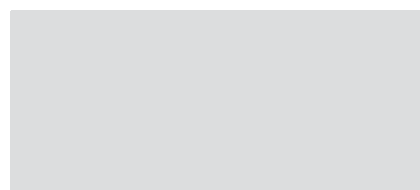
- A existência de um dispositivo de autoavaliação organizado e/ou a existência de uma cultura de avaliação institucional enraizada está relacionada positivamente com os bons resultados obtidos pelas Escolas na avaliação externa realizada pela IGEC.
- A essa constatação alia-se também a existência de uma certa cultura de pesquisa, que se aprimora e perdura no tempo, e é frequentemente estimulada por parcerias de cariz investigativo com Instituições de Ensino Superior.

- Constatou-se que algumas Escolas evidenciaram suficiente capacidade reativa às primeiras avaliações da IGEC e que organizaram o seu processo avaliativo de forma mimética ao referencial da Inspeção.
- Às escolas que não conseguiram dar esse salto qualitativo parece ter faltado a coerência suficiente para se apropriarem de um modelo e de o fazer seu.

Existência de estrutura que o promova e composição

- Objetivos:
- Identificar e caracterizar a estrutura que foi criada para levar a cabo a tarefa de avaliação:
 - quem,
 - como foram cooptados,
 - que formação específica possuem ou tiveram.
- Existência específica de consultorias externas e definição do papel que lhe é cometido.

Estrutura - equipa de avaliação



Finalidades

Objetivos:

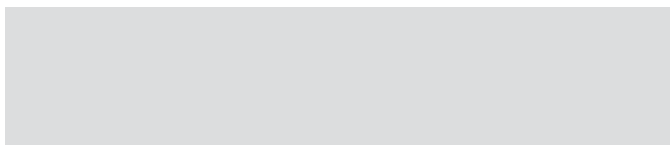
- Identificar as finalidades do processo auto avaliativo:
 - verificação do cumprimento dos objetivos,
 - prestação de contas (e a quem),
 - definição de um percurso de melhoria.

Finalidades

- **A procura da melhoria** é a finalidade dos processos auto avaliativos **mais referenciada** nos relatórios analisados.
- Se tal evidência resulta da **“contaminação” do discurso** relativo às finalidades da avaliação externa conduzida pela própria IGEC, não deixa de ser importante constatar que esta é a finalidade mais apropriada pelas escolas.
- Todavia, se no **discurso** as escolas identificam o seu trabalho em prol da **melhoria**,
- não deixa de ser verdade que muitas organizam os seus processos avaliativos para **corresponderem aos requisitos** que a IGEC lhes solicita.

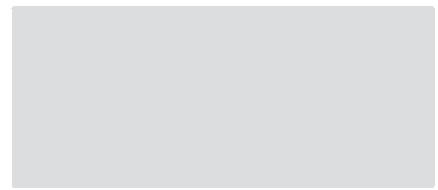
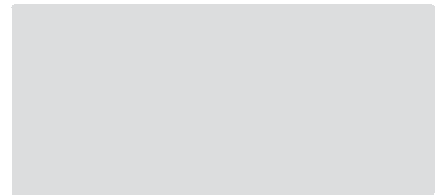
Destinatários

- Objetivo:
Identificar os destinatários da informação produzida pela avaliação, traduzida nos órgãos ou pessoas que as escolas identificam como tal:
 - Os profissionais da escola,
 - os pais e alunos,
 - a comunidade educativa,
 - as estruturas da administração educativa.
- Se, no **início**, a informação produzida pela auto avaliação se destina prioritariamente aos **mais diretos responsáveis** pelos processos educativos desenvolvidos nas escolas,
- no segundo ciclo de avaliação os juízos da IGEC vão no sentido de valorizar as práticas daquelas escolas que, não só **divulgam**, mas também **discutem** essa informação **com outros atores da comunidade** educativa.
- **O Ministério da Educação nunca é** explicitamente referido como destinatário desses dispositivos de auto avaliação das escolas.



Objetos de avaliação

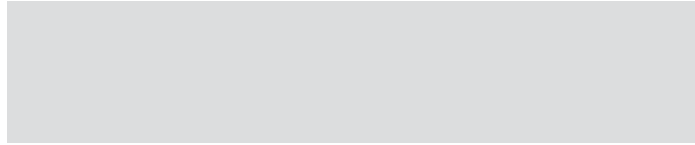
- Objetivo:
Identificar os objetos de avaliação preferenciais:
 - Os resultados escolares;
 - Os processos de trabalho;
 - Projetos específicos;
 - Aspectos organizacionais.



Modelos e instrumentos de recolha de informação

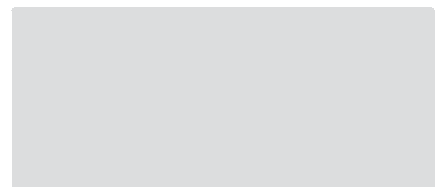
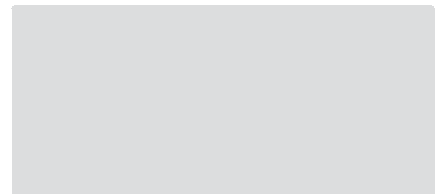
- Objetivos:
 - Verificar a existência e identificar os modelos utilizados na definição dos dispositivos de autoavaliação.
 - Identificar os instrumentos de recolha de informação produzidos e/ou utilizados.
 - Averiguar a coerência entre a dimensão mais pragmática da recolha com a intenção do exercício auto avaliativo.
- Foi encontrada alguma diferença na referência a **modelos de avaliação estruturados**, do 1º para o 2º ciclo avaliativos. O CAF é o modelo mais referido
- Constatou-se ainda, sobretudo no 2º ciclo avaliativo, coexistirem **práticas avaliativas ecléticas** que resultam da preocupação de articular modelos ou práticas existentes, com o referencial em uso pela IGEC.
- Quase todas as escolas **mobilizam as classificações** obtidas pelos alunos (interna e externamente) que depois tratam de modos mais ou menos semelhantes
- Usam ainda um conjunto apreciável de **outros documentos**, que a escola naturalmente produz, como registos de assiduidade, relatórios de atividades, etc.

- Existe um conjunto de escolas que usa instrumentos de recolha de dados um pouco *ad-hoc*, **sem grandes preocupações metodológicas**.



Efeitos constatados da autoavaliação

- Objetivos:
 - Listar os principais efeitos, constatados nas escolas, que a IGEC atribui à avaliação.
 - Identificar associações relevantes entre esses efeitos e as duas condições em análise: ciclo avaliativo e classificação.



CONCLUSÕES

- Há uma diferença entre o discurso e a prática relativamente aos dispositivos de autoavaliação e esse facto relaciona-se com a existência de uma cultura de avaliação.
- Há uma influência clara da avaliação da IGEC na definição dos dispositivos de avaliação das escolas, que se nota nas escolas menos bem classificadas.
- É possível questionar o efeito de empoderamento das escolas resultante das avaliações externas.

REFERÊNCIAS

Alaiz, V. et al. (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2003). “Como melhorar as escolas”. *Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: edições ASA.

Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). “A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. In *Revista Estudos Curriculares*, Ano 4, nº 1, pp. 21-45.

Da justiça curricular à melhoria educacional: qual o papel da autoavaliação? | Marta Sampaio e Carlinda Leite

**Seminário Coimbra
2013**

Investigação no âmbito do programa doutoral em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, associada ao projeto 'Impactos e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior' (PTDC/CPECED/ 116674/2010).

PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

A Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC) é, em Portugal, a entidade responsável pela avaliação externa de escolas (AEE) dos ensinos básico e secundário sendo esta função oficialmente apresentada com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso educacional (Clímaco, 2005). Para concretizar esta AEE, neste 2º ciclo iniciado em 2011-2012, é seguido um quadro de referência que se estrutura em torno de três domínios - (1) resultados, (2) prestação do serviço educativo e (3) liderança e gestão, cada um deles constituído por um conjunto de campos.

AUTOAVALIAÇÃO

- Encarada como um ponto de partida para que as escolas percebam e tomem consciência das ações que assumem e das decisões que adotam (Rocha, 2012).
- O Conselho Nacional de Educação (CNE, Parecer nº 3/2010) enfatiza a importância do desenvolvimento de processos de autoavaliação, impulsionados pela AEE, para se obter informação acerca do processo de ensino e aprendizagem.
- É importante perceber em que medida processos de autoavaliação desenvolvidos por escolas favorecem a melhoria da oferta educativa e que relação têm esses processos com a forma como são percecionadas estas políticas públicas (Velo; Abrantes; Craveiro, 2011) e com as ações curriculares que são desenvolvidas.
- É importante conhecer que influências têm estas políticas de avaliação das escolas na construção e no desenvolvimento de um currículo escolar que possa contribuir para a construção de uma educação de orientação crítica e emancipatória (Santomé, 2013), reflexiva e atenta às especificidades de cada contexto, de modo a concretizar o princípio de uma escola de sucesso com todos e para todos.

OBJETIVO GERAL

A investigação a realizar tem como objetivo geral produzir conhecimento sobre processos de autoavaliação desenvolvidos por escolas dos ensinos básico e secundário, na sua relação com a AEE e nos seus efeitos para a concretização da justiça curricular e da melhoria educacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (1) Caracterizar os processos de autoavaliação das escolas que foram alvo da AEE nos anos 2014 e 2015;
- (2) sistematizar formas de acompanhamento da ação educativa e sinalizar boas práticas no domínio da autoavaliação das escolas;
- (3) identificar áreas de intervenção prioritizadas por escolas nos planos de melhoria que elaboram na sua relação com a AEE e com os
- (4) estabelecer relações entre processos de autoavaliação processos de autoavaliação e medidas tomadas para a melhoria de processos curriculares e de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- (5) relacionar processos de autoavaliação e efeitos ao nível curricular e educacional com processos de AEE e de a ação das lideranças e da gestão e administração escolar;
- (6) identificar impactos e efeitos de planos de melhoria decorrentes da autoavaliação e da AEE.

QUADRO METODOLÓGICO

A metodologia seguida é de cariz qualitativo e quantitativo:

- Estudos de Caso;
- Técnicas de recolha e análise de dados: entrevista, o inquérito por questionário, a análise documental e a de conteúdo de discursos;
- Utilização do programa NVivo (v.10) e o *software* de análise quantitativa SPSS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rocha, A. P. L. (2012). Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que relação? *Foro de Educación*, nº 14.

Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso.

Veloso, L.; Abrantes, P.; Craveiro, D. (2011). A Avaliação Externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 33.

AE e percursos e vivências de autoavaliação – estudos de caso | Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz, Carla Figueiredo e Marta Sampaio

Seminário Faro
2014

PONTOS A FOCAR NESTA INTERVENÇÃO

- Referências de que parte o projeto AEEENS;
- Os estudos de caso no projeto AEEENS – objetivos que os orientam;
- Procedimentos seguidos na recolha de dados nesta fase exploratória dos estudos de caso;
- Apresentação de dados relativos a 3 estudos de caso (fase exploratória);
- Para onde apontam, para já, os resultados.

REFERÊNCIAS DE QUE PARTE O PROJETO AEEENS

- **Avaliação de escolas** – *justifica-se enquanto investigação sistemática da qualidade da escola e de como está a responder às necessidades da população e comunidade que serve* (Sanders & Davidson, 2003)
- **Avaliação externa** – *avaliação realizada por entidades exteriores à escola. Em Portugal é da responsabilidade da IGEC e tem na sua origem as orientações do modelo “How Good is our School”* (Clark, 2000)
- **Autoavaliação** – encarada como importante para que as escolas conheçam o seu funcionamento e efeitos das suas ações e, em função dessa informação, tomem decisões. Por isso, o CNE (Parecer nº 3/2010) enfatizou a AEE como implusionadora da autoavaliação.
- **Estudos de caso** – procedimento que, tendo em conta os contextos onde ocorrem as situações, as permite compreender nas suas complexidades (Yin, 1994; Stake, 2008).
- Alguns estudos indicam que a AEE tem pouco impacto na melhoria (Ozga, 2009). **O estudo no âmbito do AEEENS quer conhecer e analisar o impacto da AEE.**

OS ESTUDOS DE CASO NO PROJETO AEEENS

No projeto AEEENS os estudos de caso têm por objetivo:

Investigar o impacto e os efeitos da AEE nos seguintes níveis: *organizacional, curricular e pedagógico;

- participação da comunidade na escola;
- **consolidação da autoavaliação institucional;**

- grau de apropriação pelas escolas e pela comunidade do referencial de avaliação usado pela avaliação externa (IGEC) na construção e melhoria de práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais

PROCEDIMENTOS SEGUIDOS NA RECOLHA DE DADOS NESTA FASE EXPLORATÓRIA DOS ESTUDOS DE CASO

- Leitura de relatórios de avaliação externa (1º e 2º ciclo de AEE) para: seleção das escolas a contemplar nos estudos de caso; análise de conteúdo (Krippendorf, 2003) das referências à AA;
- Entrevistas semidiretivas (Hopf, 2004) a Diretores de Agrupamentos e a Coordenadora de projeto TEIP;
- Análise de conteúdo (Krippendorf, 2003) dos discursos dos entrevistados.

O ESTUDO A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE AEE

Caraterização do agrupamento A: classificações na AEE

	1º ciclo		2º ciclo	
	Domínios	Classificações	Domínios	Classificações
Agrupamento A	Resultados	Suf.	Resultados	Bom
	Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Bom
	Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
	Liderança	Bom		
	Capacidade de autorregulação	Suf.		

Caraterização do agrupamento B: classificações na AEE

	1º ciclo		2º ciclo	
	Domínios	Classificações	Domínios	Classificações
Agrupamento B	Resultados	Suf.	Resultados	Suf.
	Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Suf.
	Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Suf.
	Liderança	Bom		
	Capacidade de autorregulação	Suf.		

Caraterização do agrupamento TEIP: classificações na AEE

	1º ciclo		2º ciclo	
	Domínios	Classificações	Domínios	Classificações
Agrupamento TEIP	Resultados	Bom	Ainda não foi avaliado	
	Prestação do serviço educativo	Bom		
	Organização e gestão escolar	Bom		
	Liderança	Muito Bom		
	Capacidade de autorregulação	Bom		

Percursos nas referências à autoavaliação: elementos dos relatórios

Referências à autoavaliação		
	1º ciclo (2007)	2º ciclo (2012)
Agrupamento A	O agrupamento não possui um processo organizado e sistemático de AA, encontrando-se as iniciativas de avaliação (resultados/aferição da satisfação/planeamento de ações de melhoria) dispersos por diferentes grupos em momentos formais e informais. Impactos incipientes.	Denotam-se melhorias significativas no processo de AA, com a sistematização do mesmo, a constituição de uma equipa para o efeito e a abrangência do processo. Há, no entanto, necessidade de aprofundar impactos do processo de AA no quotidiano do agrupamento e também de consolidar o processo.

Referências à autoavaliação		
	1º ciclo (2010)	2º ciclo (2013)
Agrupamento B	O agrupamento não possui um sistema de autoavaliação instituído e consolidado, capaz de abranger toda a escola. O conhecimento e reflexão têm por base apenas os relatórios de lideranças intermédias e análise dos resultados escolares. Formou uma equipa de AA em 2008. Não possui ainda uma AA capaz de ser um instrumento de autorregulação e melhoria.	O Agrupamento continua sem dispor de um processo de autoavaliação consolidado e abrangente, não obstante ter progredido, neste âmbito, relativamente à avaliação externa anterior. Tem uma equipa designada para a AA que está a seguir o modelo Common Assessment Framework (CAF) adaptado à realidade escolar. Tem já em execução um plano de melhoria como resultado da autoavaliação realizada.

Referências à autoavaliação		
	1º ciclo (2010)	2º ciclo
Agrupamento TEIP	<p>Em 2008-2009 foi criada uma equipa de autoavaliação, constituída por membros do Conselho Pedagógico. O processo de autoavaliação é estruturado e coerente, incide, principalmente, sobre os resultados escolares, a execução das atividades, os apoios educativos e os recursos disponíveis, e tem permitido ao Agrupamento definir estratégias de melhoria.</p> <p>Carece, no entanto, de um envolvimento mais ativo da comunidade educativa e do alargamento a outras áreas de funcionamento.</p> <p>A equipa elaborou um relatório de avaliação do 1º Semestre do projeto TEIP, onde se incluiu a identificação de pontos fortes e fracos e as sugestões de melhoria.</p>	Ainda não foi avaliado

Síntese de percursos dos agrupamentos na AEE

	Classificações	Evolução da cultura de autoavaliação
Agrupamento A		<ul style="list-style-type: none"> Foi constituída uma equipa de autoavaliação, do 1º para o 2º ciclo de AEE. A autoavaliação foi sistematizada e ampliada, do 1º para o 2º ciclo de AEE; No entanto, no 2º ciclo ainda foi referida a necessidade de consolidar a AA.
Agrupamento B		<ul style="list-style-type: none"> No 1º ciclo, em 2010, foi referida a constituição, em 2008, de uma equipa de autoavaliação; A autoavaliação, que no 1º ciclo, não permitia uma autorregulação, foi reconhecida, no 2º ciclo, como seguindo o modelo CAF e estar a gerar um processo de melhoria
Agrup. TEIP	-----	<ul style="list-style-type: none"> O agrupamento continua a ser um TEIP, pelo que segue o processo de monitorização e autoavaliação que decorre deste programa

O ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ENTREVISTADOS (DIRETORES DE AGRUPAMENTO/COORDENADORA TEIP)

Vivências de autoavaliação: discurso do Diretor

Agrupamento A
«A autoavaliação... nós começamos porque... eu sou licenciado em Geografia, com a variante de Planeamento Regional. E portanto um bocado... também... pelas minhas ... lides desportivas... portanto os resultados são para ser avaliados, o desempenho é para ser avaliado... Era uma coisa que na altura, para aí em 2000, ainda não estava muito na moda. Começava-se a falar e, portanto, nós criamos um modelo... em que procurávamos testar essencialmente vários serviços [...] que tínhamos na escola, a opinião que professores, funcionários, alunos, pais, tinham sobre o assunto. E com aquilo que íamos apurando, íamos tentando corrigir...»
«Nós fazíamos inquéritos, um a professores, outro a alunos, outro a encarregados de educação, outro a funcionários... Havia também o projeto curricular de turma que era avaliado ao longo do ano. Nomeávamos um grupo que ia tratar aqueles inquéritos. Portanto, a nossa autoavaliação foi assim que começou. Não havia exatamente uma equipa a refletir sobre os resultados, tinha sim uma equipa que fazia aquilo»
«A partir de 2007 a equipa de autoavaliação resulta exatamente da avaliação externa... A partir daí passamos a nomear uma comissão, em que estão representados vários elementos, menos alunos»
A equipa de AA «começou a fazer algumas adaptações aos inquéritos, em função dos resultados que iam tendo, para tentar corrigir algumas questões, ou pelo menos para tentar perceber se existe evolução ou não... Depois eles fazem o tratamento dos dados e fazem o relatório final. E depois fazem uma sessão pública de apresentação dos resultados... Depois cada departamento analisa os seus... vai a conselho pedagógico»
A equipa AA tem «um elemento do pré-escolar, um do 1º ciclo... alguém que saiba mexer nas informáticas. Depois perguntamos aos pais quem é que eles indicam. E temos uma funcionária...»
Sobre a AEE: «... nós olhamos para as coisas sempre com os nossos olhos... quando há outros olhos, nós temos que analisar os resultados. E portanto isso permite-nos ir corrigindo algumas trajetórias... e refletir... são momentos que obrigam a escola a parar, a refletir, a pensar sobre si própria»
«Acho que o aspeto negativo que nós temos, em termos de autoavaliação, é conseguir ter o grupo a funcionar em pleno durante o ano inteiro... É o tempo de trabalho, o tempo de dedicação, é a formação que seria necessária as pessoas terem para este tipo de coisa... devia haver acompanhamento externo do plano de melhoria»

Vivências de autoavaliação: discurso do Diretor

Agrupamento B
«... na autoavaliação inicial, nós fazíamos questionários aos pais, aos alunos, portanto, aos vários agentes educativos... agora o modelo está a ser aperfeiçoado... nos mesmos moldes daquilo que é a avaliação da IGEC. Foi pedido a cada um dos órgãos que fizessem chegar propostas de objetivos... que nos propomos atingir... para criar o instrumento de trabalho... Portanto, estamos a melhorar pela conceção do próprio modelo»
«...nós agora, enfim, recentramos, ou reorientamos, adequamos, se quisermos, a metodologia àquilo que são os critérios... em que se estrutura a atual avaliação externa, para que haja uma consonância entre aquilo que é o pulsar ao nível interno, com o que é a visão externa da escola»
«...designei um colega para coordenar a equipa de autoavaliação... aberto a todas as pessoas interessadas em fazer parte da equipa»

«...a autoavaliação e a avaliação externa são muito importantes na medida em que nos dão um feedback sobre aquilo que é o pulsar da comunidade educativa, e portanto, em função desse feedback nós podemos ir corrigindo a trajetória»

«...concorde-se ou não se concorde com a AEE... ela cria uma dinâmica ao nível das escolas que leva a refletir, portanto, a haver uma visão externa sobre aquilo que se passa no interior das escolas. [No entanto], houve um retrocesso...»

«...a avaliação externa é importante se ela tiver como propósito ajudar os processos... mas também pode ter efeitos perversos... levar à desmobilização, à desmotivação...»

«... a avaliação das escolas tem provocado alguma agitação no interior, agitação no bom sentido... que faz andar para a frente. Se quisermos, é essa a grande vantagem.... Veio levar as escolas a introduzirem no seu interior, no seu seio, outras dinâmicas que não tinham até aí. Não quer dizer que não haja escolas que já tivessem a autoavaliação, mas não de uma forma organizada e sistematizada»

Vivências de autoavaliação: discurso da Coordenadora TEIP

Agrupamento TEIP

«... fizemos uma formação interna sobre a avaliação institucional e do projeto educativo [...] Por opção foi seguido o modelo de avaliação externa da IGEC... Os resultados da autoavaliação foram apresentados em plenário e foi construído um guião de procedimentos que poderá orientar a autoavaliação no futuro»

«Apesar de não ser muito estruturada, já havia [anterior à avaliação externa (2010)] uma preocupação muito grande da diretora em recolher informação daquilo que acontecia, a nível do plano de atividades, a nível dos departamentos, porque isso nós, os coordenadores de departamento, os coordenadores das atividades, sempre elaborámos um relatório, estruturado pela direção, daquilo que acontecia. Havia essa preocupação»

«A escola está preocupada com [a autoavaliação] desde 2002, desde que saiu o diploma... tentámos fundamentar, procurando livros e inteirando-nos de alguns programas... “Qualidade XXI”... tínhamos já algum historial de 95/96, em que nós pertencemos ao programa PEP. Depois em 2002/2003, com o diploma, nós tentámos logo agarrar... tentámos entrar no programa de gestão flexível do currículo... também se criou um grupo de trabalho nessa fase, recolhemos alguns dados, até porque algumas inspeções que cá vinham iam referindo a importância disto... quando tivemos a AEE tínhamos acabado de entrar para o programa TEIP... Nós tínhamos alguma recolha, mas não tínhamos propriamente uma autoavaliação devidamente organizada... Lá está, o programa TEIP foi estruturando essa autoavaliação ...»

Sobre a AEE: «Eu acho que é importante esse olhar externo, principalmente até para provocar olhares internos... Porque, no fundo, quando veio a avaliação externa... foi importante para nos chamar a atenção para determinadas coisas que nós fazíamos bem, para outras que fazíamos menos bem, e outras até que fazíamos mal, e depois tentámos reorganizar...A avaliação externa é importante que aconteça [...] não sei se a avaliação externa não devia acontecer, por exemplo, mais do que em um momento no ano letivo, e não só naquele momento»

«a equipa de autoavaliação... embora seja feita com pessoas da escola... deverá sempre ter alguém para garantir que também não somos muito afetados pelo facto de já estarmos cá dentro... não estarmos tão críticos... Portanto, poderá ser importante garantir, aqui, nesta equipa, um olhar um pouco mais distanciado»

«já se fazia planos de ação para o que se vai fazer a seguir... [estes processos têm levado a que] algumas atividades têm crescido na escola.»

Vivências de autoavaliação nos 3 estudos exploratórios

	Agrupamento A	Agrupamento B	Agrupamento TEIP
Modelo	• Modelo não formal evolução a partir das necessidades sentidas e da AEE	• S/modelo	• IGEC
Focos/objetos		• Evolução no sentidos dos Domínios e campos de análise do referencial IGEC	• Domínios e campos de análise do referencial IGEC
Instrumentos	• Questionários	• Questionários	• Questionários e relatórios
Constituição da equipa AA	• Professores, funcionário e encarregado de educação	• Professores e funcionários	• Professores (do C. Pedagógico e coordenadores de atividades); ampliada a aluno, funcionária e elemento da autarquia
Influências na AA	• Formação académica e experiências do diretor e AEE promovida pela IGEC	• AEE	• Programa TEIP e AEE; • Historial de influência como o Qualidade XXI e o PEP
Balanço sobre AEE e AA	• Positivo: pela reflexão que gera e por complementar o olhar interno	• Positivo com reticências: promove a reflexão mas pode, nos seus efeitos, levar à desmotivação	• Positivo: o olhar externo estimula os olhares internos, e aprofunda-os
Propostas	• Acompanhamento ao plano de melhoria • Dificuldade de tempo para a equipa de AA	• AEE menos focada nos resultados académicos	• AEE mais continuada • Apoio de elemento externo

PARA ONDE APONTAM, PARA JÁ, OS RESULTADOS

Especificidades do TEIP

O estudo exploratório relativo a estes 3 estudos de caso permitiu identificar, na autoavaliação, especificidades que resultam da pertença ao programa TEIP:

- definição das metas a atingir pela escola/agrupamento;
- coresponsabilização da comunidade escolar pelas metas a atingir pela escola/agrupamento;
- monitorização do projeto educativo e dos percursos para atingir as metas definidas;
- disponibilidade de recursos (humanos e materiais) que apoiem processos de monitorização/autoavaliação;
- existência de elemento externo (consultor/a) que apoie processos de monitorização/autoavaliação.

Impactos da AEE

O estudo exploratório relativo a estes 3 estudos de caso permite saber que a AEE teve os seguintes impactos:

- promoveu e/ou consolidou a autoavaliação ;
- ampliou a autoavaliação de escolas aos domínios e campos do referencial da AEE;
- influenciou a constituição das equipas de autoavaliação;

- promoveu processos de reflexão nas escolas;
- é considerada positiva pelos efeitos que gera ao nível do conhecimento da escola;
- o efeito da classificação resultante dos resultados académicos nos outros domínios é considerado negativo por levar à desmotivação;
- a pertença ao programa TEIP influencia fortemente os processos de monitorização e de melhoria.

PROPOSTAS

O estudo exploratório relativo a estes 3 estudos de caso aponta para as seguintes propostas:

- AEE menos focada nos resultados académicos;
- acompanhamento à execução do plano de melhoria das escolas resultante da AEE;
- importância da existência de elementos externos que apoiem processos de AA das escolas;
- tempo disponível para as equipas de AA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clark, B. (2000). *The Quality Initiative in Scottish Schools. Working together to achieve excellence.* Retrieved, January 24, 2010, from <http://www.oei.es/calidad2/paper.PDF>

CNE (2010). *Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. Lisboa: CNE.

CNE (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Lisboa: CNE.

Hopf, C. (2004) "Qualitative Interviews: an overview" in Flick, U., Kardolf, E. & Steinke, I. (ed.) (2004) *A companion to qualitative research*. London: Sage publications, pp. 203-208

Krippendorff, K. (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills.

Ozga, J. (2009). Governing Education through Data in England: from Regulation to Self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 149-162.

Sanders, J. & Davidson, E. (2003). Evaluation. In T. Kellaghan, D. L., Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp.807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

Stake, R. (2008). *Arte da investigação. Estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications

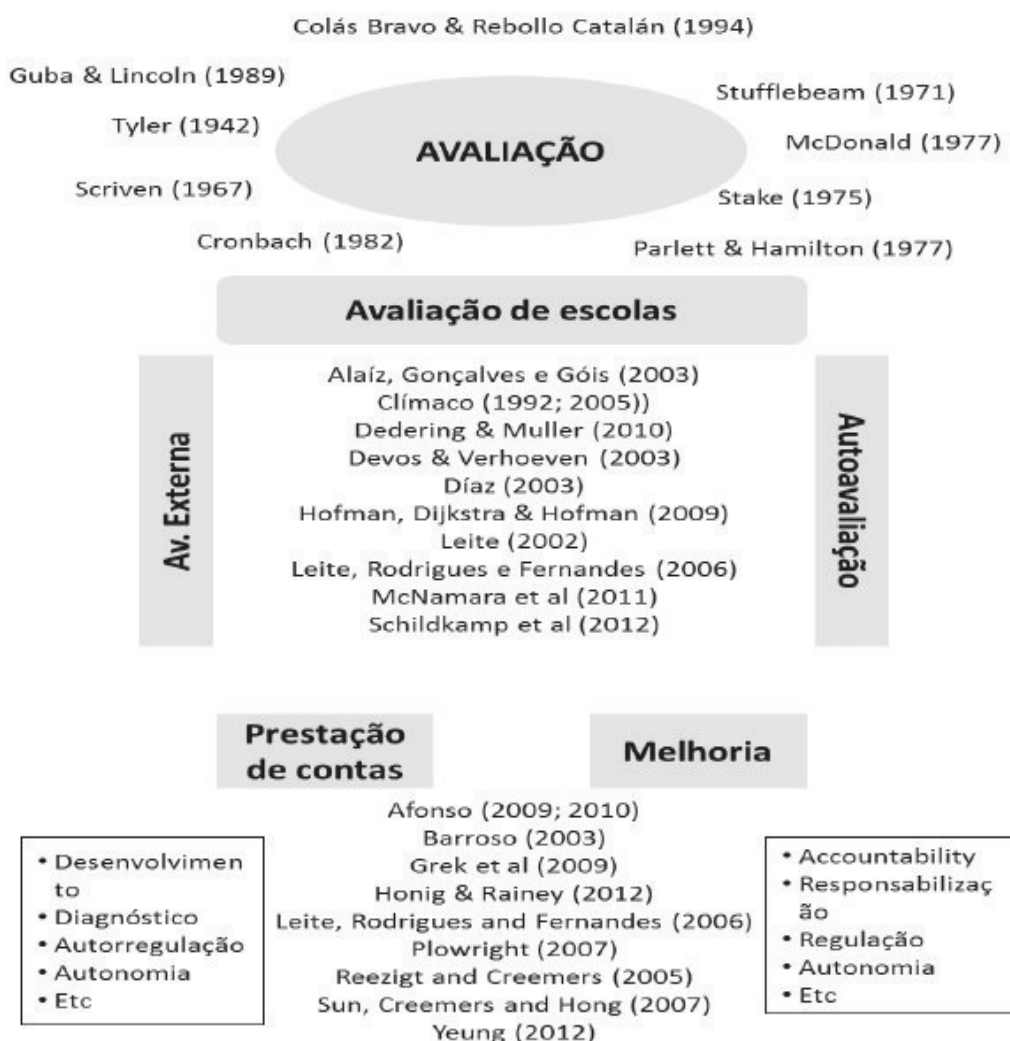
Avaliação externa e Autoavaliação de escolas: perspetivas de escolas | Carla Figueiredo, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

Seminário Lisboa
2014

OBJETIVO DA INVESTIGAÇÃO

Produzir conhecimento sobre a avaliação externa de escolas e os seus efeitos na qualidade da prestação do serviço educativo, dos resultados dos alunos, dos processos de autoavaliação e da organização e gestão escolares.

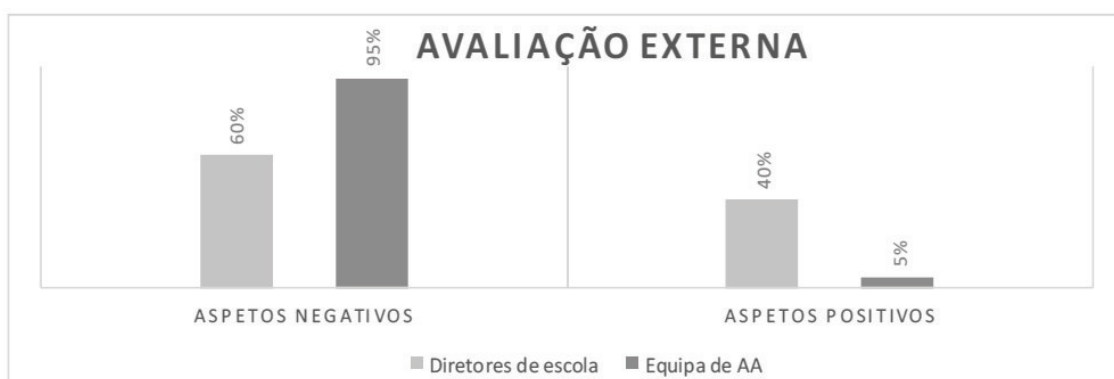
QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA



PROCEDIMENTO DE PESQUISA

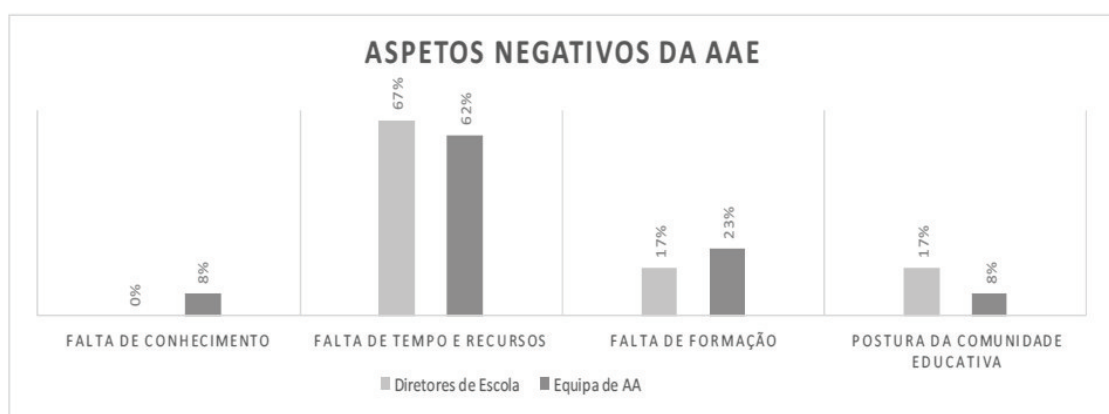
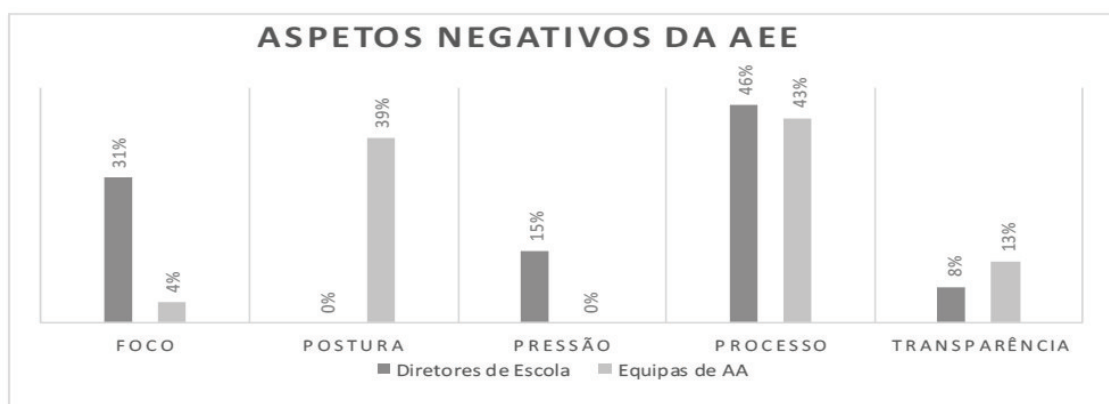


RESULTADOS PRELIMNARES – ESCOLAS NORTE

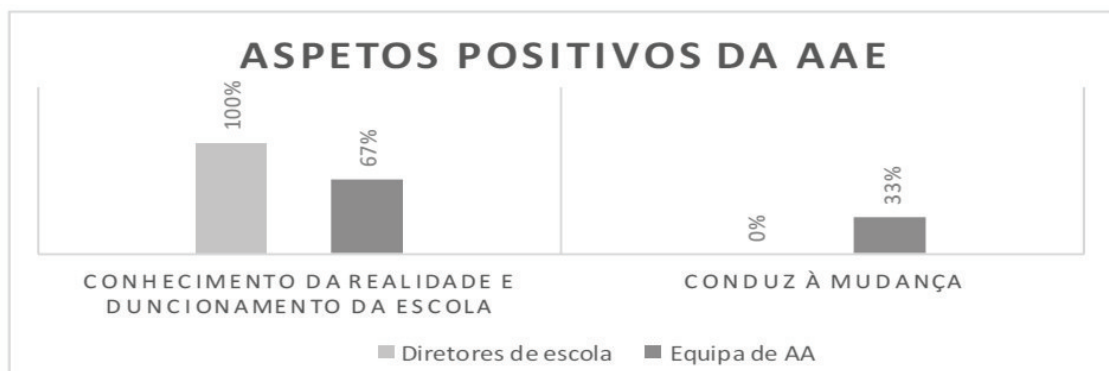




- Relativamente à AEE, os Diretores de Escola, nos seus discursos, fazem referências a aspetos negativos (60% das referências) e a aspetos positivos (40% das referências). Relativamente à AAE este relativo equilíbrio não se verifica, havendo um maior predomínio de referências a *aspetos negativos* (75% das referências são negativas e apenas 25% são a aspetos positivos).
- O discurso das Equipas AA relativamente à AEE é predominantemente em torno dos *aspetos negativos* do processo, com uma percentagem de 95% de referências. Em relação à AAE, as Equipas apresentam um discurso mais equilibrado entre aspetos negativos e aspetos positivos.



- Relativamente à natureza dos aspetos negativos da AEE referidos pelos entrevistados, Diretores e Equipas AA são unânimes referindo com frequência o *processo* propriamente dito como um aspeto negativo. Os Diretores referem ainda com frequência significativa o *foco* do processo de AEE, e as Equipas referem a *postura* da equipa externa como aspeto negativo.
- No que à AAE diz respeito, a *falta de tempo e recursos* são os aspetos mais referenciados, como sendo negativos.



- Relativamente aos *aspetos positivos* da AEE e AAE, os entrevistados referem sobretudo a *condução à mudança* e a *produção de co-nhecimento sobre a escola* como os aspetos **MAIS** positivos da avaliação de escolas.

A Autoavaliação: efeitos na melhoria educacional e na justiça curricular | Marta Sampaio e Carlinda Leite

Seminário Lisboa
2014

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLA

Desde 2006 que, em Portugal, as escolas públicas dos ensinos básico e secundário são sujeitas a um processo de avaliação externa (AEE), realizada sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e da Ciência (IGEC). Estes processos de AEE devem articular-se com processos de autoavaliação (AA).

AUTOAVALIAÇÃO

É importante perceber em que medida processos de AA desenvolvidos por escolas favorecem a melhoria da oferta educativa e que relação têm esses processos com a forma como são percecionadas as políticas públicas (Veloso; Abrantes; Craveiro, 2011) e com as ações curriculares que são desenvolvidas.

TEIP

Na década de 90, os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) foram instituídos como uma medida que envolveu escolas com problemas relacionados com a desigualdade social, o abandono e o insucesso escolares (Leite, Fernandes & Silva, 2013) em projetos de intervenção face a esses problemas.

JUSTIÇA CURRICULAR

Políticas educativas nacionais e internacionais têm apontado no sentido de a escola contribuir para a promoção da justiça social através de processos de justiça curricular (Santomé, 2013).

OBJETIVO GERAL

A investigação a realizar tem como objeto de estudo os **processos de autoavaliação** desenvolvidos por escolas do ensino básico, inseridas na **rede TEIP** e como objetivo produzir conhecimento sobre efeitos por eles gerados na promoção da **justiça curricular e da melhoria educacional**.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

AEE

Compreender se os objetivos da AEE são concretizados tendo em conta as características dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade, numa ótica de **justiça social e curricular** (Connell, 1995; Santomé, 2013).

AA

Perceber se os processos de AA vividos pelas escolas estão, ou não, a promover uma **corresponsabilização institucional** que se relacione com medidas de autonomia e de *accountability* (Afonso, 2009).

JUSTIÇA CURRICULAR

Produzir conhecimento sobre **efeitos gerados pela AEE e a AA na promoção da justiça curricular e da melhoria educacional**.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

ANÁLISE DOCUMENTAL 144 relatórios de AEE de 2013/2014

ANÁLISE DE CONTEÚDO 144 relatórios de AEE (**31** de escolas TEIP) e 3 entrevistas

ENTREVISTAS Estudo exploratório em Agrupamento TEIP 3 entrevistas

RESULTADOS PRELIMINARES

DADOS DE 144 RELATÓRIOS DE AEE

- A análise das classificações atribuídas às escolas/agrupamentos em cada um dos domínios avaliados mostra: o “Bom” é o nível mais frequente; nas escolas TEIP, no domínio “resultados”, o suficiente prevalece; nos resultados só uma escola TEIP tem “insuficiente”; não foi atribuído, em qualquer dos domínios, a classificação “excelente”;
- Os relatórios de AEE identificam processos de diferenciação curricular decorrentes da pertença ao programa TEIP. Apesar disso, as questões de articulação curricular, tanto enquanto pontos fortes ou como fragilidades, são referidas quer nas escolas TEIP quer nas escolas não TEIP;
- Os processos de AA das escolas são fortemente influenciados pela avaliação externa. Este processo é inclusivamente tido como um ponto de partida para que as escolas/agrupamentos construam processos de melhoria. Estes processos talvez sejam influenciados pelo facto das equipas de AEE focalizarem, nesta avaliação, a “verificação” dos pontos fracos e das oportunidades de melhoria identificados na AE anterior;
- As escolas TEIP são influenciadas pela AEE mas também muito pelo processo de monitorização inerente ao programa TEIP e que permite acompanhar e prestar contas relativamente às metas estabelecidas para o projeto de cada agrupamento;
- A AA, ao proporcionar uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, poderá ter como efeito uma melhoria da forma como o currículo é

desenvolvido. No caso das escolas TEIP, é reconhecida a atenção a aspetos relacionados com a diversidade de situações dos alunos, sendo desenvolvidas estratégias que procuram assegurar o sucesso e a melhoria educacional de todos, ainda que em algumas escolas esta situação não tenha culminado numa prática institucionalizada.

DADOS DE 3 ENTREVISTAS

- Através dos discursos obtidos, percebe-se que a AEE promoveu e/ou consolidou o processo de AA, ampliando-o aos domínios e campos do referencial da AEE e influenciou a constituição das equipas de autoavaliação, promovendo processos de reflexão interna;
- Infere-se que existe uma atenção focalizada na definição das metas a atingir e uma coresponsabilização da comunidade escolar na definição das mesmas;
- Existe uma monitorização do projeto educativo e uma das grandes vantagens apontadas ao programa TEIP prende-se com a disponibilidade de recursos (humanos e materiais) que apoiam estes processos de monitorização/AA e a existência de elemento externo (consultor/a) que apoie processos de monitorização/autoavaliação;
- Infere-se a necessidade de existir um processo de AEE mais continuado e o apoio de um elemento externo que facilite a construção e a execução dos planos de melhoria;
- Percebe-se que a justiça associada à equidade está presente na reflexão da diretora e das coordenadoras acerca do currículo e da sua adaptação às necessidades dos alunos, sendo que é dada bastante importância, quer à existência de elementos externos que apoiem processos de AA das escolas, quer à existência de um acompanhamento à execução do plano de melhoria das escolas resultante da AEE.

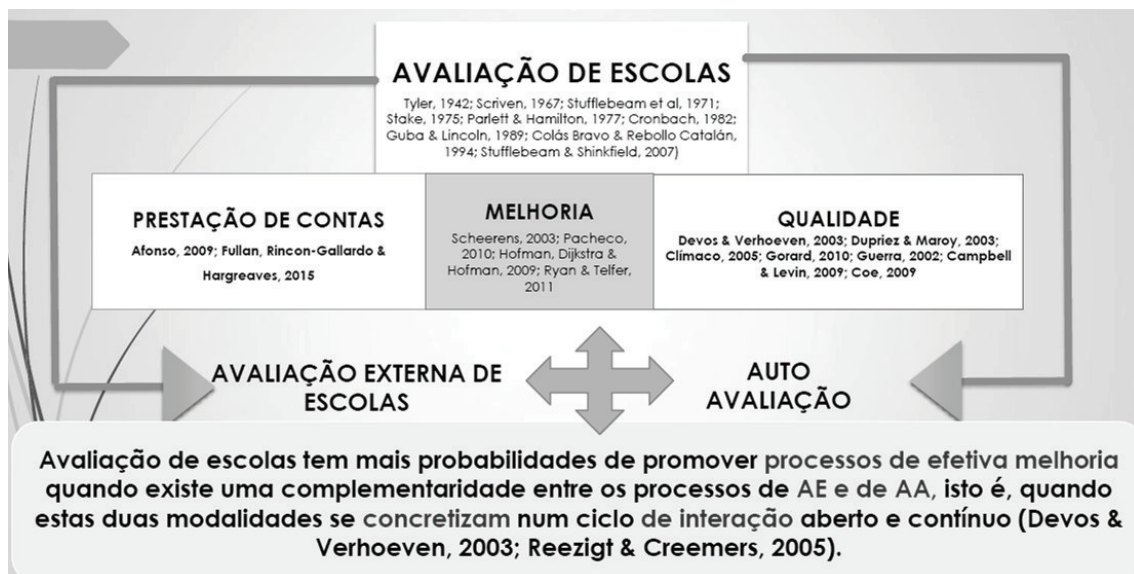
Avaliação externa e autoavaliação das escolas: que influências? | Preciosa Fernandes, Carlinda Leite, Carla Figueiredo e Marta Sampaio

Seminário Braga
2015

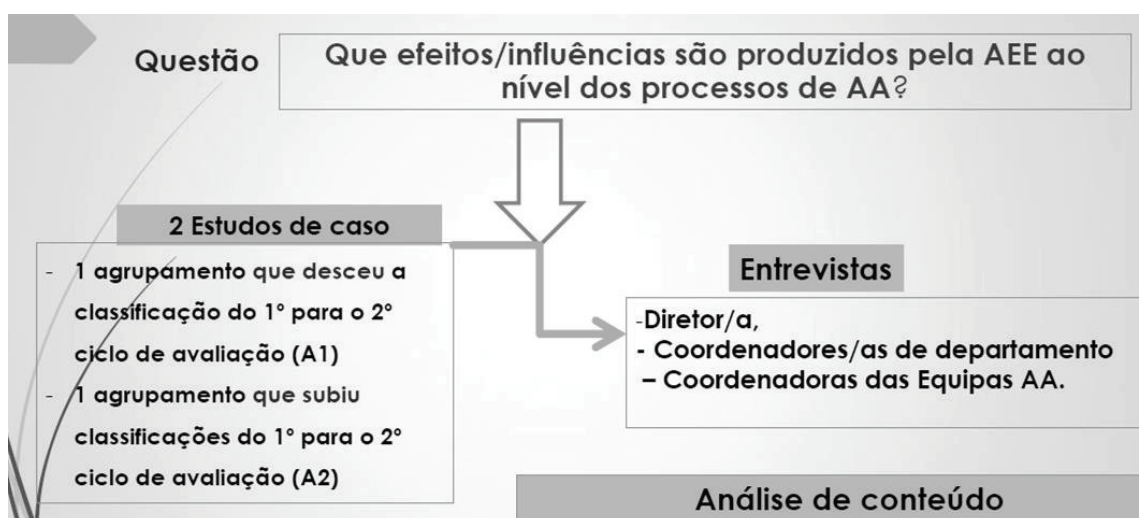
ESTRUTURA DA APRESENTAÇÃO...

- Contextualizando a problemática
- Procedimentos Metodológicos
- Apresentação de Dados;
- Conclusões;
- Referências Bibliográficas.

CONTEXTUALIZANDO A PROBLEMÁTICA...

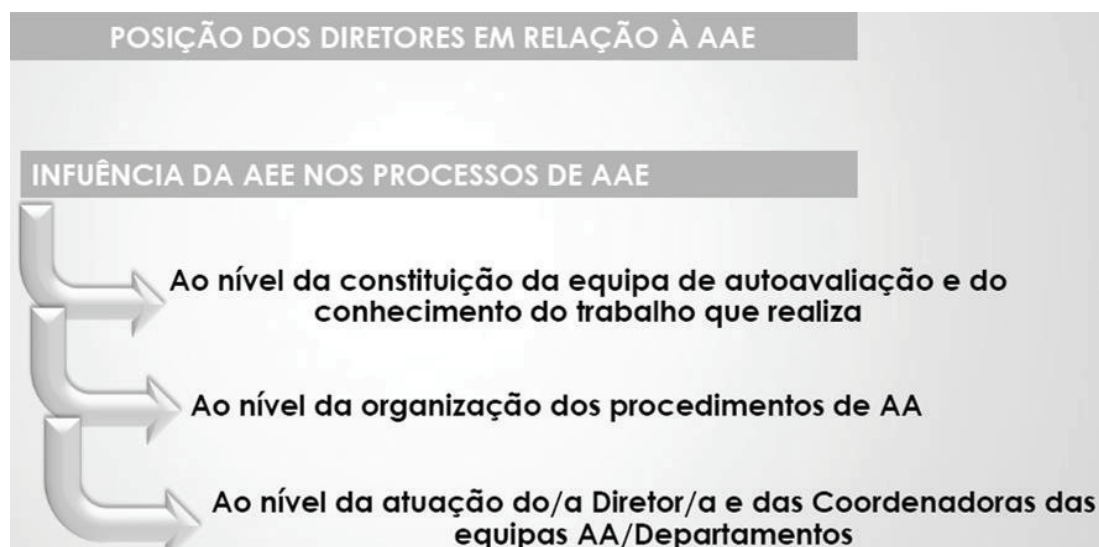


METODOLOGIA

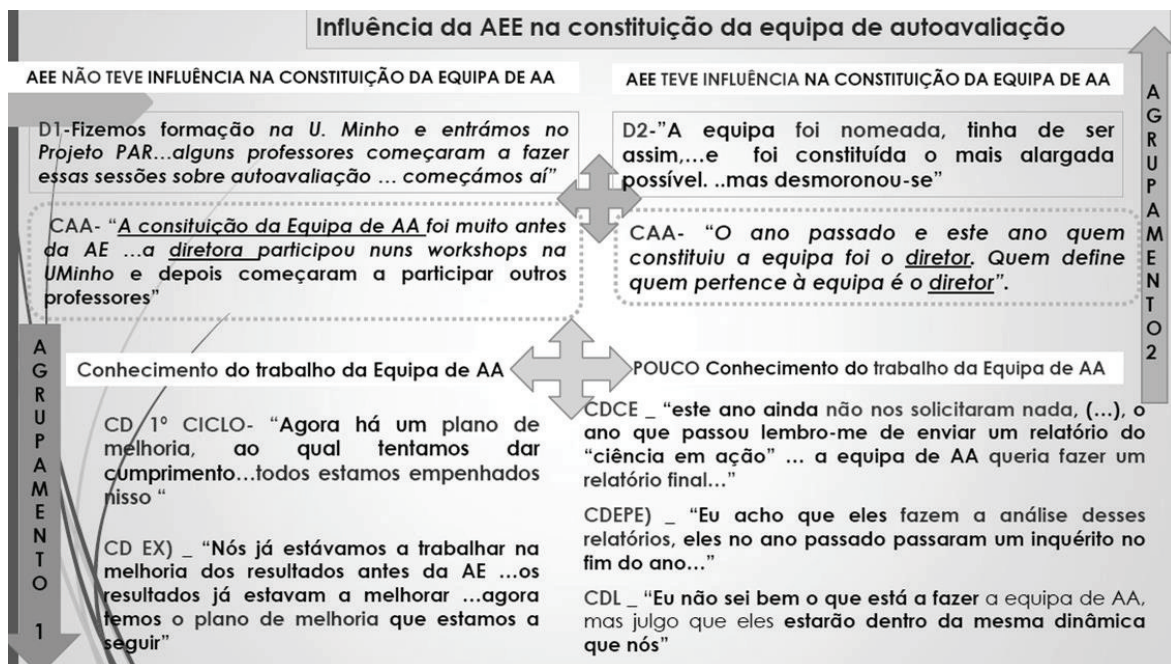
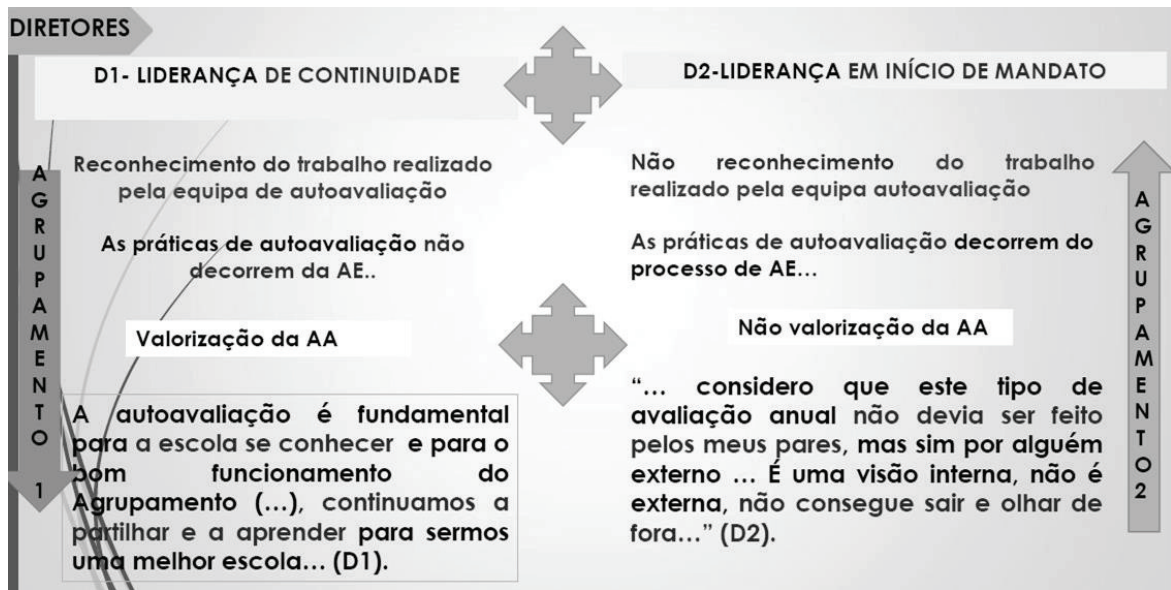


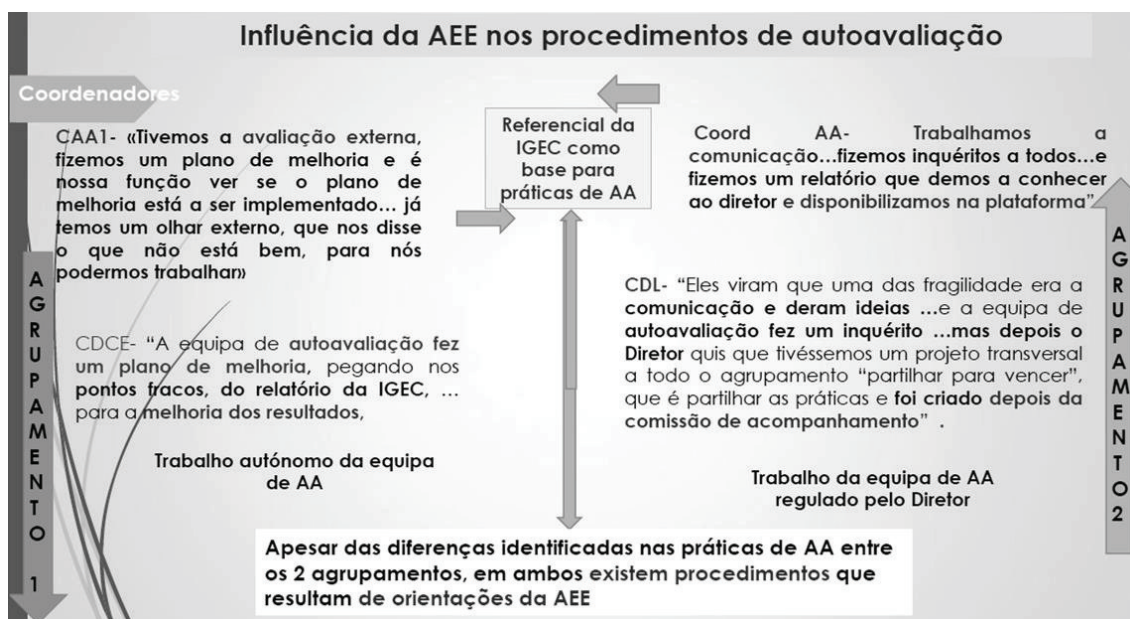
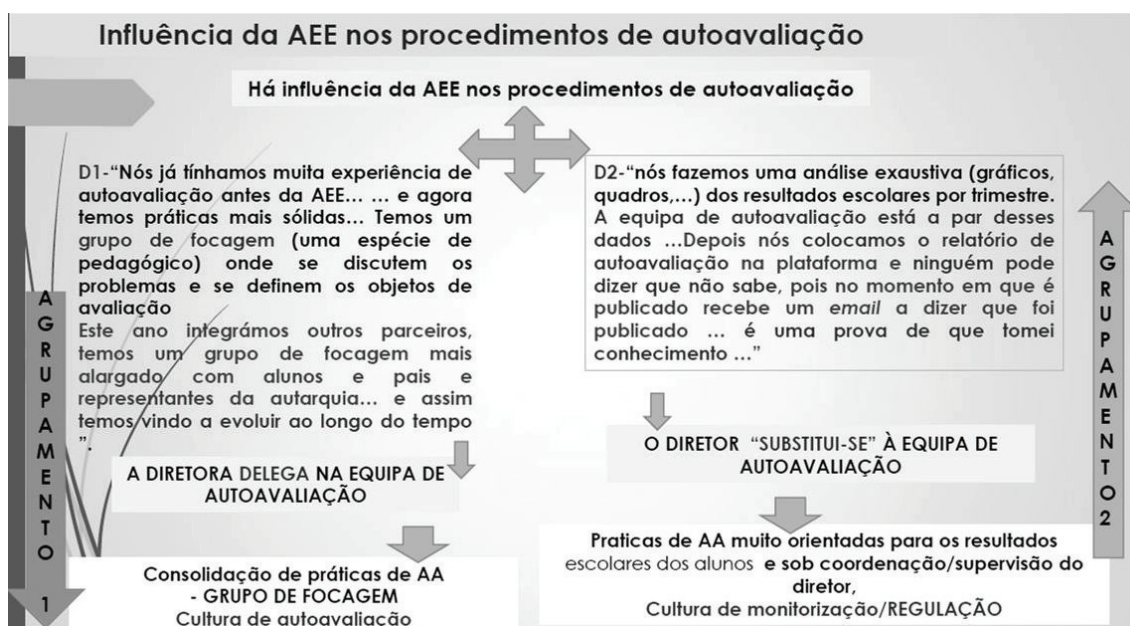
APRESENTAÇÃO DE DADOS

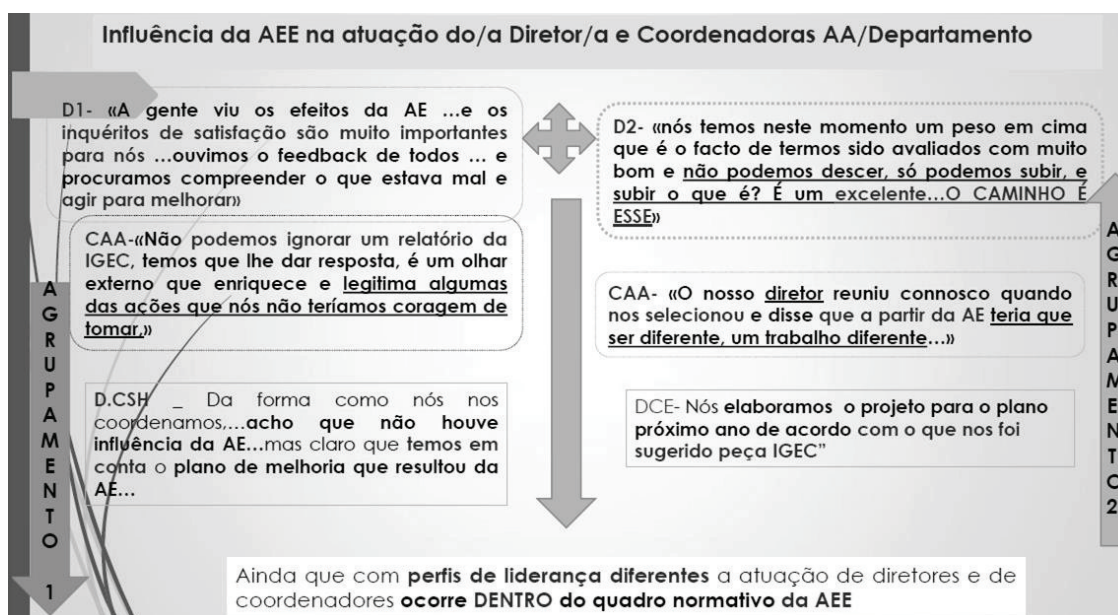
Categorias e subcategorias de análise



POSIÇÃO DOS DIRETORES EM RELAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO







ALGUMAS CONCLUSÕES...

Os resultados revelam a existência de uma relação entre os referentes seguidos na AE e procedimentos de AA nos dois Agrupamentos (sendo essa relação mais evidente no A2)

No caso do A1 existem práticas de autoavaliação que têm vindo a consolidar-se como apoio de especialistas externos (UMinho) na linha do que Bolívar (2003) define como promotores de desenvolvimento; ou de um “amigo crítico” (Leite, 2002; Swaffield & MacBeath, 2005; (LIDERANÇA DE CONTINUIDADE). Todavia, face à classificação obtida no 2º ciclo de avaliação, as práticas de autoavaliação foram-se aproximando dos referentes da AEE, implementando ações mais dirigidas para a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

No caso do Agrupamento 2, as práticas de autoavaliação de correm também das classificações obtidas no 1º ciclo de avaliação. Coincidindo como início de mandato do Diretor, as ações implementadas foram, desde então, canalizadas para a melhoria dos resultados dos alunos. São utilizados processos de monitorização sistemática desses resultados, desenvolvidos sob a coordenação do Diretor.

EM SÍNTESE...

Os dados revelam uma certa coerência como que a literatura e a produção científica têm sustentado sobre a complementaridade e inter influência entre a AEE e a AAE. Isto é, corroboram a ideia de que as funções associadas à avaliação externa – accountability e melhoria – não a isentam de uma imprescindível complementaridade como processos de autoavaliação, entendida como crucial para a melhoria da qualidade da educação (Devos & Verhoeven, 2003; Reezigt & Creemers, 2005; Brauckmann & Pashiardis, 2010; Quintas & Vitorino, 2013).

Igualmente parecem validar o pressuposto de que a avaliação das escolas, nesta dupla orientação, se constitui num dispositivo empoderador dos contextos e dos atores escolares e

potenciador de processos formativos mais enriquecedores (Meuret & Morlaix, 2003; Ehren & Visscher, 2006; Brauckmann & Pashiardis, 2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability e meducação-subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 57-70.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: in search of the missing link between school accountability and school improvement—experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24 (4), pp. 330-350.
- Campbell, C. & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, pp. 47-65 (DOI: 10.1007/s11092-008-9063-x).
- Colás Bravo, M. & Rebollo Catalán, M. (1994). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2010). “Avaliar as escolas: para quê e porquê?”, in *Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização*. Elo, 17. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 33-41.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003) School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 31(4), pp. 403-420 (DOI:10.1177/0263211X030314005).
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2003). Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), pp. 375-392 (DOI:10.1080/0268093032000106839).
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), 99-116.
- Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36 (5), pp.745-766 (DOI: 10.1080/01411920903144251).
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, California: Sage Publications, Inc.

- Guerra, M. (2002). "Como num espelho –avaliação qualitativa das escolas" in Azevedo, J. (org.) (2002) *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Hofman, R., Dijkstra, N. & Hofman A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), pp. 47–68.
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), Braga: Universidade do Minho. pp. 21-45.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, 33 (3), pp.198-204.
- Meuret, D. & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), pp. 53–71.
- Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade*, 73, pp. 139-161.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). "Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes". In Hamilton, D. et al. (Eds.). *Beyond the numbers game*. London: Macmillan.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted Inspection: Developing an Integrative Model of School Improvement. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 35 (3), pp. 373-393 (DOI:10.1177/1741143207078180).
- Quintas, H. & Vitorino, T. (2013). "Avaliação externa e autoavaliação das escolas". In Luísa, V. et al (Ed.) *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Reezigt, G. & Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), pp. 407-424 (DOI:10.1080/09243450500235200).
- Rocha, A. (2012). Avaliação Externa de Escolas: resultados e autoavaliação. Que relação?. *Foro de Educación*, 14, pp. 207-223.
- Ryan, T. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3),pp. 171-190.

Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior: Coordenadas e Processos de um Projeto de Investigação

Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, OH: Merrill.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation Theory, Models, & Applications*. USA: Jossey-Bass.

Stufflebeam, D. et al (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: F. E. Peacock.

Tyler, R. W. (1942). *General statement one valuation*. *Journal of Educational Research*, 35, pp. 492-501.