



ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

ORGANIZADORES:

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

EDITOR: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia
SUPORTE ÀS BACAS E ÀS CIÊNCIAS



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Título

Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

(2ª edição, revista e aumentada)

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação
Universidade Minho

4710-057 Braga
1.000 exemplares

Design

ANACMYK
anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-22-2

Setembro 2013

Apoio à edição:

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Ministério da Educação e Ciência



Índice

ÁREA TEMÁTICA 9 - MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

UM MODELO DE GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, COM ÊNFASE NO ATENDIMENTO AOS REFERENCIAIS DE QUALIDADE DO PROCESSO DE ACREDITAÇÃO DO INEP/MEC BRASIL	3779
Matilde Medeiros de Araújo, Maria João Cardoso de Carvalho, & Carlos Machado Santos	
DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ELABORACIÓN DE INFERENCIAS ENTRE BUENOS Y MALOS LECTORES	3790
Francisco Manuel Morales Rodríguez & Ana María Morales Rodríguez	
MUDANÇAS DE ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO	3798
Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes & Sadao Omote	
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DILEMAS E (IM)POSSIBILIDADES DE UMA REFERENCIALIZAÇÃO MULTIFOCALIZADA	3813
Henrique Manuel Pereira Ramalho	
A AVALIAÇÃO EXTERNA DO CONHECIMENTO GRAMATICAL: UM ESTUDO DOS EXAMES DE PORTUGUÊS DE 2012	3830
António Silva & Ana Paula Castro Silva	
AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: OS EFEITOS INDIRETOS DO ENSINO PÚBLICO NO ENSINO PRIVADO	3845
Joana Sousa & José A. Pacheco	
AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E SEUS EFEITOS NAS PERSPETIVAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS. UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA	3860
Micaela Marques & José A. Pacheco	
METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NUMA ÁREA CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES	3875
Maria Palmira Alves & Susana Sá	
O CURRÍCULO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO	3886
João Manuel de Sousa Will & José Pacheco	
OS APOIOS EDUCATIVOS COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL AVALIATIVO	3900
Marta Martins & Eusébio Machado	
A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA SUPOSTADA POR UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO REFLEXIVA	3914
Rosa Rodrigues & Cristina Parente	

DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO SECUNDÁRIO À SUA AVALIAÇÃO NO EXAME NACIONAL DO 12º ANO	3929
Maria Carolina Pereira da Costa & António Silva	
POR QUE BRINCAR NÃO RIMA COM AVALIAR? A INTERFERÊNCIA DOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO COTIDIANO LÚDICO ESCOLAR.	3944
Maria Vitoria Mamede Maia & Silvia Gabrielle Coimbra	
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: - O QUE PENSAM OS PROFESSORES? -	3958
Maria Rita Morais Freitas	
SUPERVISÃO E PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE: REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO	3973
Estela Monteiro	
A RELAÇÃO SUPERVISIVA NA ADD: DE QUE SÃO FEITAS AS NOSSAS PRÁTICAS?	3991
Cátia Rodrigues	
PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO	4006
Rui Marques Vieira & Celina Tenreiro-Vieira	
IMPACTO E EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS DE GESTÃO	4020
Natália Costa & José Augusto Pacheco	
A CENTRALIDADE DO ALUNO NO DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA	4031
Teresa Jesus Santos & Maria Palmira Alves	
POLÍTICA E OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA	4049
Francisco Caloia Alfredo	
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E FLUÊNCIA DE LEITURA NO FINAL DO PRIMEIRO ANO DE ESCOLARIDADE: UM CONTRIBUTO	4063
Liliana Costa & Maria Carapeto	
IMPACTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO – UM ESTUDO DE CASO	4078
Lúcia Dourado & Virgínio Sá	
DETECCIÓN PSICOEDUCATIVA DE DIFICULTADES PSICOMOTORAS EN EL AULA	4094
Iria Díaz Ainse & Rosa Rivas Torres	
UN ESTUDIO SOBRE LAS ESTRATEGIAS EN ALUMNOS Y ALUMNAS DE 5 AÑOS COMO CLAVE INCLUSIVA DEL APRENDER A APRENDER	4110
María Páramo Iglesias & María Martínez Figueira	
AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: MECANISMOS DE REGULAÇÃO E LÓGICAS DE AÇÃO DOS ATORES ESCOLARES	4121
Carla Chainho	

EFEITOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE PRÉ-ESCOLAR PRIVADA	4135
Eduarda Cristina Silva Rodrigues & José Augusto Pacheco	
DETECCIÓN DAS DIFICULTADES COGNITIVAS NA AULA	4142
Rosa Rivas Torres, Beatriz López González & Berta Fraga González	
DISPOSITIVOS SINCRÓNICOS DE AVALIAÇÃO ENQUANTO MECANISMOS DE FEEDBACK E AUTORREGULAÇÃO DE APRENDIZAGENS.	4155
Cristiana Cabreira, Andreia Santos & Ana Mouraz	
AVALIAÇÃO DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	4168
Rosa Maria Gomes, Anabela Pereira & Paula Vagos	
AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS E O SEU IMPACTO NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA	4181
Helena Queirós & José Augusto Pacheco	
PROVINHA BRASIL - INSTRUMENTO AVALIATIVO DE LEITURA: ANÁLISE À LUZ DA ABORDAGEM COGNITIVA DE LEITURA E SEUS RESULTADOS	4192
Eva Cristina Mendes	
SUPERVISÃO DE FUTUROS ENFERMEIROS NO ENSINO CLÍNICO NO SERVIÇO DE CIRURGIA	4207
Isabel Correia & Teresa Vilaça	
A CENTRALIDADE NO ESTUDANTE NUMA UNIDADE CURRICULAR INTEGRADA – UM ESTUDO DE CASO	4223
Ana Lemos, Armando Almeida, Joana Palha, Manuel Costa & Maria Palmira Alves	
O CONHECIMENTO DOS ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS DOS ADULTOS VERSUS O SEU RE(DES)CONHECIMENTO NO (IN)DEFINIDO QUADRO GOVERNAMENTAL PORTUGUÊS	4235
Susana Cristina Pinto & Maria Palmira Alves	
AVALIAÇÃO DA METACOGNIÇÃO, AUTORREGULAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS EM ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO	4253
Jorge Gonçalves & Margarida Alves Martins	
ALTA HABILIDADE PARA A MATEMÁTICA, ESTILOS COGNITIVOS E RENDIMENTO ESCOLAR A MATEMÁTICA	4267
Joana Casanova & Ana Costa	
PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO DOS ALUNOS	4282
Jorge Gonçalves & Margarida Alves Martins	
ESTILOS COGNITIVOS, RESULTADOS ESCOLARES A MATEMÁTICA E DIFERENÇAS DE GÉNERO	4292
Joana Casanova & Ana Costa	
O PORTEFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO N(D)A PRÁTICA PEDAGÓGICA	4303
Susana Cristina Pinto & Cândida Mota-Teixeira	

UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA SOBRE PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO CENTRADAS NO ESTUDANTE	4318
SC Rodrigues, J Cerqueira, MJ Costa & MP Alves	
A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR COMO REFERENTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS	4328
José Carlos Morgado, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes & Ana Mouraz	
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	4351
Maria Palmira Alves, Ivanilda Bastos & Sidney Schossland	
INDICADORES DE QUALIDADE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFESSOR	4363
Leonora Bernardes	
UMA VISÃO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DO ACCOUNTABILITY	4378
Marly Queiroz & Fabiane Garcia	
O INVENTÁRIO PARENTAL (LUI-PT) COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS EM IDADES PRECOSES	4391
Cristiana Guimarães, Anabela Cruz-Santos & Leandro Almeida	
UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRATICAS AVALIATIVAS: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEARÁ-BRASIL	4403
Andreia Serra Azul da Fonseca, Maristela Lage Alencar, Edivone Meire Oliveira & Sinara Mota Neves de Almeida	
INFLUENCIA DE LAS DIFICULTADES FONOLÓGICAS EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y LECTOESCRITOR EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	4419
S. García-Mosquera, M. Durán, M. García-Fernández, J.C. Fernández-Méndez, A. López-Osuna	
DETECCIÓN DE DIFICULTADES EN EL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	4436
López-Osuna, S. García-Mosquera, M. Durán, M. García-Fernández, J.C. Fernández-Méndez	
PROVA DE COMPREENSÃO NA LEITURA PARA O 1º ANO DE ESCOLARIDADE	4445
Edlia Simões & Margarida Alves Martins	
TESTE INFORMATIZADO E DINÂMICO DE ESCRITA (TIDE): ESTUDO PRELIMINAR	4459
Andreza Schiavoni & Cristina Joly	
EFEITO (S) DAS PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS PRÁTICAS COLABORATIVAS: INDUÇÃO OU INIBIÇÃO?	4473
Ana Marcos & Eusébio Machado	

AGRUPAMIENTO DE ESCUELA Y ESTRUCTURA DE EVALUACIÓN INTERNA: ¿NUEVA INSTANCIA DE EVALUACIÓN EXTERNA A LAS ESCUELAS AGRUPADAS LOCALIZADA EN LA ESCUELA SEDE? UN ESTUDIO DE CASO EN PORTUGAL	4485
Maria Cecilia Bocchio	
EL RETORNO DEL DIRECTOR: ESTUDIO DE CASO DESARROLLADO EN UN AGRUPAMIENTO DE ESCUELAS	4498
Maria Cecilia Bocchio	
ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR EL PROFESIONALISMO MÉDICO: A PROPÓSITO DE UNA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA	4506
Jordi Palés, A. Gual, M. Nolla & A. Oriol Bosch	
APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE PROCEDIMENTOS E DESEMPENHOS UTILIZANDO CHECKLISTS	4522
Isabel Neto, Luís Patrão & Miguel Castelo Branco	
O CENTRO DE COMPETÊNCIAS LABORATORIAIS: UM NOVO MODELO PARA APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS LABORATORIAIS	4531
Manuel João Costa, Nuno S. Osório, Margarida Correia-Neves, Hugo Almeida, Fernanda Marques & João Carlos Sousa	
MINI-ENTREVISTAS MÚLTIPLAS: UM MÉTODO DE SELECÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR	4546
Pedro Marvão, José Ponte	
A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MÉDICA COMO ABORDAGEM CIENTÍFICA AO ENSINO/APRENDIZAGEM DA MEDICINA	4555
Manuel João Costa	
O EXAME OBJECTIVO ESTRUTURADO COMO METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: PRINCÍPIOS BASEADOS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MÉDICA	4570
João Cerqueira, Hugo Almeida & José Miguel Pêgo	
A CONSTRUÇÃO DE PONTES ENTRE AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO MÉDICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES	4577
Ana Raquel Lemos	

AValiação EXTERNA DE ESCOLAS E SEUS EFEITOS NAS PERSPETIVAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS. UM ESTUDO COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA¹

Micaela Marques
José A. Pacheco

Universidade do Minho

micaela.marques@sapo.pt
jpacheco@ie.uminho.pt

RESUMO: No quadro de políticas de partilha de conhecimento e de reformas viajantes (Steiner-Khamsi, 2012), que fazem da globalização uma nova forma de governamentalidade educacional (Azevedo, 2007; Rizvi & Lingard, 2010), analisamos a avaliação das aprendizagens, no sistema educativo português, em função de razões externas, sobretudo dos testes à larga escala (Pereyra, Kothhoff & Cowen, 2011), e de razões internas, que se prendem, essencialmente, com a análise dos efeitos da avaliação externa de escolas (Pacheco, Seabra, Morgado & van-Hattum, 2014).

Através de um estudo empírico, de natureza quantitativo, com a aplicação de um inquérito por questionário a professores de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, cujos resultados apresentamos preliminarmente, indagamos de que modo o modelo de avaliação externa de escolas, que tem sido implementado em Portugal desde 2006, tem contribuído para a produção de efeitos concretos nos resultados escolares, essencialmente nas formas estandardizadas de avaliação e no reforço do teste sumativo ao nível dos professores de matemática, considerando as mudanças curriculares e pedagógicas. Por outro lado, e na discussão dos resultados empíricos, analisamos de que modo as políticas de *accountability* (Afonso, 2012) se convertem em mecanismos de regulação pós-burocrática, com incidência na estandardização de resultados e na desvalorização da avaliação formativa (Santiago, Donaldson, Looney&Nusche, 2012).

Introdução

Articulando-se conhecimento, aprendizagem e avaliação, que constituem facetas interligadas do campo da educação (Pacheco, 2012) e sobre as quais há diversos olhares interpretativos (Freitas, 2012) e lógicas distintas, se bem que nunca excludentes, caso das lógicas de Estado, de mercado, do sujeito e da comunidade (Pacheco, 2002), verifica-se que na análise das atuais políticas educativas predomina a partilha de

¹Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

conhecimento e a generalização de reformas viajantes, que não se sabe de onde vêm e para onde vão (Steiner-Khamsi, 2012). Definidas pela globalização (Rizvi & Lingard, 2010; Azevedo, 2007), tais reformas significam, por um lado, a homogeneização do currículo e da aprendizagem e, por outro, a estandardização de resultados, no quadro da legitimação da linguagem de “accountability” (Taubman, 2009) e de um comparativismo avaliador (Afonso, 2012).

No caso da avaliação das aprendizagens, que é cada vez mais inscrita ao nível das políticas transnacionais, supranacionais e nacionais, bem como ao nível das práticas curriculares de professores de distintos níveis de ensino, persiste como princípio organizador do processo de desenvolvimento do currículo a abordagem regulada pelos testes, observável em duas formas concretas de governação curricular: abordagem centrada nos resultados e abordagem centrada nos *standards*. Por sua vez, tais abordagens derivam de processos de avaliação externa de natureza institucional, na tentativa de que a avaliação da qualidade da escola seja associada aos resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais. Analisando-se os modelos de avaliação externa de escolas e sua relação com as políticas educacionais (Pacheco, Seabra, Morgado & van Hattum-Janssen, 2014; Sobrinho, 2000, 2003), constata-se que os resultados escolares constituem um parâmetro não só obrigatório nas práticas avaliativas, mas também determinante na atribuição das classificações. Quer dizer, assim, e citando-se, na sua generalidade, um documento da IGEC (2013), organismo que tutela a avaliação de escolas em Portugal, que a avaliação sobre a ação educativa desenvolvida nas escolas funda-se, necessária e objetivamente, nos resultados alcançados. Além disso, esta premissa avaliativa determina que a avaliação a atribuir aos restantes parâmetros (Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão) seja feita com a finalidade de identificar as ações da escola que, como boas práticas ou pontos fortes, produzem impacto na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Mais é dito que a classificação de qualquer um dos três parâmetros deve refletir uma correlação positiva, resultando tendencialmente na mesma classificação nos três domínios, admitindo-se que sejam diferentes em situações de excecionalidade.

Com efeito, o interesse avaliativo na qualidade da escola centra-se na mensuração objetiva dos resultados dos alunos através de testes, entendidos, no plano das políticas

de “accountability” (Pacheco, 2011a; 2011b), como instrumentos técnicos de eficiência escolar, em particular, e como dispositivos de garantia da qualidade dos resultados, em geral. Estas duas faces dos testes concorrem para a definição da qualidade das aprendizagens mais em função dos resultados comparáveis do que em termos de processos individualizados, adquirindo a avaliação sumativa um significado de norma curricular, cada vez mais identificada com metas curriculares ou resultados de aprendizagem (*learning outcomes*). Os resultados dos testes estruturados em *standards* tornam-se em indicadores de performatividade ou de desempenho, fazendo com que renasça a ideologia meritocrática. E neste caso, como reconhece Freitas (2012, p. 385), “a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação”, análise que está em conformidade com o que é referido no relatório da OECD (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012), elaborado em função da realidade portuguesa: os alunos têm escassa participação na avaliação das aprendizagens e a avaliação formativa foi substituída pela avaliação sumativa. Esta obsessão para com os resultados, e consequente desvalorização da avaliação formativa, faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo fiquem quase exclusivamente quer na avaliação externa e no *ranking* de escolas, que pode ser elaborado a partir dos seus resultados, quer no peso excessivo da avaliação sumativa, já que a prática da sala de aula é dominada pelo teste (incluindo os tempos da preparação, realização e correção) e a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

Esta realidade curricular tem sido construída na base de dois contextos principais (os testes à larga escala, de que estudos comparativos a nível internacional são um bom exemplo²; o *ranking* de escolas³, as provas nacionais e os testes intermédios) com grande influência em escolas dos ensinos básico e secundário. Para além da sumativização do ensino básico, em que os testes se tornaram no principal instrumento de avaliação das aprendizagens e as provas aferidas deram lugar às provas nacionais nas

²Por exemplo, *Programme for International Student Assessment Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS); *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS); *European Indicator of Language Competence* (EICL).

Cf. <http://www.projavi.mec.pt/np4/projavi>

³Sobre o *ranking* de escolas, em Portugal, Cf. Sandra Patrícia Santos, 2013.

disciplinas de Matemática e Português⁴, o ensino secundário tem sido influenciado pela gestão do currículo em torno dos testes nacionais. A questão dos testes intermédios é um indicador curricular significativo, pois funcionam não só como pré-preparação para as provas nacionais, mas também como instrumentos de controlo curricular.

No seguimento de uma teorização do impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas (Pacheco, Seabra, Morgado & van-Hattum, 2014), o *efeito discursivo* verifica-se pela aceitabilidade de palavras-chave que estão na base de uma mudança conceitual, regulada pelos organismos transnacionais e supranacionais. Trata-se de uma legitimidade mediada, por exemplo, pelos termos qualidade, eficiência e desempenho. Embora tenha como génese o mesmo processo de regulação, o *efeito procedimental* observa-se pela regulação normativa que é feita por cada país, sendo observável pela adoção de modelos de boas práticas, ancorados numa racionalidade técnica, com ênfase para a utilização dos testes na avaliação das aprendizagens e consequente desvalorização da avaliação formativa.

Porque a disciplina de Matemática, na realidade curricular portuguesa, tem sido marcada pela avaliação centrada nos testes, e na busca do desempenho comparativo, com a existência de provas nacionais e testes intermédios, cabe perguntar: *De que modo os professores de Matemática dos 2º e 3º ciclos do ensino básico revelam ao nível das suas representações sobre a avaliação, os efeitos discursivo e procedimental da avaliação externa de escolas?*

Método

Com o objetivo de estudar possíveis efeitos da avaliação externa nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores de Matemática do 2º e 3º ciclos do ensino básico, sobretudo no que diz respeito à avaliação das aprendizagens, procedeu-se à realização de um estudo empírico, de natureza quantitativa (Moreira, 2006), com o recurso a um inquérito por questionário (Tuckman, 1994; Ghiglione & Matalon, 1997), elaborado com itens distribuídos pela escala de Likert. A validade de conteúdo foi procurada na leitura de textos sobre a problemática (Moreira, 2013; Freitas, 2012;

⁴ No sistema educativo português, os exames no ensino secundário e básico foram reintroduzidos, respetivamente, em 1994 e 2005. A avaliação aferida, iniciada no ensino básico (9º ano), em 2000, foi totalmente substituída, nos três ciclos, em 2013, ano em que os alunos do 4º ano fizeram provas nacionais, pela primeira vez.

Guisbond, Neil & Schaeffer, 2012; Karp, 2012; Pacheco, 2013; Pacheco & Pestana, 2013), tendo servido de base à formulação de itens, entretanto associados às categorias “mudanças curriculares” e “mudanças pedagógicas” através um acordo entre juízes. A fiabilidade foi calculada através do α de cronbach (0,847).

Selecionada aleatoriamente de entre escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas do ensino secundário com 3.º ciclo da região norte de Portugal, a amostra (n=61) respondente do inquérito por questionário pertence ao sexo feminino (68,4%) e ao sexo masculino (31,6%). Ao nível da idade, a maioria situa-se entre os 30 e os 45 anos (54%), tendo os restantes mais de 45 anos (46%). Quanto ao tempo de serviço, 3,4% têm entre 1 e 10 anos; 48,3% entre 11 e 20 anos; 48,3%, 21 anos ou mais. A grande maioria dos respondentes tem como habilitações literárias a licenciatura (86,5%) e os restantes o mestrado (13,5%). Em termos de pertença de grupo disciplinar, 54,9% lecionam matemática no 2.º ciclo e 45,1% no 3.º ciclo do ensino básico.

Resultados

Nas tabelas I e II apresentam-se os resultados do inquérito por questionário utilizado neste estudo, organizados, por ordem decrescente de média obtida, em cada uma das dimensões consideradas: “mudanças curriculares” e “mudanças pedagógicas”.

Tabela I – Mudanças Curriculares

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
As provas nacionais a matemática devem ser realizadas no final de cada ciclo (4.º, 6.º e 9.º anos).	1	5	4,02	0,76
Os resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas nacionais contribuem para a construção da imagem social da escola.	2	5	4,00	0,78
O Plano de Ação da Matemática/Plano da Matemática contribuiu para uma maior colaboração pedagógica entre os professores.	2	5	3,85	0,98
As metas curriculares definem os conteúdos que os alunos devem aprender.	1	5	3,74	0,77
A elaboração de <i>rankings</i> contribui para a competitividade entre escolas.	1	5	3,66	0,91
As metas curriculares correspondem a objetivos terminais.	1	5	3,61	0,80
Como professor(a) de matemática, sinto-me responsável pelos resultados que os meus alunos obtêm nas provas nacionais.	1	5	3,36	1,03
O Plano de Ação da Matemática/Plano da Matemática contribuiu para a melhoria dos	1	5	3,30	1,13

resultados escolares dos alunos do Ensino Básico nesta disciplina.				
A realização de provas nacionais tem contribuído para a elaboração de um teste global comum de matemática, por ano letivo, para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.	1	5	3,21	1,05
Os alunos do Ensino Básico valorizam mais a disciplina de matemática devido à existência de provas nacionais nos anos terminais de ciclo.	1	5	3,21	1,14
Os resultados dos testes internacionais (PISA, TIMSS, por exemplo) contribuem para a valorização da matemática nos planos curriculares do Ensino Básico.	1	5	3,20	0,87
Os testes intermédios são um instrumento eficaz de gestão para a melhoria dos resultados dos alunos.	1	5	3,18	0,94
As escolas com melhores resultados a matemática deveriam servir de exemplo de boas práticas pedagógicas a outras escolas.	1	5	3,18	1,10
A realização de provas nacionais tem contribuído para a elaboração de testes iguais para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.	1	5	3,16	0,99
Sinto-me confortável com a existência de uma avaliação dos alunos centrada nos testes.	1	5	3,11	1,00
A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior articulação curricular entre os professores de matemática.	1	5	3,10	0,98
A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior articulação curricular entre os departamentos.	2	5	3,07	0,87
A elaboração de <i>rankings</i> contribui para a competitividade entre os professores que lecionam disciplinas com provas nacionais, incluindo a matemática.	1	5	3,05	0,97
A avaliação externa de escolas tem contribuído para a elaboração de um teste global comum de matemática, por ano letivo, para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.	1	5	3,00	1,07
A avaliação externa de escolas tem contribuído para a elaboração de testes iguais para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.	1	5	2,97	1,02
A avaliação dos alunos através de provas nacionais origina nos professores o medo de falharem como profissionais.	1	5	2,90	1,00
A avaliação dos alunos através de provas nacionais tem contribuído para a melhoria da minha prática profissional.	1	4	2,65	0,97
As metas curriculares substituem o programa.	1	5	2,59	0,92
A avaliação dos alunos centrada nos testes contribui para a individualização do trabalho docente.	1	4	2,48	0,72

Tabela II – Mudanças Pedagógicas

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Os trabalhos de casa contribuem para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, na disciplina de matemática.	2	5	4,11	0,71
Como professor(a) de matemática, sinto-me pressionado(a) para ensinar para as provas nacionais.	1	5	3,87	1,01
Os professores de matemática ensinam cada vez mais para as provas nacionais.	1	5	3,69	0,77
A classificação dos testes intermédios deve ser integrada na avaliação final dos alunos ao nível da avaliação interna.	1	5	3,67	0,87
Os resultados dos testes sumativos devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos.	1	5	3,61	1,08
Como professor(a) de matemática, sinto-me responsável pelos resultados que os meus alunos obtêm na avaliação interna durante o ano letivo.	1	5	3,57	0,99
Os apoios pedagógicos proporcionados aos alunos na escola devem estar direcionados para as disciplinas com provas nacionais.	1	5	3,56	1,15
O aluno é o principal responsável pelo seu desempenho escolar.	2	5	3,46	1,09
Como professor(a) de matemática, continuo a ensinar do mesmo modo, independentemente da existência da avaliação externa de escolas.	1	5	3,43	1,15
Como professor(a) de matemática, continuo a ensinar do mesmo modo, independentemente da existência de provas nacionais.	1	5	3,43	1,20
A avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação.	1	5	3,36	1,00
A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior colaboração entre professores de matemática na elaboração dos instrumentos de avaliação interna, incluindo critérios de correção/classificação.	1	5	3,20	0,98
A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior colaboração entre professores de matemática na organização de atividades pedagógicas para a sala de aula (elaboração de recursos materiais...).	1	5	3,20	1,10
A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior colaboração entre professores de matemática na preparação dos conteúdos a lecionar (definição de estratégias, sequencialização, ...).	1	5	3,18	1,01
O contexto socioeconómico é o fator mais importante no desempenho dos alunos.	1	5	3,13	1,23
O ensino para os testes contribui para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.	1	4	3,07	0,91
Como professor(a) de matemática, valorizo mais a avaliação sumativa do que a formativa na classificação final dos alunos.	1	5	3,07	1,21
A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior colaboração entre professores de matemática na planificação das aulas.	1	5	3,05	1,02

Os resultados a matemática nas provas nacionais refletem a aprendizagem real dos alunos.	1	4	2,54	0,87
Os professores são o fator mais importante no desempenho dos alunos.	1	4	2,43	0,92
Os apoios pedagógicos devem ser proporcionados apenas aos alunos que não apresentem um défice significativo nas aprendizagens.	1	5	2,36	1,05

Analisando-se os valores dos itens por dimensões expressos na média e no desvio padrão, constata-se que os inquiridos expressam muito pouco a discordância e posicionam-se em percentagens quase iguais na indefinição avaliativa e na concordância.

A distribuição dos valores dos itens pelas “mudanças curriculares” e “mudanças pedagógicas” indica que a concordância é mais elevada nestas e a indefinição avaliativa naquelas.

Em termos de resultados específicos, no que diz respeito à dimensão “mudanças curriculares” (Tabela I), os inquiridos, docentes de matemática do 2.º e 3.º ciclos, mostram-se mais concordantes e consensuais com a realização das Provas Finais no final de cada ciclo ($\bar{x} = 4,02$; $D.P. = 0,76$); com a ideia de que os resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas nacionais contribuem para a construção da imagem social da escola ($\bar{x} = 4$; $D.P. = 0,78$); com a perceção de que o Plano de Ação da Matemática/Plano da Matemática contribuiu para uma maior colaboração pedagógica entre os professores ($\bar{x} = 3,85$; $D.P. = 0,98$); com o facto das metas curriculares definirem os conteúdos que os alunos devem aprender ($\bar{x} = 3,74$; $D.P. = 0,77$); e com a ideia de que a elaboração de *rankings* contribui para a competitividade entre escolas ($\bar{x} = 3,66$; $D.P. = 0,91$).

Os resultados na dimensão “mudanças pedagógicas” (Tabela II) expressam que os docentes de matemática inquiridos deste estudo manifestam concordância e consenso com a ideia de que os trabalhos de casa contribuem para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, na disciplina de matemática ($\bar{x} = 4,11$; $D.P. = 0,71$); de que os professores de matemática ensinam cada vez mais para as provas nacionais ($\bar{x} = 3,69$; $D.P. = 0,77$); de que a classificação dos testes intermédios deve ser integrada na avaliação final dos alunos ao nível da avaliação interna ($\bar{x} = 3,67$; $D.P. = 0,87$); e de

que, como professores(as) de matemática, se sentem responsáveis pelos resultados que os seus alunos obtêm na avaliação interna durante o ano letivo ($\bar{x} = 3,57$; $D.P. = 0,99$).

Pelo cálculo do coeficiente de correlação, verifica-se que há relação estatística significativa entre as variáveis do inquérito que revelam indefinição avaliativa dos inquiridos, sobretudo quando se reportam a efeitos da avaliação externa, como por exemplo, “A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior articulação curricular entre os professores de matemática” e “A avaliação externa de escolas tem contribuído para uma maior colaboração entre professores de matemática na elaboração dos instrumentos de avaliação interna, incluindo critérios de correção/classificação.”

Discussão e Conclusões

Buscando-se a fundamentação da abordagem curricular centrada nos testes na organização das práticas de avaliação das aprendizagens, tendo como referente as escolas dos ensinos básico e secundário, em Portugal, registam-se, de forma substantiva, dois efeitos da avaliação externa de escolas. O efeito discursivo e o efeito de legitimação. Tanto na dimensão “mudanças curriculares” como na dimensão “mudanças pedagógicas”, os inquiridos do estudo empírico, docentes de matemática do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, revelam que as mudanças enunciadas nos relatórios de avaliação externa são de ordem discursiva, não sendo visível que a avaliação externa esteja a contribuir para o reforço do ensino para os testes, embora os professores respondentes considerem que as Provas Nacionais devem ser realizadas.

Uma outra questão, e considerando os efeitos da avaliação externa, diz respeito à concordância dos professores de matemática inquiridos com discursos dominantes das mudanças curriculares e pedagógicas quando estes se referem à valorização dos resultados e à elaboração de *rankings*. Por outro lado, os mesmos inquiridos não revelam consenso quanto à utilidade dos testes intermédios na gestão das aprendizagens, bem como quanto à existência de uma avaliação centrada nos testes sumativos.

Por último, os resultados globais reforçam a necessidade de estabelecer uma relação mais efetiva entre o que se diz e escreve ao nível da literatura académica e o que realmente os professores expressam ao nível das suas práticas, sobretudo quando se discute a abordagem curricular centrada nos testes, com ênfase nos resultados escolares.

Mudanças Curriculares

Sobre o impacto produzido pela realização das Provas Nacionais, dos resultados obtidos neste inquérito por questionário, constata-se a concordância dos inquiridos com a realização destas nos anos terminais de ciclo do ensino básico. Apesar dos respondentes terem, de um modo geral, manifestado concordância com a realização de Provas Nacionais, os resultados manifestam que os mesmos consideram que a sua realização não tem contribuído para a melhoria da sua prática profissional, mostrando-se indecisos quanto à certeza da influência da realização destas provas na valorização da disciplina de matemática, por parte dos alunos, bem como quanto ao grau de responsabilidade do professor de matemática perante os resultados que os seus alunos obtêm nas Provas Nacionais. Os resultados revelam, também, que os inquiridos se mostram indecisos quanto à influência que a realização destas provas tem na construção de instrumentos de avaliação interna, quer seja a realização de testes iguais para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade, quer seja a realização de um teste global comum, também para cada nível de ensino. Quanto ao receio de falhar, que a realização de Provas Nacionais pode eventualmente produzir nos professores, os resultados revelam opiniões pouco consensuais por parte dos inquiridos. Relativamente aos testes intermédios, resultados mostram que os docentes inquiridos revelam incerteza quanto à sua eficácia, enquanto instrumento de gestão curricular para a melhoria dos resultados dos alunos.

Os resultados revelam, ainda, incerteza quando os docentes do estudo são questionados sobre a forma como se sentem, relativamente à existência de uma avaliação centrada nos testes, havendo sobre este assunto respostas bastante divergentes. No entanto, há uma discordância consensual entre os professores questionados quanto ao favorecimento da individualização do trabalho docente pela avaliação dos alunos centrada nos testes.

Os inquiridos concordam, de um modo geral, que os resultados obtidos pelos alunos, nas Provas Nacionais, contribuem para a construção da imagem social da escola. Concordam, ainda, que os *rankings*, de certa forma, contribuem para o aumento da competitividade entre as escolas, embora os resultados revelem alguma incerteza quanto à sua influência para o aumento da competitividade entre os docentes. Quanto ao facto

das escolas com melhores resultados a matemática poderem vir a servir de exemplo para as outras, os inquiridos responderam de forma pouco consensual.

Os resultados revelam que os professores indagados, de um modo geral, não têm opinião formada quanto ao contributo dos resultados de testes internacionais (PISA, TIMSS, por exemplo) para a valorização da matemática nos planos curriculares do ensino básico.

Os resultados obtidos evidenciam, ainda, a concordância entre os inquiridos relativamente à definição pelas Metas Curriculares, dos conteúdos que os alunos devem aprender, concordando, igualmente, que as mesmas correspondem a objetivos terminais. Contudo, estes docentes não veem as Metas Curriculares como um documento que substitui o programa da sua disciplina.

Quanto aos efeitos da avaliação externa de escolas nas práticas curriculares dos inquiridos, os resultados centram-se na indefinição/ausência de opinião, havendo um aumento gradual de falta de consenso quando se questionam, sucessivamente, as práticas relativas à articulação curricular nos departamentos, entre professores de matemática, passando à construção/utilização de instrumentos comuns de avaliação interna, como sendo um teste global por nível de ensino, ou testes iguais para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade.

No que diz respeito ao PAM/PM, os respondentes concordam, de um modo geral, que esta medida contribuiu para o aumento das práticas colaborativas entre os docentes, embora não haja consenso quanto ao seu contributo para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Mudanças Pedagógicas

Os resultados mostram que a maioria dos docentes inquiridos se sente pressionada para lecionar para as Provas Nacionais, havendo, no entanto, uma grande divergência de respostas. O consenso aumenta consideravelmente quando se questiona se os professores de matemática ensinam cada vez mais para as Provas Nacionais, sendo a maioria das respostas afirmativas. Apesar destas opiniões, os inquiridos revelam falta de consenso quando questionados se continuam a ensinar do mesmo modo, independentemente da existência das Provas Nacionais, embora, a maioria das respostas seja afirmativa.

A maior parte dos inquiridos considera que os Apoios Pedagógicos devem ser direcionados para a realização das Provas Nacionais, embora considerem, também, que estes apoios não devam ser exclusivamente direcionados para os alunos que não evidenciem défices significativos. Importa referir que, quanto a estas questões, as opiniões não se revelam muito consensuais.

Quando questionados sobre possíveis fatores que condicionam o desempenho escolar dos alunos, a realização de trabalhos de casa é, de forma bastante consensual, uma estratégia que os docentes consideram com forte influência na melhoria dos resultados dos alunos.

Questionados sobre a responsabilidade pelos resultados escolares, a maioria dos docentes inquiridos considera o aluno como principal responsável, contudo verifica-se nesta questão alguma falta de consenso significativa. Relativamente à influência do contexto socioeconómico, há bastante desacordo entre os docentes indagados. No entanto, a maioria dos respondentes considera que os professores não são o fator mais importante no desempenho dos alunos, reunindo esta questão um consenso mais significativo. Apesar deste resultado, a maioria dos inquiridos considera que, como professor(a) de matemática, se sente responsável pelos resultados que os seus alunos obtêm na avaliação interna durante o ano letivo. A maioria dos professores inquiridos considera que os resultados dos testes sumativos devem ser a componente com maior influência na avaliação dos alunos, embora se tenha constatado a existência de muitas opiniões divergentes quanto a esta questão.

Embora com um menor nível de certeza, a maioria dos inquiridos refere que a avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação. As opiniões continuam divergentes, embora se constate mais consenso do que na questão anterior. Os resultados revelam que os respondentes não têm a certeza de que o ensino para os testes contribua para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. É também evidente, pelos resultados obtidos, que os docentes inquiridos têm opiniões divergentes no que se refere à valorização da avaliação sumativa em detrimento da formativa, na classificação final dos alunos. Quanto aos testes intermédios, os resultados mostram que a maioria dos professores inquiridos considera, com algum consenso, que a classificação obtida pelos alunos na sua realização deve ser integrada avaliação final dos mesmos, ao nível da avaliação interna.

Salienta-se a incerteza/indefinição quanto às opiniões sobre a influência da avaliação externa de escolas no que diz respeito às práticas pedagógicas dos docentes inquiridos. Em todas as questões deste âmbito se constata uma divergência significativa de opiniões e um grau de incerteza crescente, no que se refere, quer ao modo de ensinar dos professores inquiridos, quer no contributo da avaliação externa para uma maior colaboração entre professores de matemática, nas seguintes práticas: elaboração dos instrumentos de avaliação interna, incluindo critérios de correção/classificação; organização de atividades pedagógicas para a sala de aula (elaboração de recursos materiais...); na preparação dos conteúdos a lecionar (definição de estratégias, sequencialização, ...); na planificação das aulas.

Terminando

Dos resultados aqui apresentados, merece discussão o facto de os respondentes considerarem, revelando um consenso significativo, que os resultados das Provas Nacionais não refletem as reais aprendizagens dos alunos. Assim, sabendo pelos resultados anteriores que maioria dos inquiridos considera, também, que a realização das Provas Nacionais não tem contribuído para a melhoria da sua prática profissional, urge questionar: porque razão consideram, de forma tão consensual, que estas provas se devem realizar no final de cada ciclo do ensino básico? Que benefício atribuem à realização destas provas? Será que apesar dos resultados não refletirem as reais aprendizagens dos alunos, estes, de facto, aprendem mais e melhor, porque os professores lecionam cada vez mais com os olhos postos nas Provas Nacionais? Será que a qualidade das aprendizagens é influenciada pela realização das Provas Nacionais e dos testes intermédios?

Estas são algumas das questões a considerar nos resultados definitivos do estudo.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (2012). O comparativismo avaliador e a teoria da modernização revisitada. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.), *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas* (pp. 43-54). Santo Tirso: De Facto.
- Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freitas, Luiz Carlos (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), pp. 379-404.

- Freitas, Luiz Carlos (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 379-404.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Guisbond, Lisa, Neill, Monty, & Schaeffer, Bob (2012). A década de progresso educativo perdida sobre a NCLB: que lições tirar deste fracasso político? *Educação & Sociedade*, 33 (119), 405-430.
- IGE (2013). *Avaliação externa de escolas. Avaliação e classificação. Descritores dos níveis de classificação*. Lisboa: IGE.
- Karp, Stan (2012). Desafiar a reforma escolar empresarial e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação & Sociedade*, 33 (119), 431-454.
- Moreira, António Flávio (2013). Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28 (1), 180-194.
- Moreira, João M. (2006). *Investigação quantitativa: fundamentos e práticas*. Porto: Porto Editora. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2012). Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação. In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.), *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas* (pp. 17-41). Santo Tirso: De Facto.
- Pacheco, José A. (2013). *Os testes internacionais, o sistema de avaliação externa e a promoção das aprendizagens*. Lisboa: CNE.
- Pacheco, José A. et al (2013). *Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- Pacheco, José A., & Pestana, Tânia (2013). Globalização, aprendizagem e trabalho docente. Análise das culturas de performatividade geradas nas práticas docentes pela reinstalação dos testes no processo curricular. *Revista Educação-PUCRS* (em publicação).
- Pacheco, José Augusto (2011a). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74 (Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>, acesso a 7 de junho de 2013).
- Pacheco, José Augusto (2011b). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pereyra, Miguel A., Kotthoff, Hans-Georg, & Cowen, Robert (Eds.). (2011). *PISA underexamination. Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rizvi, Fazal, & Lingard, Bob (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne, & Nusche, Deborah (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education PORTUGAL*. Paris: OECD.
- Santiago, Paulo, Donaldson, Graham, Looney, Anne, & Nusche, Deborah (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education PORTUGAL*. Paris: OECD.

- Santos, Sandra Patrícia (2013). *Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado*. Braga: Universidade do Minho [dissertação de mestrado].
- Sobrinho, José Dias (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sobrinho, José Dias (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Steiner-Khamsi, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.