

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Kátia Gisele Costa Moro

Avaliação Externa de Escolas e Avaliação Externa de Aprendizagens no contexto institucional: Um estudo paralelo sobre Brasil e Portugal

Este 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.





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Kátia Gisele Costa Moro

Avaliação Externa de Escolas e Avaliação Externa de Aprendizagens no contexto institucional: Um estudo paralelo sobre Brasil e Portugal

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco

julho de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Kátia Gisele Costa Moro

Endereço eletrônico: m_katia@ymail.com

Avaliação Externa de Escolas e Avaliação Externa de Aprendizagens no contexto institucional: Um estudo paralelo sobre Brasil e Portugal.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho 31/07/2015.

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Paulo Rogério Moro e às minhas filhas Vitória e Ana Carolina por todo amor e compreensão.

Ao Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco pela orientação deste trabalho e incentivo ao longo desses dois anos.

À professora Maria Palmira Carlos Alves pela cumplicidade e amizade.

À toda a minha família e amigos que me acompanharam e me transmitiram carinho e encorajamento mesmo do outro continente.

DEDICATÓRIA

Ao Paulo Rogério Moro antes de mais.

“Resta a minha fidelidade às minhas opiniões que teimo em tornar públicas, o que me tem valido muitas tristezas e sucessivos exílios. Mas sei que minhas opiniões, todas as opiniões não passam de opiniões. Não são a verdade. Ninguém sabe o que é verdade. Meu passado está cheio de certezas absolutas que ruíram com os meus deuses. Todas as pessoas que se julgam possuidoras da verdade se tornam inquisidoras. Por isso é preciso TOLERÂNCIA.”

Ruben Alves

RESUMO

Num cenário em que a educação tem sido analisada à lupa e a sociedade espera ansiosamente por resultados que possam vir a justificar a situação educacional dos países, a escola tem tentado ultrapassar limites, que outrora eram impensáveis. Neste contexto, muitos países realizam constantemente avaliações com alunos matriculados em todos os níveis de ensino, com a intenção de mensurar a qualidade do ensino prestado, porém nem sempre tais avaliações alcançam os resultados esperados ou revelam os resultados reais. É dentro desta problemática que se insere este estudo que procura caracterizar, analisar, e compreender os modelos de Avaliação Externa (AE) em vigor no Brasil e em Portugal e perceber até que ponto tais avaliações têm contribuído para a qualidade do ensino em ambos os países.

Utilizando uma metodologia de natureza qualitativa interpretamos dados que emergiram de outros estudos empíricos realizados dentro da mesma temática, utilizando a análise de conteúdo. O material documental é constituído por 20 trabalhos científicos, entre eles, dissertações, teses, artigos e relatórios nacionais e internacionais disponíveis em base de dados *online*.

Os resultados desta investigação mostram, por um lado, aspectos discrepantes, nomeadamente, nas formas como se processam e se operacionalizam as AE em cada país e, por outro lado, semelhantes quando se fala em Avaliações Externas das Aprendizagens (AEA), os resultados alcançados e as interpretações que cada país faz, não só dos resultados, como também do ponto de vista dos intervenientes educativos.

Através da meta-análise realizada neste estudo o que sobressai é que a externalidade da avaliação tem apresentado mudanças no cotidiano escolar e nas formas com as quais pais, alunos, professores e gestores têm encarado o ato de avaliar; entretanto tais avaliações, a nível externo, não tem influenciado na melhoria da qualidade de ensino ficando patente a função reguladora do Estado.

Os principais motivos apontados nesta meta-análise, que justificam o fato das AE não estarem contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino são relativos à má utilização dos resultados das avaliações, à pouca participação dos docentes nas formas de elaboração dos processos avaliativos e à falta de credibilidade dos resultados apresentados pelas AEA. Independentemente da experiência de cada país, relativamente às práticas de AE, sobressai que a externalidade das avaliações se tem mostrado conflituosa e socialmente ainda não está resolvida.

ABSTRAT

In a scenario where education has been seen with special interest and society looks forward to results that may justify the educational situation of the countries, the academy has tried to overcome boundaries that were once unthinkable. In this context, in many countries the students from all levels have been constantly assessed in order to measure the quality of teaching. However, such assessment doesn't always achieve the expected results as well as the real situation.

Inside this problematic, this research aims to characterizing, analysing, and understanding the models of External Assessment (EA) in current use into Brazil and Portugal, in order to understand how this assessment has been contributing to the education quality in both countries. Using a qualitative methodology, data were collected from other empirical researches within the same thematic and analysed using content analysis.

The documentary material is composed by 20 scientific works, such as dissertations, thesis, articles and national and international reports, available in online databases.

The main results show discrepant aspects, particularly concerning the ways that the EA is processed and operationalized in each country. On the other hand, similar aspects concerning External Assessment of Learning (EAL) where the results achieved and the interpretation made by each country, either about the results, or about the educational stakeholders.

Meta-analysis evidences that external evaluations have shown changes in the school routine and in the ways that parents, students, teachers and administrators conceptualized the act of evaluating. However, such evaluations at the external level, have not influenced the improvement of teaching quality, emerging the regulatory function of the state.

Some reasons justify the fact of EA is not contributing with the teaching quality improvement, such as: the inadequate use of results; low teacher participation on the quality process development and the lack of credibility of the results by the EAL.

Whatever the experience of each country, concerning the EA practices, it is evident that the EA is a conflicted domain and it is still socially unresolved.

Sumário

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I.....	23
Problemática da Investigação	23
1. Os estudos empíricos	22
1.1. O caso brasileiro.....	22
1.2. O caso português.....	31
1.3. O que diz o relatório do PISA sobre as avaliações externas	41
2. Definição do Problema.....	44
3. Objetivos	44
CAPÍTULO II	49
Enquadramento Teórico	49
1. Resgatando a genealogia da avaliação.....	48
1.1. A perspectiva de Tyler.....	48
1.2. A proposta de Cronbach	49
1.3. As contribuições de Scriven	50
1.4. A perspectiva de Stufflebeam.....	51
1.5. A proposta de Stake	51
1.6. As contribuições de Figari	52
2. Pressupostos e ciclos da Avaliação Institucional.....	53
2.1. No Brasil	53
2.1.1. A Divulgação dos Resultados no Brasil	59
2.2. Em Portugal	61
2.2.1. A divulgação dos resultados em Portugal.....	65
2.2.2. Avaliação Externa das Aprendizagens / Exames Nacionais	68
3. O papel do Estado e os rankings das escolas enquanto instrumento de regulação	70
3.1. Accountability	75
3.2. O Currículo e a Avaliação	76
CAPÍTULO III.....	79
Metodologia do Estudo	79
1. Investigação em educação	80
2. A natureza do estudo	81

3. Técnica de coleta e análise de dados	82
3.1. Análise Documental	82
3.1.1. A pré-análise	84
3.1.2. A exploração do material	84
3.2. Tratamento dos resultados, interferência e interpretação	85
3.2.1. Interpretação do material documental	85
3.2.2. Formação e análise das categorias	87
4. Apresentação dos dados de análise	88
4.1. Categorização Geral	88
4.1.1. Descrição dos dados da categorização geral	89
4.2. Categorização Específica	93
4.2.1. Descrição dos dados da categorização específica	95
4.3. Validação das categorias	96
5. Discussão e análise dos dados	98
5.1. As formas e processos de AE no Brasil e em Portugal	99
5.2. O caráter formativo da AE	101
6. Primeiros Resultados	103
7. Vantagens e limitações do estudo	105
8. Questões éticas	106
CONCLUSÕES	109
ANEXOS	123

ÍNDICE DE SIGLAS

AA - Autoavaliação
AEA - Avaliação Externa das Aprendizagens
AE - Avaliação Externa
AEE - Avaliação Externa de Escolas
AEEENS - Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CE - Categorização Específica
CNE - Conselho Nacional de Educação
NCLB - *No Child Left Behind*
DGE - Direção Geral de Educação
DL - Decreto-Lei
EB – Ensino Básico
EF – Ensino Fundamental
EFQM - *European Foundation for Quality Management*
GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GT - Grupo de Trabalho
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGE - Inspeção Geral de Educação
IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência
INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura (no Brasil)
MEC – Ministério de Educação e Ciência (em Portugal)
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PE - Projeto Educativo
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional da Avaliação do Estudante
PNE - Plano Nacional de Educação
SAEB - Avaliação da Educação Básica

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Ranking dos países participantes no Pisa	43
Quadro II - As edições e as mudanças do SAEB de 1990 à 2013.	58
Quadro III - Pontuação da Escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática	60
Quadro IV - Ciclos da AEE em Portugal	65
Quadro V - Codificação dos documentos de análise	86
Quadro VI - Análise simplificada das categorias	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - “Testinite” - adaptado de Marinho et al (2013)	39
Figura II - Composição do SAEB.....	55

INTRODUÇÃO

“Viver é o ofício que eu lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos ele não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; antes de tudo ele será um homem.” Rousseau

Esta Introdução expõe o estudo aqui realizado tendo em vista um conjunto de questões a serem apresentadas. Primeiramente traremos a problemática da investigação bem como a justificativa e a pertinência deste estudo, mostrando em seguida o enquadramento teórico e por fim a questão que delimita o problema da investigação. Concluímos esta parte introdutória apresentando o arranjo da dissertação.

Justificativa e pertinência do estudo

Embora existam várias razões pelas quais este estudo foi iniciado, duas delas devem ressaltar, a necessidade de discutir a educação e as questões que envolvem a busca pela qualidade no ensino e o anseio pela produção de conhecimento.

Em 1990, inicia no Brasil uma corrente que desperta a formulação das diretrizes das políticas educacionais para a educação básica, pondo em vigor em todo o território nacional o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo principal objetivo era a aferição da qualidade do ensino no país por meio da AEA.

Em 1997, em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) proporciona o desencadeamento da mesma política avaliativa com o objetivo da aferição da qualidade do serviço educativo prestado, porém cinco anos mais tarde a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova também o sistema de avaliação nos estabelecimentos de ensino, a Avaliação Externa de Escolas (AEE).

É, portanto, dentro deste contexto que incide a presente investigação no âmbito do *Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa*. Optamos, por fazer uma meta-análise sobre os trabalhos empíricos que abordassem questões acerca das especificidades, dos países, das possibilidades, limitações, potencialidades e constrangimentos e, ainda, dos resultados alcançados nas duas perspectivas avaliativas: o modelo de AE utilizado no Brasil e o modelo de AE utilizado em Portugal.

Foi pelo fato desta investigação ter sido realizada por uma brasileira em terras portuguesas, e por uma questão de adequabilidade, que surgiu a possibilidade da realização de um estudo meta-analítico. Por observarmos que as questões de ensino e avaliações se apresentam semelhantes em alguns momentos e destoantes em outros, a intenção foi de dispensar um olhar crítico sobre os trabalhos empíricos que têm sido realizados por investigadores no Brasil e em Portugal dentro desta temática e que resultados eles têm encontrado.

As discussões que circulam entre os professores e intervenientes educativos sobre as avaliações, a qualidade do ensino, os *rankings* e o trabalho docente integram uma temática que merece ser discutida e não só, tais discussões estão longe de tornarem-se esgotadas.

Os estudantes que fazem parte do público atendido pelas escolas no primeiro, segundo, terceiro ciclos da escola básica /ensino fundamental e médio, também estudantes em nível universitário de vários países têm sido objeto de avaliação e de estudo com a finalidade da aferição da qualidade do ensino prestado. Nesta dissertação o estudo é dirigido apenas para o nível básico de ensino, Ensino Fundamental (EF), portanto, não serão abordados aqui as especificidades existentes na avaliação do ensino secundário ou Ensino Médio (EM), nem as especificidades ao nível universitário.

Há que clarificar aqui os dois aspectos abordados neste trabalho devido ao paralelismo traçado entre os dois países. Dentro da AE existe a avaliação externa das aprendizagens, que possui o objetivo claro de verificar se o que os alunos estão aprendendo, e se estão aprendendo corresponde ao esperado para cada faixa etária; e a avaliação externa de escolas, atividade realizada por Portugal e outros países dirigida especificamente às escolas.

Esta dissertação pretende compreender as formas e os modelos que se processam tais avaliações nos dois países, bem como analisar os critérios que são utilizados para a formulação do juízo de valor, os procedimentos utilizados para avaliar, a utilização e a divulgação dos resultados e por fim o que têm sido publicado a nível académico nos dois países sobre esta temática.

Para este trabalho foi escolhido a abordagem qualitativa de pesquisa em educação por permitir a subjetividade necessária para a interpretação e a análise dos dados coletados a partir do material documental selecionado. Trata-se de uma meta-análise uma vez que os dados desta investigação emergem dos trabalhos empíricos realizados nos últimos 5 anos nos dois países e disponíveis em base de dados *online*.

Sendo assim, após definir a problemática do estudo, esta investigação teve como fio condutor a seguinte questão de investigação: *As avaliações externas (sejam elas ligadas à AEA ou a AEE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?*

Desta questão de investigação emergiram objetivos que nortearam as buscas pelas respostas e compreensão dos fenômenos avaliativos:

1. Caracterizar as formas e os processos de AE no Brasil e em Portugal.
2. Compreender como se processa a AEA nos dois países.

3. Identificar se há diferenças na operacionalização das avaliações nos dois países.
4. Analisar se os resultados das AE estão sendo utilizados pelos professores para garantirem o caráter formativo da avaliação.
5. Analisar até que ponto a AEA tem contribuído com a melhoria na qualidade do ensino.

O arranjo da Dissertação

Este trabalho, realizado entre 2013 e 2015 está organizado em três capítulos, sendo que no Capítulo I trazemos a *Problemática da Investigação*, nomeadamente, o estado da arte, que faz uma descrição de aproximadamente 20 trabalhos empíricos realizados dentro da temática desta dissertação. Procuramos descrever a intenção da cada pesquisa, os objetivos propostos, a metodologia adotada e os principais resultados encontrados. A seleção dos trabalhos foi feita a partir das bases de dados consultadas, como o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP), base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Online da Uminho, no *site* da Scielo, Google Acadêmico, Repositório da Uminho, e nas bases de dados das revistas de pesquisas científicas em ambos os países. Além do estado da arte, este capítulo traz a questão de investigação e os objetivos que emergiram desta questão.

No Capítulo II apresentamos o *Enquadramento Teórico* que dá suporte a toda esta investigação, iniciando por uma breve exploração da genealogia da avaliação. Em seguida, trazemos as perspectivas avaliativas utilizadas nos dois países, organizadas por ciclos avaliativos e por fim como acontecem a divulgação dos resultados das AE. O quadro teórico perfilhado facilitou a análise documental, na medida em que se fez necessária a delimitação de certas correntes e posicionamentos baseados nas crenças desta investigadora o que permitiu a análise interpretativa, e as conclusões deste estudo.

No Capítulo III descrevemos a *Metodologia do Estudo*, utilizada para o cumprimento dos objetivos propostos, bem como a natureza do estudo e todos os procedimentos de escolha documental, coleta e tratamento dos dados trazendo a discussão e análise dos dados e primeiros resultados obtidos. Neste capítulo ainda trazemos as vantagens e eventuais limitações do estudo, além de abordarmos as questões da ética na investigação.

Por fim, trazemos as principais conclusões desta meta-análise e ainda possíveis investigações passíveis de serem realizadas no âmbito da temática que abord

CAPÍTULO I

Problemática da Investigação

“Todos têm determinadas intenções, mesmo que poucos tenham objetivos.”

Hameline

O capítulo inicial deste trabalho traz as recentes pesquisas e investigações realizadas âmbito da avaliação externas, seja de alunos, seja de escolas, em contexto institucional. O objetivo é compreender o estado da arte através do que tem sido produzido e divulgado acerca desta temática por investigadores brasileiros e portugueses. Sendo a avaliação das aprendizagens o vetor principal das avaliações em larga escala, será o aspecto analisado e discutido com mais atenção neste trabalho, recorrendo a um recorte temporal dos últimos cinco anos. No final deste capítulo, apresenta-se o problema e os objetivos desta investigação, bem como a sua estrutura.

1. Os estudos empíricos

Para podermos contextualizar este estudo de modo a compreendermos o estado da arte, devemos pensar que este bombardeio de informações que caiu sobre o universo educacional a pouco mais de uma década, incidiu mudanças e olhares sobretudo à escola, à avaliação e ao desempenho de alunos e professores, à partir do momento em que a avaliação interna, feita em sala de aula, perde a sua unicidade.

Com as políticas avaliativas externas, alunos, professores e escolas passam a ser olhados com lentes de aumento pelos ministérios que tentam, por meio de testes estandardizados e avaliações padronizadas realizar uma aferição do conhecimento e do desempenho dos intervenientes educativos.

Desde então, a tarefa dos decisores políticos, professores, gestores e investigadores tem sido interpretar e perceber as relações existentes entre a AE com os resultados apresentados pelos alunos, e ainda tentar compreender quais efeitos estas formas de monitorização têm trazido para a sala de aula, para desenvolvimento do currículo e para o aprimoramento da atividade docente.

Os estudos empíricos selecionados apresentam-se aqui descritos de forma sucinta e objetiva a fim de trazer ao conhecimento público outras investigações que foram realizadas dentro desta mesma problemática, seus objetivos e seus resultados.

1.1.0 caso brasileiro

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, na segunda metade da década de 90, (20 de dezembro de 1996), foi um importante marco na

ampliação e fortalecimento das políticas de AE no país e seus possíveis impactos na gestão escolar. O artigo 9º da LDB traz como incumbências da União: assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no EF.

Segundo a pesquisa “A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados” do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - GAME (2011, p. 71), “Da mesma forma que nos Estados Unidos, a história do desenvolvimento das avaliações padronizadas em larga escala no Brasil está associada à avaliação de programas educacionais com financiamento federal.

Com base em investigações científicas, é evidenciado que a avaliação é um tema recorrente no universo das políticas públicas educativas desde os anos 30, mas é somente no final da década de 80 que a avaliação passa a integrar verdadeiramente esses interesses e passa a representar um instrumento de medida da educação básica no Brasil, programas educacionais com financiamento federal. Assim, foi necessário quase cinco décadas para que a política de avaliação se consolidassem na realidade do país e viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (Bonamino & Sousa, 2012).

A prática da avaliação em larga escala favorece o dimensionamento da situação educacional no país e orienta a formulação de propostas para a melhoria da qualidade. Foi nesse contexto de implementações que as avaliações ganharam força trazendo contribuições e também certas contradições ao ensino brasileiro passando a assumir papel central na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para o sistema educativo brasileiro¹ (Horta Neto, 2007; Locatelli, 2007).

As avaliações em larga escala vêm acontecendo em todo o território brasileiro efetivamente apenas nos últimos quinze anos e tem sido objeto de debates e aceras discussões em torno da qualidade do ensino e das políticas de *accountability* (Afonso, 2010) consideradas um instrumento técnico eficaz de prestação de contas e das inúmeras responsabilidades.

Os trabalhos científicos, relacionados à avaliação em larga escala, estão a acontecer com vistas na aferição da qualidade do ensino, e aparecem focalizando vários domínios: a falta de flexibilização curricular, os resultados divulgados após os testes, as influências dos aspectos

¹ O Brasil conta com avaliações externa em diferentes níveis de ensino como o Saeb (Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENADE (Exame Nacional do Desempenho do Ensino Superior) - antigo *Prova*, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior SINAES, além do Brasil ainda participar do Programa Internacional de Avaliação o PISA.

socioeconômicos no contexto educacional, as formas de avaliação das aprendizagens, as consequências dos *rankings* em educação, entre outros temas.

Analisando o desenho que vinha sendo construído no âmbito da avaliação institucional, nomeadamente, o caso do SAEB. Horta Neto (2013), realizou um estudo sobre as formas da utilização de testes de desempenho cognitivo como principal instrumento nas estratégias de reforma dentro das políticas educacionais.

O estudo faz uma análise comparativa entre os resultados das avaliações em três estados brasileiros dentro de uma lógica de redefinição do papel do Estado (regulação pós burocrática). Com uma quantidade exorbitante de dados, o autor conclui que entre os anos de 1990 a 2012 foram aplicados cerca de 95 milhões de testes em alunos matriculados no nível fundamental de ensino somente nos três estados analisados, sendo assim se o estudo fosse a nível nacional este número aumentaria consideravelmente.

O autor concluiu que os resultados pouco ou nada têm sido utilizados para as reformas no âmbito das políticas educacionais, seja por falta de interesse dos gestores, ou por falta de uma análise séria e criteriosa dos resultados por parte do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Outro fator é que segundo o autor “Para a escola, esses números isolados não têm significado algum, pois o objetivo é buscar alternativas para garantir a aprendizagem de seus alunos, e estas aprendizagens dependem de outros fatores que não apenas um número que reflete o resultado de um teste” (*Ibidem*, p. 291). Apesar desta afirmativa parecer desprezar os resultados quantitativos, os testes não deixam de ter a sua utilidade, conforme este e outros estudos que veremos mais adiante, principalmente para a aproximação com a realidade e para diagnosticar áreas de prioridade que merecem mais atenção, porém aumentar a aplicação deles não traduz a melhoria do ensino.

Já o relatório GAME (2011) traz a visão da articulação presente entre planejamento e avaliação quando refere a utilização dos resultados das avaliações educacionais como peça central do planejamento estratégico de cada estado², deixando assim evidente o caráter formativo e diagnóstico da AE, quando diz que a portaria 931/2005 reafirma os princípios explícitos presentes na legislação do SAEB:

“[...] o SAEB tem o objetivo de avaliar a qualidade, equidade e eficiência da Educação brasileira, ao mesmo tempo em que fornece “subsídios para a formulação de políticas públicas” ao buscar “comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo assim a construção de séries históricas”. Nessas frases, fica explicitada a ideia central do monitoramento, ou seja, produzir informações comparáveis ao longo do tempo

² No Brasil, dos 27 estados da federação, 23 deles criaram suas ferramentas e estratégias próprias de avaliação externa sem desalinham com a proposta de avaliação do SAEB que acontece em nível nacional.

para servir de parâmetro para medir a evolução e distribuição da aprendizagem, entendidas como indicadores da qualidade e equidade da Educação e, ao mesmo tempo, ajudar na identificação de dificuldades” (*Ididem*, p. 77)

Na análise realizada por Oliveira (2011) o SAEB, nomeadamente, os resultados divulgados da Prova Brasil não promove a melhoria no planejamento dos gestores públicos e escolares devido à má divulgação.

A autora aponta que os resultados divulgados nos meios de comunicação social enfatizam os *rankings* das escolas e não as estratégias e compreensão das iniciativas pedagógicas por meio das médias e notas obtidas pelos alunos e pelas escolas. Outro fator destacado é que as escolas muitas vezes desconhecem os objetivos das avaliações e até mesmo os resultados tomando conhecimento somente por meio da divulgação nacional que é feita nos meios de comunicação.

Segundo a autora, as avaliações em larga escala³ no Brasil reforçam o discurso oficial da Constituição de 1988 (que garante a autonomia, a descentralização das decisões e o padrão de qualidade do ensino) passando a significar uma forma de controle por parte do Estado (Estado avaliador) e a desencadear a política do *accountability* por meio da prestação de contas e da transparência (ao comparar resultados iniciais e finais dos alunos).

O estudo conclui que a produção de resultados tem contribuído mais para a elaboração de *rankings* e para a valorização da expressão numérica do que para a melhoria da qualidade da educação principalmente porque os resultados das provas não são utilizados para desenvolver novas estratégias ou para efetuar autoavaliação nas escolas. Para a autora “o discurso governamental não tem correspondido às medidas subsequentes (*Ibidem*, p. 229)

Nesta mesma vertente, destaca-se a pesquisa bibliográfica realizada por Sousa e Silva (2012), a partir de autores importantes em âmbito nacional, dentro da temática da avaliação no contexto brasileiro, tais como, Esteban (2009); Luckesi (2008) entre outros, trazendo uma análise sobre a influência das correntes neoliberais no sistema de avaliação, desde a implementação das políticas avaliativas no Brasil.

A pesquisa constata que as influências já foram fortemente predominantes dentro das ações governamentais e eclodiram em vários setores, inclusive no setor da educação, trazendo

³ Em geral, se convencionou chamar às avaliações externas de avaliação em larga escala em decorrência do número de pessoas que estão envolvidas, construção de instrumentos, disseminação de resultados e ainda mais, porque se avalia linearmente de forma que um resultado de hoje pode ser analisado e comparado relativamente a um resultado futuro (Oliveira, 2011). Por estas e por outras razões, em muitos casos nesta dissertação, *avaliação externa* e *avaliação em larga escala* são tratadas como sinônimos.

ao sistema de ensino o caráter controlador. Os investigadores descrevem as características da avaliação interna, voltada para as aprendizagens e antepõem as avaliações institucionais como reguladoras, tomando como exemplo as bonificações oferecidas às escolas consoante aos resultados que apresentam. Os investigadores concordam com a revisão da literatura quando afirmam que a avaliação institucional é uma necessidade que precisa ser aperfeiçoada.

Na maioria dos trabalhos realizados no contexto da AE no Brasil, as percepções se repetem. Praticamente em todos os trabalhos analisados, a ênfase é colocada nos resultados dos testes e no fato de a política avaliativa estar vinculada com as políticas públicas numa perspectiva que “ora corroboram com a ideia de demonstrar a qualidade em números dados pelas avaliações externas, ora criticam as avaliações externas e demonstram que essas avaliações não são insuficientes para medir a qualidade de ensino nas escolas” (Manfio, 2013, p. 16).

Numa linha de continuidade, as avaliações em larga escala são caracterizadas por serem um instrumento que permite uma análise ao longo dos anos, com a finalidade de fornecer subsídios para reorganizar os processos. Alavarse, Bravo e Machado, (2012), analisam as instâncias na implementação das políticas avaliativas nas esferas nacionais, estaduais e municipais. Através de pesquisa com análise documental, os autores constataram que, dos 27 estados da federação, 18 implementaram sistemas próprios de avaliação⁴ com o intuito de garantir um certo fortalecimento de relações entre o sistema avaliativo e as iniciativas políticas, ou seja, a avaliação passou a ser um instrumento de facilitação para novos investimentos políticos com base na autonomia dos estados. Assim, o sistema de avaliação confundiu-se por vezes entre a avaliação de políticas e programas governamentais e a própria avaliação educacional.

No estudo, concluem que a dificuldade das interpretações da regulamentação sobre AE se devem ao fato de se constituir num sistema fragmentado que traz um acúmulo de informações sem estarem explicitamente compreensíveis e centradas quase que exclusivamente no desempenho do aluno, quando deveria analisar o contexto educacional como um todo. Além de criticar com veemência a concepção das provas extremamente objetivistas, ainda afirmam que no caso brasileiro a prática avaliativa é uma “Política que desencadeia outras políticas”

⁴ O relatório final do GAME (2011) traz as especificidades e contribuições de cada sistema avaliativo criado pelos estados brasileiros.

(*Ibidem*, p. 11) e identifica a centralidade da avaliação nas políticas educacionais tanto nas instâncias, federais, estaduais ou municipais.

Outro estudo, no âmbito das políticas públicas, realizado por Assis e Amaral (2013), trabalha as questões da divulgação dos resultados em forma de *rankings* escolares e afirma que tais divulgações têm promovido efeitos colaterais na educação. Segundo este estudo, as políticas públicas em educação no Brasil são desenvolvidas a partir de resultados dos testes estandardizados com foco no rendimento do estudante. Para as autoras, a avaliação não tem sido um processo de construção coletiva mas sim um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado.

Para as autoras (*Ibidem*, p. 33) a “mercantilização, padronização, terceirização e responsabilização são os conceitos que compõem o cenário das avaliações promovidas por exames em larga escala hoje no Brasil” são consequências da democratização do ensino e do interesse mercantil presente no ensino. Apesar das discussões acerca da necessidade de mudança no sistema de ensino nacional, ainda é cada vez mais presente a valorização dos resultados de provas padronizadas e o acirramento das disputas, pelas instituições de ensino.

Os resultados e as divulgações dos exames de larga escala de certa forma acabam por responsabilizar às instituições, na busca pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, deixando o Estado de fora das responsabilizações fundamentalmente, no que diz respeito aos resultados apresentados.

Dando continuidade às investigações, Bonamino e Souza (2012) analisam as experiências com as avaliações desde a primeira edição, em 2006, no Brasil, caracterizando as três gerações da avaliação, sendo que dentre estas, somente a primeira geração - que foi a avaliação diagnóstica - foi considerada pelos autores como uma avaliação sem consequências. O estudo, que apresenta contributos para a compreensão da trajetória da AEA no Brasil, enfatiza os vínculos entre as AEA, o currículo escolar e a política de responsabilização presente nas práticas da avaliação.

Os autores afirmam com base na pesquisa que realizaram, que a prática da avaliação possui duas faces, o estreitamento do currículo quando, por exemplo, os alunos vêm sendo basicamente preparados para os testes e sendo quase que formatados para responder a determinados modelos de atividades presentes nas provas padronizadas, mas em contrapartida, há uma outra face referente à garantia de que, ao menos, os alunos estão adquirindo as habilidades básicas de língua portuguesa e matemática, enquanto se preparam para os testes.

Consoante às faces das avaliações, Silva (2010) coordenou outro estudo que tratou não somente da caracterização do modelo do sistema de avaliação brasileiro, como também comprovou, por meio de análise documental e dos quadros de notas veiculados nos meios de comunicação social, que o formato de exames padronizados possui duas vertentes, sendo que a primeira é a comprovação do avanço no rendimento dos alunos, pois os quadros mostram o aumento nas médias padronizadas ano a ano, e a segunda trata do cumprimento das metas estipuladas pelo INEP, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC). Porém, os resultados divulgados têm sido geridos de modo simplista pelos gestores e pouco, ou nada, são utilizados para atuação no trabalho em busca da melhoria da qualidade do ensino, mas sim para uma conotação classificatória e de competitividade, além de evidenciar as diferenças sociais entre os estudantes.

Machado (2013a) realizou um estudo empírico sobre a função do gestor dentro do contexto avaliativo e traz uma análise da inserção das avaliações externas no contexto brasileiro desde a década de 1970. Ressalta que foi o governo FHC⁵ que, de entre outras ações, instituiu a criação de um sistema unificado de avaliação que fazia parte do Projeto “Acorda Brasil, está na hora da escola”. Seu estudo afirma que o modelo das AE não é um “modismo”, realmente ganha força e veio para ficar e ocupar um lugar de regulação do processo de ensino no país.

A análise realizada pela autora traz o impacto da AE nas políticas de gestão escolar e, para ela, a importância da gestão começa na gênese do termo que significa administração. O conceito de gestão aparece e ganha força na década de 80, num movimento de democratização do ensino, em oposição ao modelo conservador e autoritário e o gestor ocupa o lugar de dirigente, que visa a superação dos obstáculos e tem a “função de canalizar o esforço coletivo das pessoas para os objetivos” (*Ibidem*, p. 44).

As práticas da AE ficaram mais próximas dos gestores e trouxeram impactos a partir do momento em que cada governo estadual cria o seu próprio sistema de AE visando a melhoria dos resultados dos alunos nas avaliações nacionais. O impacto dos resultados das avaliações na gestão escolar aparece, por exemplo, na atribuição de prêmios de acordo com a classificação alcançada no *ranking* das escolas, que estão fortemente ancoradas numa ideologia meritocrática.

A autora destaca, ainda, outros aspectos, os quais devem preocupar os gestores e pesquisadores desta temática, tais como, o fato de os alunos estarem sendo submetidos a

⁵ Governo FHC - Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003)

excessivos exames. Para ela, é de fundamental importância considerar que além das “provas” e exames internos, os alunos realizam a avaliação elaborada pelo seu estado e mais a prova da avaliação em nível institucional, caracterizando assim uma obsessão avaliativa que sobrecarrega o estudante.

Noutro estudo realizado por Schneider (2013), as avaliações são integradas no âmbito do currículo e nele fazem interferências, de forma a serem utilizadas como dispositivos maximizadores da regulação e dos processos decisores. A análise sociológica feita pela autora traz uma visão de avaliação que age numa “lógica de desenvolvimento do capital humano” (*Ibidem*, p 19) e que está a ser utilizada como ferramenta de responsabilização.

Recorrendo a autores como Afonso (2009a), a autora traz as AE primeiramente como uma avaliação de dimensão normativa e estandardizada e, depois, atribui-lhe um caráter pedagógico com finalidades educativas. Em sua análise, destaca ainda que o modelo nacional de avaliação, no Brasil, foi criado com o propósito de conhecer as deficiências do ensino e orientar os decisores políticos na implementação das práticas de melhoria na qualidade do ensino. Na sua pesquisa ressalta que as provas apresentam-se acompanhadas de um conjunto de orientações para professores e gestores caracterizando, assim, mais uma finalidade intrínseca da avaliação que é “alinhar as suas ações às expectativas das avaliações” (*Ibidem*, p. 27).

Dentro da análise sociológica da avaliação realizada pela autora, a conclusão é que os professores, apesar de nem sempre acreditarem que os resultados são reveladores, não se mostram indiferentes a estes resultados. Além desse aspecto, ainda há dois fatores que ela elenca como preocupantes: o reducionismo do currículo com base na matriz de referência (ao comprovar que certos professores realizam “treinos” com os alunos) e ainda uma perspectiva pior, que é a possibilidade de uma futura concepção de um currículo de referência, baseado no desempenho dos alunos.

Rosistolato e Viana (2013) estudam alguns dos desafios presentes na incorporação das avaliações externas à cultura das escolas baseada num modelo de escola que propõe a oferta de um estudo igual para todos com o objetivo de avaliar o produto final, ou seja que promova um ensino padronizado. Utilizando uma abordagem etnográfica os autores realizaram entrevistas com 6 gestores para coletar informações acerca da implementação do modelo de AEA num estado brasileiro.

Entre outras afirmativas, os autores mencionam o fato do Estado defender as AE e os sindicatos negarem, considerando uma desvalorização do trabalho dos professores, além disso o discurso analisado nas entrevistas não condizem com o discurso das propostas presentes na elaboração das políticas de avaliação.

Não obstante às afirmativas positivas relativamente aos reflexos da AE, há presente na cultura escolar uma “crença na impossibilidade de a escola, como instituição, universalizar a distribuição dos saberes” (*Ibidem*, p. 13) isto porque há um aspecto considerado responsável pelo desempenho escolar que são as diferenças sociais e econômicas associadas ao aprendizado dos alunos. Segundo os autores o desafio é fazer com que esta crença seja superada.

Outro estudo realizado na mesma temática, é o de Sousa (2014), que tenta explorar as noções de qualidade da educação básica que estão vinculadas às avaliações em larga escala. A investigação foi feita a partir de outras duas pesquisas realizadas anteriormente pela mesma autora no âmbito da utilização dos resultados das avaliações. O estudo afirma que o SAEB tem trazido contribuições positivas para o ensino e tem permitido a melhoria na qualidade do serviço prestado, entretanto, com base nos estudos realizados anteriormente pela mesma autora, fica claro que avaliação externa “constitui-se num meio viabilizador de uma concepção de gestão, inserindo-se em um movimento mais amplo de reformas do Estado” (*Ibidem*, p. 410) – o Estado avaliador.

Segunda a autora, esta característica de gerenciamento que não é exclusiva do Brasil mas “se expande em escala global” (*Ibidem*), os resultados de desempenho de alunos nos exames nacionais estão sendo tratados como um indicador de sucesso ou insucesso das políticas educacionais, o que implica um compromisso por parte dos decisores políticos, com a melhoria do rendimento dos alunos ou uma excessiva preocupação com os resultados em detrimento dos processos.

Esta forma restrita de analisar resultados acarreta num estreitamento curricular uma vez que se homogenizam-se as disciplinas que são o foco avaliativo (Língua Portuguesa e Matemática), além de os resultados estarem sendo utilizados como forma de classificação e seleção de alunos por mérito em nome da promoção da qualidade.

A autora assevera-se dizendo que as formas as quais têm sido praticadas as avaliações em larga escala, levam a um ciclo composto de: melhores resultados que geram mais verbas que conseqüentemente gera a competitividade entre as escolas, que por sua vez

promove a qualidade, entretanto, as escolas que não alcançam os resultados suficientes para entrarem neste ciclo acabam por serem alvo da exclusão, gerando assim uma contradição entre as ações e a constituição dos cidadãos que garantem o direito à educação de qualidade para todos.

Contudo, os trabalhos de investigação que têm sido divulgados acerca dos impactos e das funções de institucionalização da avaliação nas políticas educativas, no Brasil, têm construído um desenho da trajetória cognitiva da população acolhida pelas escolas, ao longo dos anos. Os resultados das avaliações vêm delineando os perfis e as transições das fases cognitivas pelas quais a população vem atravessando, com as interferências e as características sociais de cada contexto. Além da função reguladora, as avaliações também têm revelado um caráter mercadológico no ensino.

Os estudos não divergem muito entre si, apresentando resultados semelhantes, tanto nas formas de analisar os modelos, quanto nas implicações que as avaliações trazem à escola, na utilização dos resultados das avaliações, nos processos de aprimoramento das políticas avaliativas e nas práticas pedagógicas e gestonárias.

1.2.0 caso português

Portugal tem um histórico recente no que diz respeito à AEE e tem resultado no aumento de dispositivos de AEE, colocando a Inspeção Geral da Educação (IGE)⁶, como uma das principais protagonistas desse cenário. A proposta surge em 1987 e, desde então, foram realizadas muitas intervenções⁷, porém a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, dinamiza o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas e traz as especificidades da operacionalização da AEE e da Autoavaliação, clarificando o funcionamento do regime, os objetivos e as concepções de avaliação previsto dentro da Lei no Sistema de Avaliação Português (Freitas, 2012).

Para Pacheco, (2011) a externalidade da avaliação tem como primeira finalidade estabelecer um mérito baseado na racionalidade do avaliador e na objetividade na avaliação, entretanto a teoria e a prática encontram-se nesse momento em conflito, sendo que por um lado

⁶ Organismo que tutela a avaliação de escolas em Portugal, atualmente IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

⁷ Intervenções realizadas em Portugal no âmbito da AEE: Entre 1992 à 1999, Observatório de Qualidade da Escola, de 1999 à 2002, o Programa Avaliação Integrada das Escolas e Projeto Qualidade XXI, de 2000 à 2004 o Projeto Melhoria da Qualidade, em 2000 inicia o programa AVES Avaliação de Escolas Secundárias, e de 2004 à 2006, o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas.

se busca a objetividade nos testes e, por outro, a compreensão dos resultados, que não é nada descomplicado.

Os estudos empíricos realizados no contexto português mostram que os aspectos relacionados com todo o contexto da avaliação giram em torno das noções de progresso social, missão da educação dentro da sociedade e os resultados que corroboram para tal missão e progresso (Ferrão, 2012).

Um estudo de caso exploratório realizado por Freitas (2012) na zona Norte de Portugal baseado numa questão fundamental para as investigações em AEE, teve como objetivo descobrir se as avaliações externas provocam mudanças nas decisões curriculares.

A autora afirma que as avaliações têm mais o sentido de prestação de contas por parte do governo, do que propriamente a intenção de aferir conhecimento a nível de desempenho estudantil. Apoiada em Azevedo, (2005), a autora menciona o fato de a AE em Portugal ter uma história de experiência e de participação em projetos internacionais, mas que este fato não está alinhado com a melhoria da qualidade do ensino, já que pouco tem contribuído para tal.

A investigação confirma a hipótese que a AEE provoca mudanças nas decisões curriculares e tem favorecido a melhoria da qualidade do trabalho docente, no que diz respeito à preocupação com a diversificação das estratégias de ensino, no intuito de buscar os melhores resultados alcançados nas AEA. Em Portugal, segunda a autora, a AEE tem dado passos sólidos estando neste momento generalizada a todas as escolas.

A partir dos inquéritos realizados com professores, principal fonte de coleta de dados desta pesquisa o estudo comprovou que a maioria dos professores inquiridos discorda que a AEE segue um modelo que busca a equidade na educação, tampouco a flexibilização na gestão dos recursos humanos (pessoal docente e discente) e considera também que a preocupação com o sucesso acadêmico dos alunos está ligada principalmente à obtenção dos bons resultados nos exames e não especificamente à formação do estudante.

Marques (2014) realizara uma investigação, na zona Norte do país, com professores de matemática dos 2º e 3º ciclos, analisando os efeitos da externalidade das avaliações no âmbito dos testes de matemática aplicados pelos professores em sala de aula, ou seja, o objetivo era perceber se a AEA influencia na avaliação interna de sala de aula realizada pelos professores. O estudo mostra que os vários ângulos em que a avaliação é observada se interligam e se complementam dentro de um contexto que envolve as lógicas de regulação do Estado, do mercado e do sujeito em que, ora predomina a homogeneização dos currículos (lógica da

globalização) ora predomina a individualização do sujeito (lógica da estandardização de resultados). Tal discrepância intensifica a política de regulação e traz a racionalidade técnica como princípio na prática dos testes e, conseqüentemente, a desvalorização da avaliação formativa.

Este estudo de Marques (2014), realizado através de inquérito por questionário, conclui que os únicos efeitos comuns às duas formas de avaliação externa (AEE e AEA) são a valorização dos resultados acadêmicos e a valorização da publicitação dos resultados das escolas, nomeadamente, os *rankings* escolares. Verificou-se também por meio das respostas dos inqueridos que a AEE não está a produzir quaisquer efeitos ao nível das práticas curriculares e pedagógicas destes professores, nem no seu desenvolvimento profissional.

Houve uma indefinição de respostas ao que diz respeito às mudanças curriculares, porque ora os professores dizem que não trabalham como trabalhavam anteriormente porque a atual preocupação são as notas dos exames, e ora afirmam que continuam a fazer as mesmas coisas, ou seja, na prática, as atuações docentes não mudaram, e que a AEA não vêm contribuir com a melhoria nas práticas docentes.

Nesta perspectiva, a polémica dos *rankings* das escolas, também tem suscitado o interesse não só das sociedades, globalmente falando, no que diz respeito a prestação de contas por parte do Estado, mas também tem despertado o interesse no meio académico pelo fato de influenciarem no processo da avaliação e até mesmo no desempenho dos alunos, quando são levados a participar desta forma de competição.

O estudo empírico, realizado por Costa (2013), teve o objetivo de analisar o impacto e os efeitos da AEE nas estruturas intermédias de avaliação e é um estudo que traz a problemática da AE nos mais diferentes domínios, dando um enfoque especial ao papel das lideranças intermédias aglutinado às funções de gestão, o que nem sempre representa um bom trabalho, visto que um gestor pode não ser obrigatoriamente um líder.

A investigação que utilizou inquérito por entrevista, inquérito por questionário e análise de documentos, caracteriza a avaliação como uma tarefa tendencialmente conflituosa porque, entre outros fatores, permite que faça um juízo de valor sobre o trabalho da escola e as lideranças.

A autora destaca o papel fundamental da liderança sobre o sistema de ensino, de modo geral e sobre a avaliação em particular. Trabalha com a interpretação de inúmeras definições de liderança caracterizando o líder como um sujeito que é reconhecido como líder, portanto a ele

não deveria ser imposto este cargo. O líder é um sujeito capaz de tomar decisões, orientar tarefas, é uma figura influente e age sempre levando em conta os desejos do coletivo e ocupa uma função de gestor. Todavia, nem sempre é dessa forma que a liderança, independente da nomenclatura que receba, (supervisor, coordenador, diretor) tem sido encarada na escola, segundo o estudo. O líder tem assumido um papel de responsabilização tanto de ordem prática como burocrática, apesar de os inquéritos apontarem que as lideranças intermédias, seja no papel do coordenador ou do diretor, são consideradas indispensáveis para o bom funcionamento da escola e para que as relações aconteçam com fluidez e de forma a corroborarem para o bem comum.

A análise crítica dos relatórios de AEE produzidos durante o primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) deu origem ao estudo de Torres (2013) que busca analisar a situação das lideranças e a imposição de um modelo de liderança unidimensional.

A autora afirma que o atual modelo de liderança centrado na figura do diretor veio instituir novas dinâmicas de gestão, impulsionadas igualmente por novas lógicas de regulação da educação e que camufla as diferenças culturais por conta da uniformização do modelo ideal. A ideia veiculada pelos meios de comunicação é a de que os problemas educacionais podem ser resolvidos pelas equipes de liderança, que segundo a autora, constitui “uma das trave-mestras das reformas educativas”, (*Ibidem*, p. 54)

O paradigma da gestão neoliberal que marca as ações pedagógicas destas últimas décadas reflete a crença de que todos os problemas sócio educacionais do país se resolverão com o recurso a uma gestão mais eficaz. Este estudo buscou identificar onde estão os considerados “melhores gestores” e como se têm desenvolvido estas escolas cujos líderes estão, com base na análise de conteúdo adotada como estratégia metodológica em 335 relatórios.

A autora é categórica ao afirmar que o que se propaga em Portugal não é a avaliação da escola, e nem o papel do diretor ou líder ideal, mas sim a tentativa de reprodução do modelo imposto pelos decisores políticos e administrativos, no papel do Conselho Nacional da Educação (CNE) ou da Inspeção Geral de Educação e Ciência – (IGEC) em escala nacional. Por conta disso, é perfeitamente justificável a questão da escolha de um líder que represente e possa expressar com legitimidade uma cultura escolar que demonstre a paridade entre as escolas além de resultados eficazes.

Ainda no âmbito da problemática da AEE em geral e da Autoavaliação (AA) de escolas em particular destacamos o estudo realizado por Sampaio e Leite (2014) a partir da análise de

conteúdo feita nos relatórios de 144 escolas sujeitas a AEE em 2012/2013, (2º ciclo de avaliação). O estudo teve como objetivo analisar os processos de AA das escolas, conhecer as razões que estão na origem dos efeitos, da promoção da justiça curricular e da melhoria educacional. As autoras mencionam o fato de as políticas educativas nacionais e internacionais estarem a contribuir para a promoção da justiça social através de processos de justiça curricular na medida em que ambos os conceitos “ (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo fato de tanto um como o outro terem no centro o conceito de poder” (*Ibidem*, p. 8).

Na análise realizada neste estudo, a AEE aparece como um fator de impacto na educação sendo que dos 144 relatórios analisados, 142 fazem menção explícita a este fato e ainda associam a AEE como um ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de melhoria por parte da escola sendo uma delas a própria autoavaliação.

As autoras consideram que estes processos de desenvolvimento de estratégias poderão ser indutores de uma reflexão que tenha efeitos na construção de um currículo mais justo e que permita uma melhoria não somente em nível de sala de aula como também em nível administrativo e na prestação do serviço educativo.

Outro tópico a ser discutido no âmbito as AEE é o modelo de *valor acrescentado*⁸ abordado por Ferrão (2012) num estudo que também teve como base metodológica a análise de conteúdo dos relatórios de AE. A autora toma como partida o fato de a avaliação ser, por natureza, uma atividade política e analisa as finalidades da abordagem do valor acrescentado e na sua relação com os critérios dentro da AEA.

O fato de as avaliações produzirem resultados leva a uma lógica de progresso na medida em que se estabelece uma comparação longitudinal com base nos resultados anteriores. Sendo assim os testes padronizados – instrumento utilizado para aferir o conhecimento e posteriormente produzir o resultado – pode afetar não só o processo como também os resultados obtidos. Estes métodos de responsabilização despejam sobre as escolas em geral e sobre os profissionais em particular toda a responsabilização pelo fracasso escolar que por ventura os resultados possam apresentar.

⁸O valor acrescentado é um modelo estatístico que permite estimar a contribuição das escolas para o progresso dos alunos, no que se refere aos objetivos educativos estabelecidos. A abordagem considera “as diferenças entre os alunos quanto ao conhecimento prévio e também a outras variáveis extra-escolares que influenciam o desempenho”, como por exemplo os níveis socioeconômicos da população acolhida. (Definição dada por *National Academy of Sciences*, citado por Ferrão, 2012, p. 458)

A autora reconhece que para se atribuir um juízo de valor coerente é necessário que os indicadores sejam adequados e comenta que nem sempre esta equanimidade tem tido a referida relevância.

“Por exemplo, se o objetivo é demonstrar que os alunos atingem determinado nível de desempenho estabelecido como meta, então o indicador de *status* (reflecte o desempenho, resultados escolares, num determinado momento do tempo) é o mais apropriado. Convém, todavia, levar em conta que algumas das escolas, onde os alunos atingem níveis de desempenho elevado, pouco contribuem para esse desempenho. Geralmente, são escolas frequentadas por alunos com elevado nível de desempenho à entrada (escolas selectivas). Essas crianças e jovens são normalmente provenientes de grupos sociais favorecidos. Em contrapartida, as escolas que recebem alunos com baixo desempenho e onde, no final do período sob avaliação, o desempenho se mantém aquém da meta, podem, apesar disso, ter contribuído fortemente para alavancar a aprendizagem desses alunos e, portanto, apresentam elevado valor acrescentado.” (Ferrão, 2012, p. 460)

Em consonância com estas e demais questões abordadas até aqui, surgiu o projeto de investigação «Impactos e Efeitos da Avaliação Externa no Ensino não Superior» (AEEENS) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/116674/2010), coordenado pela Universidade do Minho e com a participação das Universidades do Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve (Pacheco, 2014).

O projeto enquadra-se na proposta de responder às questões relacionadas com os impactos e efeitos da AEE na melhoria das escolas, no envolvimento da comunidade escolar e na prestação de contas na política de *accountability* e confirma que o modelo de AEE adotado em Portugal adota os critérios e a metodologia com noções provenientes do mundo empresarial referenciada pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

Sendo muitas as questões suscitadas, com inúmeras variáveis a considerar e partindo da premissa que toda e qualquer avaliação causa impacto, seja na prática, seja nas prioridades dentro da organização escolar, o projeto analisa as *mudanças organizacionais*, relativamente à liderança e gestão e a autoavaliação; as *mudanças curriculares* que se referem aos serviços prestados e de que forma configuram as normas prescritivas nos níveis: macro, meso e micro organizacionais; e as *mudanças pedagógicas* que abarcam, não só as práticas docentes, como também os resultados académicos.

A equipe de investigadores composta por membros das universidades supracitadas, realizam a investigação fazendo a análise dos resultados das avaliações das escolas, o acompanhamento das entregas dos relatórios e contraditórios das escolas, além de analisarem os estudos empíricos realizados no âmbito do projeto, a fim de produzirem conhecimentos sistematizados sobre a AEE.

O estudo no âmbito do projeto AEEENS tem concluído que cada vez mais as escolas necessitam de uma “interpretação de contextos e dinâmicas nem sempre suscetíveis de serem padronizadas e mais ainda quando a escola é uma realidade social única” (*Ibidem*, p.48).

Um estudo já desenvolvido por Fialho, Saragosa, Silvestre e Gomes (2013), no âmbito do mesmo projeto de investigação (AEEENS), confirma que os relatórios produzem impactos e efeitos tanto nas aprendizagens dos alunos, quanto no âmbito organizacional das escolas. A partir da análise de elementos discursivos apresentados em 69 contraditórios analisados à luz do paradigma interpretativo, o estudo evidencia aspectos maioritariamente positivos com relação aos impactos dos relatórios da AEE nas ações educativas.

De entre os inúmeros domínios analisados, os relatórios mostram que a visão dos professores sobre a prática da AEE é, primeiramente, assumir a função reguladora, mas que também trazem contributos importantes, nomeadamente, os resultados, que são tidos como referência para decisões políticas e administrativas nos níveis macro, meso e micro. Além disso, os professores, na sua maioria, independentemente da classificação que obtiveram pela equipe de avaliação, demonstram interesse em adotar mudanças e concordam que nem sempre uma boa classificação reflete a real situação da escola.

Contudo, o estudo conclui que os relatórios de AEE produzidos pela equipe da IGEC têm promovido a reflexão interna, a autocrítica e a autoavaliação das escolas agindo, assim, conforme o seu objetivo que é o de atuar na melhoria organizacional das escolas.

O relatório da IGEC (Nunes & Duarte, 2011) sobre a AEE é outro documento que deve ser tido em conta neste estado da arte, por trazer informações relevantes sobre a concepção e principais finalidades das avaliações em Portugal, as opções metodológicas e as propostas de trabalho no segundo ciclo de AEE que se encontra em vigor.

A ênfase do relatório é sobre a qualidade do ensino prestado na crescente escolarização e expansão do sistema de ensino. Esta qualidade tem sido buscada a partir das recomendações das organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). De um modo geral, estas organizações têm valorizado o desenvolvimento de práticas de regulação que contribuem para o desenvolvimento institucional da educação, promovendo a melhoria do ensino por meio das mudanças nas práticas, envolvimento dos atores educativos nas práticas de avaliação, visando prioritariamente a prestação de contas nas duas dimensões, social e da comunidade educativa.

Por estes e outros aspectos, o Grupo de Trabalho (GT) que organizou o referido relatório realça que a avaliação deve ser entendida como parte de uma ação global do sistema educativo e ainda afirma que o processo de avaliação requer uma reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido e a busca incessante pelo aperfeiçoamento nas ações de melhoria.

Outro estudo, realizado por Marinho, Leite e Fernandes (2013), de natureza qualitativa, utilizou entrevistas e análise documental como métodos de recolha de dados, centrou-se em duas escolas distintas com seis professores pertencentes às escolas selecionados. O estudo comprova que há um distanciamento entre a proposta de avaliação nos documentos de gestão, o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) relativamente às aprendizagens, e o que os professores realmente fazem.

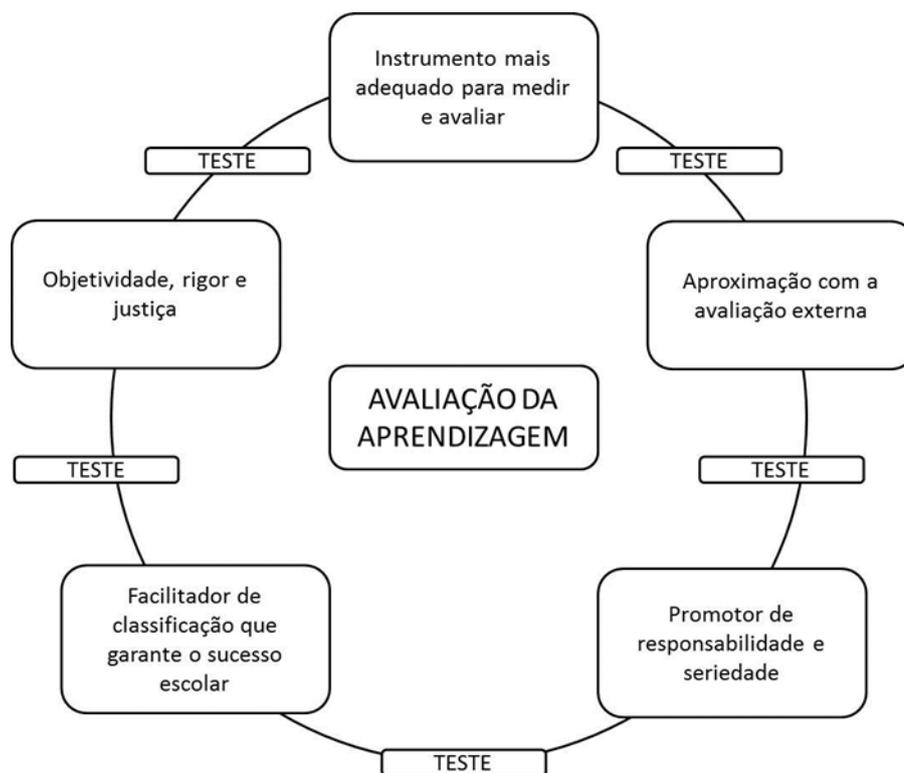
Partindo de um referencial de “avaliação ao serviço da aprendizagem” (*Ibidem*, p. 307), os autores selecionaram duas escolas do EB, com resultados discrepantes nas avaliações externas. Os autores deste estudo defendem uma avaliação de carácter formador, que “fundamentalmente se orienta para melhorar as aprendizagens dos alunos, mais do que para as classificar” (*Ibidem*, p.31) ultrapassando assim o aspeto regulador da avaliação.

Relativamente aos resultados da investigação, constatou-se que as avaliações somativas estão enraizadas nas práticas avaliativas visando, essencialmente, a classificação (inclusive no fato de os testes estarem ligados aos modelos de AE, funcionando como um treino) e assumem o papel da centralidade apenas numa lógica disciplinar de controle. A prática avaliativa atual apresenta-se em concordância com uma *pedagogia do exame* e não com a pedagogia da aprendizagem.

As crenças que os professores têm nos testes (conceitos como os de objetividade, rigor, justiça, seriedade, formalidade, responsabilidade) é que fazem com que sejam eleitos como o principal instrumento avaliativo, provendo a classificação, em detrimento da formação.

Esta obsessão pela avaliação foi denominada como um “ciclo vicioso entre a classificação e a medida” e os autores afirmam, em sentido de conclusão, que as práticas avaliativas se tornaram nas escolas uma “patologia” designada aqui por “*testinite crônica*” (Marinho *et al* p. 327) que não se centra na metodologia comprometida com o aprimoramento das capacidades de aprendizagem e não promovem os mecanismos metacognitivos, como pode ser interpretado a partir da análise da Figura I.

Figura 1 - "Testinite" - adaptado de Marinho et al (2013)



A avaliação é vista como válida num paradigma de interação entre avaliador-avaliado, sendo o instrumento dessa interação o *feedback*, considerado um apoio fundamental para ativar os mecanismos cognitivos e metacognitivos do aprendente. Sendo assim, para os autores, cabe à avaliação contribuir para a melhoria efetiva dos alunos, ajudar a ultrapassar dificuldades e assumir funções. O atual modelo de AEA apresenta uma tendência que atua a favor de um currículo, onde o princípio básico é a seleção e não orienta-se numa ótica de avaliar para aprender.

Outro estudo realizado por Rocha (2012) foi desenvolvido com o objetivo de analisar a relação existente entre a qualidade da gestão e os processos auto avaliativos dentro da organização escolar foi realizado no âmbito das investigações em AEE. O autor analisou 287 relatórios de escolas / agrupamentos (publicados na página da IGEC), que foram avaliados em 2008-2009, com o objetivo de relacionar dois domínios da AE: Liderança e Autoavaliação.

Relativamente à gestão escolar, o autor afirma que, a partir do movimento de investigação das escolas eficazes (*School Effectiveness*) e o movimento da melhoria escolar (*School Improvement*), os processos de gestão escolar têm sido encarados como atributo

relevante para a eficácia e o incremento da qualidade educativa, nomeadamente, no que se refere ao funcionamento da escola e no impulso de mudanças que visam a melhoria da ação educativa. Apesar do papel do líder na comunidade educativa trazer várias potencialidades e ser considerado importante para o desenvolvimento harmonioso e cooperativo - na medida em que um bom líder favorece o entrosamento entre a equipe, estimula a motivação e desperta a confiança - o autor destaca que em Portugal as investigações sobre o papel dos líderes têm sido centradas apenas nas funções burocráticas que ele ocupa.

Relativamente à AA, processo pelo qual a escola tem a possibilidade de olhar para si mesma, o autor refere que, em Portugal, a AA possui atualmente um caráter obrigatório que desvirtua em alguns sentidos a sua função. Com base em Afonso (2012), o autor considera tratar-se de um paradoxo, na medida em que ao passar pela obrigatoriedade, as escolas não têm desenvolvido a conscientização para apresentar um projeto de objetivos relacionados com a sua AA e melhoria e assim, acabam por importar modelos metodológicos que se assemelham à sua realidade passando esta tarefa apenas por mero cumprimento obrigatório e burocrático.

A partir da análise dos relatórios, o estudo revela uma predominância positiva nos dois domínios em análise, sendo que o domínio *liderança* registrou a frequência mais significativa de classificações (Muito Bom - 84%) e a *autoavaliação* apresentou a valoração mais baixa (40,1%), vindo a comprovar a sua fragilidade. O estudo conclui que as escolas têm dificuldades para implementar dispositivos de AA. No entanto, há uma relação positiva entre liderança e capacidade auto avaliativa, pois nos relatórios analisados o gestor é visto como facilitador e condicionante das formas de AA e esta, por sua vez, representa um motor de mudança relativamente à melhoria do serviço prestado.

Outro estudo realizado em Portugal voltado exclusivamente à AEA é o estudo de Marques (2011), cujo propósito essencial consistiu na análise da influência da AEA, sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores do 1º Ciclo do EB. A investigação decorreu por meio de observação de aulas e entrevista com os professores atuantes no 4º ano de escolaridade teve como objetivo compreender como as professoras encaram à avaliação interna (em sala de aula), à avaliação externa (provas de aferição), a relação entre ambas e ainda como se estruturam as ações docentes de acordo com tais avaliações. Utilizando uma matriz de observação, a investigadora observou três turmas no período de 2 meses enfatizando as práticas de ensino, as práticas de avaliação do professor e a natureza da interação entre o professor e os alunos.

Já na entrevista tentou coletar e perceber opiniões acerca das questões ligadas à avaliação externa e interna das aprendizagens, de modo a traçar um perfil de cada docente e ainda perceber como acontece a utilização dos resultados.

As conclusões deste estudo mostram o impacto das provas de aferição nas ações docentes dos professores do 4ª ano de escolaridade, trazendo a predominância da utilização dos testes somativos, visto que ficou evidenciado a preparação para os exames, (apesar de esta afirmativa nem sempre aparecer na análise dos discursos). Outro aspecto observado é que no que diz respeito à avaliação formativa, os professores entrevistados deixam claro que após a chegada dos resultados referentes à AEA não é realizado um encontro entre eles para discutir sobre estes resultados. Não foi constatada como uma prática presente, demonstrando que as práticas dos professores em sala de aula não condizem com aquilo que eles afirmam nas entrevistas, ou seja, a AEA traz um visível efeito discursivo.

Segundo o Relatório Eurydice (2009) as avaliações normalizadas externas possuem o caráter regulador e fiscalizador do sistema educativo e devem estar associadas às avaliações internas da escola de forma que tal regulação sirva como forma de supervisão e melhoria. Segundo os relatórios analisados, os resultados dos exames nacionais estão sendo considerados fidedignos a ponto de fornecerem informações credíveis e que vêm contribuindo para a melhoria do serviço prestado, visto que a partir da apresentação dos resultados, são analisados os contextos de 30 países europeus, e além disso, avaliado como tem sido utilizados os resultados em relação a cada aluno. O objetivo do relatório, que abrange tanto a dimensão somativa dos exames nacionais, quanto a dimensão formativa, e a partilha de metodologia, técnicas e resultados utilizados por cada país a fim de aprenderem uns com os outros.

O que se está em causa na elaboração das políticas educativas “é a melhoria dos resultados ao nível da escolaridade obrigatória – em particular no que respeita à elevada percentagem de jovens de 15 anos com dificuldades na leitura, na matemática e nas ciências – e, mais genericamente, a preparação dos jovens para a sociedade do conhecimento do século XXI” (*Ibidem*, p.7)

1.3.0 que diz o relatório do PISA sobre as avaliações externas

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁹ desenvolvido e coordenado pela OCDE. O Brasil, apesar de não pertencer à comunidade europeia e não ser membro da OCDE, participa das avaliações trienais, assim como a Argentina, o Peru, o Uruguai, a Colômbia, a Costa Rica, a Romênia entre outros.¹⁰ No Brasil as provas do PISA são da responsabilidade do INEP.

O principal objetivo do programa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação como forma de contribuir para a implementação de políticas de melhoria. Outro objetivo destacável é a possibilidade de avaliar a literacia de alunos que concluem a etapa obrigatória de ensino e tentar interpretar, com os resultados obtidos, até que ponto as escolas de cada país participante do programa estão preparando os seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (Relatório Nacional, 2012).

O último relatório do Pisa (2012) referente ao desempenho apresentado pelo Brasil apresenta a comparação entre o desempenho alcançado pelos estudantes em 2003 (primeira edição) e em 2012 (última edição). O relatório afirma que “o país aumentou consideravelmente o investimento público em educação ao longo da última década, passando de 4,3% do Produto Interno Bruto (PIB), em 2003, para 6,4% do PIB, em 2012” (Relatório Nacional, 2012, p. 7) e vem apresentando crescimento no desempenho escolar a cada ano, além de ter aumentado a oferta educativa e diminuído a distorção idade-série.

Apesar desses avanços o presidente do INEP¹¹ reconhece que “a educação no Brasil ainda está em um patamar muito distante daquele ambicionado pela sociedade, que destaca a educação como o alicerce mais estável da competitividade econômica e da superação das desigualdades sociais e regionais.” (*Ibidem*, 2012, p. 7)

As provas do Pisa centram-se em três domínios: Matemática, Ciência e Leitura e, mesmo com os avanços já citados, o Brasil ainda ocupa as últimas posições na divulgação dos *rankings* dos países. Dos 65 países participantes do Pisa, o Brasil está em 58º em Matemática, que era o domínio principal no último ciclo avaliativo de 2012 com 391 pontos.¹²

O desempenho médio de Portugal também tem aumentado desde a sua primeira participação em 2000 e os resultados também têm sido apresentados com melhorias

⁹ É uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

¹⁰ Mais informações acerca dos países participantes no Relatório 2012 do PISA.

¹¹ Luiz Cláudio Costa

¹² Mais informações no site do Inep <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

consideráveis. Em 2012, pela primeira vez, Portugal entra na média da OCDE com o resultado de 487 pontos na escala da Matemática (domínio principal) ocupando a posição 31 na lista do *ranking* dos países participantes.

Os desempenhos dos países estão representados no Quadro I, conforme os dados fornecidos pelo Relatório da PISA 2012¹³.

Quadro I - *Ranking* dos países participantes no Pisa

Domínio	País	Pontuação	Classificação
Matemática	Primeiro colocado	613	1°
	Portugal	487	31°
	Brasil	391	58°
	Último colocado	368	65°
Leitura	Primeiro colocado	570	1°
	Portugal	488	33°
	Brasil	410	55°
	Último colocado	384	65°
Ciências	Primeiro colocado	580	1°
	Portugal	489	36°
	Brasil	405	59°
	Último colocado	373	65°

Fatores como estrutura escolar, sexo, perfil socioeconômico dos estudantes, formação de professores, entre outros, influenciam os resultados, podendo ser esta uma razão pela qual autores como Afonso (2011) falam sobre a falta de equidade nas avaliações estandardizadas, nomeadamente, a comparação entre países.¹⁴

Segundo o estado da arte realizado nesta dissertação, a AE tem sido vista como uma modalidade que se aproxima, quer de um modelo de *accountability* (de prestação de contas), quer de um modelo de *assessment* (de comparação das escolas), mas podemos observar o contributo do carácter diagnóstico e formativo da AE quando olhamos para os resultados apresentados pelos relatórios nacionais e internacionais.

Com este desenho apresentado sobre as formas de se avaliar externamente lembramos antes de mais que este trabalho se refere a um estudo no âmbito do mestrado e portanto deixa aqui traçadas algumas linhas para possíveis investigações futuras acerca de certas

¹³ Informações sobre os *rankings* dos países em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

¹⁴ Em cada ano de realização do Pisa um domínio é considerado principal, ou seja sobre esse domínio há mais questões de relevância no teste. Em 2000, o foco principal foi a leitura, em 2003 foi a matemática, em 2006 ciências, em 2009 repetiu novamente a leitura e em 2012 novamente com a matemática e assim sucessivamente.

especificidades de cada um dos dois modelos de avaliação analisados. Sendo assim apresentamos nosso problema de investigação.

2. Definição do Problema

A cultura da avaliação tem-se propagado nos mais diferentes contextos, especialmente no contexto educacional e nem por isso se apresenta como homogênea, pois visa atender às necessidades de cada realidade.

No Brasil, com base nos estudos empíricos supracitados, nota-se que a AE tem sido marcada pela centralidade nos testes e nos resultados e as práticas estão excessivamente voltadas para uma ideologia meritocrática, que faz com que os indicadores de qualidade estejam, essencialmente, ligados às avaliações somativas baseadas principalmente em objetivos, metas e resultados.

Em Portugal, a AE acontece em três domínios (resultados, prestação do serviço educativo, liderança e gestão) mas, apesar deste aparente avanço na perspectiva avaliativa portuguesa, nota-se que a prática voltada para a avaliação das aprendizagens tem sido igualmente marcada pela busca dos resultados quantitativos.

A partir da análise às investigações já realizadas em ambos os países acerca da AE, neste estudo pretendemos estabelecer um paralelo traçando as especificidades de cada país relativamente à AEA e AEE, compreender o contexto em que surgiram tais avaliações e se, de fato, estão colaborando para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Pretendemos compreender a influência da avaliação externa (seja ela das aprendizagens, seja da escola), na melhoria das aprendizagens dos alunos, de modo que a nossa pergunta de partida é assim formulada:

As avaliações externas (sejam elas referentes à AEA ou AEE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?

3. Objetivos

Desta proposta de investigação emergiram os seguintes objetivos:

- Caracterizar as formas e os processos de Avaliação Externa no Brasil e em Portugal.
- Compreender como se processa a Avaliação Externa das Aprendizagens nos dois países.

- Identificar se há diferenças na operacionalização das avaliações nos dois países.
- Perceber se os resultados das AE estão sendo utilizados pelos professores para garantirem o caráter formativo da avaliação.
- Analisar até que ponto a AEA tem contribuído com a melhoria na qualidade do ensino.

CAPÍTULO II

Enquadramento Teórico

A avaliação é “um processo pedagógico e participativo que se projeta no tempo global, isto é, torna-se permanente, vira cultura.” Balzan & Sobrinho

Este capítulo da conta de buscar referencial teórico para trazer suporte a toda a discussão aqui abordada, nomeadamente os diversos eixos e dimensões da Avaliação Educacional. A tentativa é a compreensão das diferentes vertentes e das consequências que tais avaliações têm trazido para o universo educacional, nomeadamente, para os processos de aprendizagem e busca pela qualidade do ensino.

Assim, o capítulo inicia-se com a apresentação das ideias de seis epistemólogos da Avaliação Educacional, a saber: Tyler (1949), Cronbach (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1960), Stake (1967) e Figari (1996) e a contribuição dos seus métodos na promoção da cultura da avaliação. Em seguida, abordaremos algumas características da Avaliação Institucional no Brasil e em Portugal, assim como as suas dimensões.

1. Resgatando a genealogia da avaliação

1.1. A perspectiva de Tyler

Começamos por Ralph Tyler (1949) educador norte-americano, que constrói o primeiro método sistemático de Avaliação Educacional, com a publicação do livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, por conta da sua preocupação com o currículo (podendo explicar porque as discussões sobre avaliação estarão eminentemente ligadas às discussões sobre o currículo). Para Tyler, a qualidade do currículo era medida conforme a eficiência que ele apresentava em termos de resultados¹⁵, ou seja, uma perspectiva totalmente tecnicista baseada em estratégias didáticas.

A organização e o desenvolvimento do currículo, segundo Tyler, deveria responder obrigatoriamente a quatro questões: 1. Que objetivos educacionais são propostos? 2. Que experiências educacionais podem ser propostas com o intuito de alcançar os objetivos? 3. Como organizar as experiências educacionais? 4. Como se certificar que os objetivos foram alcançados? (Silva, 2000). Resumidamente, a proposta de Tyler era que o currículo fosse construído em 4 etapas: Objetivos, Conteúdos, Atividades e Avaliação, tendo esta última como processo finalizador e visando o cumprimento dos objetivos.¹⁶

¹⁵O precursor de Ralph Tyler nos estudos curriculares foi Franklin Bobbit que teve sua obra "*The Curriculum*" publicada em 1918, e é a partir desta obra que nascem os estudos sobre currículo baseados na teoria tecnicista de ensino.

¹⁶As discussões sobre a proposta tecnicista de Tyler ganham importância no cenário de otimização da escola, num período de legitimação da sociedade industrial, inclusive nos Estados Unidos que representava um país com o sistema capitalista avançado.

Em meados de 1960, o método tyleriano entra em decadência e passa a ser considerado demasiado estruturalista e inadequado para o enriquecimento dos processos de aprendizagem, visto que impõe na fase final (avaliação) um juízo de valor sobre cada sujeito, além de apresentar uma característica um tanto quanto engessada na fase do planejamento (ou escolha dos conteúdos) por conta das avaliações estarem sempre relacionadas com os objetivos traçados *a priori*.

As limitações no modelo avaliativo de Tyler estavam em não encarar a avaliação como processo de ensino e de aprendizagem, ficando apenas como produção de insumos a serem avaliados por testes, não valorizando os processos mentais e os valores atitudinais (Macedo & Lima, 2013; Vianna, 2000).

1.2.A proposta de Cronbach

A proposta de Lee J. Cronbach (1963) traz ideias provocadoras que, de certa forma, passam a questionar o modelo tyleriano de avaliação. O ensaio de Cronbach, publicado em 1963, visa primeiramente eliminar processos mecânicos e apostar num programa participativo, que evolui das ideias tylerianas para um processo de caráter político.

Para Cronbach, a avaliação com vistas ao aprimoramento do currículo não deve ser confundida, com a construção de instrumentos de medida, mas a avaliação pode acompanhar o desenvolvimento e o aprimoramento do currículo. Para tanto, o autor propõe três preceitos que devem direcionar a atividade avaliativa 1. Certificar-se da validade do instrumento avaliativo; 2. Planejar a avaliação a partir das necessidades dos estudantes para que estes conheçam suas dificuldades não superadas bem como seus progressos; 3. Julgar a eficiência do sistema de ensino. Dessa forma a alavanca era deslocar o eixo da avaliação dos objetivos educacionais para a tomada de decisão, para a autonomia.

Salienta-se, na perspectiva de Cronbach, que o desafio não está em apenas determinar se um sistema avaliativo é eficiente ou ineficiente, mas se ele é multidimensional, contemplando os vários domínios de aprendizagem de um sujeito, visto que o insucesso em uma dimensão pode ser compensado com o sucesso de outra. (Stufflebeam & Shinkfiel, 1995)

A coleta de informações para a tomada de decisões está presente no processo avaliativo com vistas à melhoria da qualidade, portanto a avaliação é um processo de produção de informação, que oferece alternativas para alcançar metas. As decisões constituem o centro da avaliação (Sobrinho, 2003).

A centralidade da proposta de Cronbach está numa perspectiva compreensiva, que designa a variedade de atividades avaliativas para tentar compreender o objetivo e como ele está a ser alcançado (avaliação formativa). Assim, quanto mais diversificados forem os procedimentos avaliativos maiores as possibilidades de compreender os significados das situações avaliadas. Cronbach não teve, necessariamente, a intenção de apresentar um novo modelo de avaliação, na verdade suas contribuições foram no campo das ideias que deram sustentação às reflexões posteriores no campo da avaliação (Macedo & Lima, 2013).

Cromach também toca num ponto sensível que se faz atual nas discussões, que é a função do avaliador. O autor afirma que o avaliador possui um compromisso ético ao investigar um fenômeno que é de interesse público, como é o caso da avaliação e portanto deve ter todo o cuidado necessário ao difundir e divulgar resultados o que consiste, necessariamente, na responsabilidade com a credibilidade.

1.3.As contribuições de Scriven

No desenvolvimento do campo teórico e metodológico da avaliação educacional, Michael Scriven (1967), com a obra *Methodology of Evaluation*, trouxe contribuições para as discussões acerca dos processos avaliativos. Dentro de uma linha voltada para o *público consumidor* Scriven defende a ideia de avaliação cujo objetivo principal seria determinar um valor, o mérito sobre aquilo que se avalia, por exemplo um programa, um projeto ou qualquer material de ensino.

Nos anos de 1970 proliferam seminários e congressos na área da avaliação e, como resultados dos avanços teóricos, surge a meta-avaliação, ou seja, a própria avaliação torna-se objeto de estudo da avaliação.

Scriven (1967) desenvolveu a ideia de avaliação *formativa* (designada por ele como um processo interno com o objetivo de produzir informações sobre o que está sendo avaliado); e a *somativa* (que caracteriza como um processo externo que deve acontecer ao final de um programa para verificar os insumos). Nesta lógica, é a aprendizagem o objeto central da avaliação e, embora o julgamento de valor formativo seja mais valorizado pelo seu caráter subjetivo e interpretativo, o que predomina, neste contexto, é a avaliação constituída por métodos quantitativos e a valorização dos instrumentos que possam garantir a objetividade dos resultados (Sobrinho, 2003).

Nem a avaliação formativa, nem a somativa, segundo o autor, apresentam maior grau de importância entre si, elas se completam e ambas são indispensáveis para o processo avaliativo (Macedo & Lima, 2013; Vianna, 2000).

1.4.A perspectiva de Stufflebeam

Ainda na década de 1960, Stufflebeam cria o modelo CIPP - *Context, Input, Process and Product*, que significa: contexto (C), Insumos (I) processo (P) e produto (P), com uma proposta voltada para o aperfeiçoamento (Stufflebeam & Shinkfiel, 1995).

O modelo teórico proposto por Daniel L. Stufflebeam, entre 1968 e 1971, centra-se na função da avaliação voltada à tomada de decisões e é caracterizado pela recolha de informações para tomar conhecimento da situação, identificar pontos a serem melhorados e, também, pela ampla análise a partir das informações coletadas (Vianna, 2000).

A avaliação pelo modelo CIPP possui, ainda, a função de realimentar e responsabilizar os atores envolvidos no contexto durante todo o processo avaliativo, desde o planejamento até a execução (seja de atividades ou avaliação de projetos internos numa proporção micro analítica, ou de programas educacionais e contextos numa proporção macro analítica) para que possíveis falhas sejam detectadas e corrigidas em tempo hábil, permitindo inclusive alterar objetivos no percurso (Vianna, 2000).

O modelo de Stufflebeam promove a cultura da avaliação em âmbito organizacional, com intenção de orientar as decisões gerenciais, porém pode ser adaptado na avaliação de Projetos Educacionais / Projeto Político Pedagógico e outros.

1.5. A proposta de Stake

No ritmo de avanço das pesquisas em avaliação, Robert Stake (1967) escreve "*The Countenance of Educational Evaluation*", em que apresenta o modelo da avaliação, cunhando o termo "avaliação responsiva", ou seja, que pretendia dar respostas e provoca ampla discussão nos diversos meios educacionais (Vianna, 2000; Sobrinho 2003). Pressupõe este tipo de avaliação, uma mudança de atitudes, crenças, comportamentos, o que demanda tomar como base metodológica a coleta da informação em caráter descritivo, para o posterior julgamento dos resultados (Macedo & Lima, 2013).

Trata-se de uma avaliação de caráter democrático voltada a tender os propósitos e inquietações dos intervenientes educativos:

“Para fazer uma avaliação responsiva, o avaliador concebe um plano de observação e negociação. Prepara a situação de maneira que diversas pessoas observem o programa, e com sua ajuda, elabora breves relatórios narrativos, descrições, exposições de resultados, gráficos etc. Explica o que seus destinatários consideram valioso e reúne manifestações de valor de indivíduos cujos pontos de vista sejam divergentes” (Stake, 1967 citado por Sobrinho 2003, p. 34).

Neste enfoque de avaliação democrática Stake (1967) acredita que a avaliação, nem pode acontecer totalmente de forma quantitativa (testes, ensaios mensuráveis), nem totalmente de forma qualitativa (observações, entrevistas), há momentos para ambas as formas e elas se complementam.

Em 1994 Stake¹⁷ passa a ser muito reconhecido por sua proposta de avaliação usando o estudo de caso como metodologia. Nos anos posteriores, o estudo de caso passa a ser muito utilizado nas avaliações, tornando-se objeto de investigação no universo acadêmico. Para o autor, o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos dos diferentes contextos, captar complexidades, interpretá-las e tentar compreendê-las, buscar eventuais razões para os problemas existentes e suas possíveis soluções (Duarte, 2008).

1.6.As contribuições de Figari

Em 1996, Gerard Figari propõe um modelo de avaliação que se assemelha ao de Stake (1967) porém com olhares diferentes sobre as intenções avaliativas. O modelo ICP, I (Induzido), C (Construído), P (Produzido), é uma proposta de avaliação que perpassa uma atividade, um projeto ou um programa educacional, desde a sua fase e intenção e estabelecimento de objetivos, passando pela execução até os resultados encontrados e a relação deles com a intenção inicial.

A fase diagnóstica, (Induzido), segundo Figari, (1996) diz respeito aos procedimentos que têm em conta dados sobre o meio (fatores socioeconômicos, características dos atores e condições do contexto) que vão diagnosticar carências ou pontos a serem melhorados para a busca de soluções.

A segunda fase (Construído) consiste no momento após a diagnose e avaliação do problema, onde se estabelece, de acordo com Alves (2004) o processo, a negociação, a elaboração, as concepções, as funções, o poder, as interações, os métodos, as finalidades e os valores, ou seja, é a própria elaboração do plano, do projeto ou do programa.

¹⁷ Com o lançamento da obra “*The Purpose of case study is not to represent the world but to represent the Case*”, Robert Stake toma o estudo de caso como objeto de investigação sob a perspectiva da avaliação e ganha a confiança dos investigadores na utilização desta metodologia nas observações de classe e trabalhos empíricos.

Por fim, a fase final (Produzido) se refere a função de regulação que acompanha e corrige os processos de elaboração, que traz os resultados, que mostra o que foi produzido a partir dos objetivos estabelecidos.

Podemos observar que, nesta trajetória da avaliação, muitas contribuições foram sendo agregadas às ideias precursoras de Tyler (1949), inclusive as formas parcelares de avaliação abarcadas pelas políticas da *accountability* definidas por autores como Afonso (2011) e Sobrinho (2003) como as formas de prestação de contas, responsabilização, transparência, políticas de mercado e quase mercado em educação, a AEE, a influência da publicitação dos *rankings* das escolas, entre outras formas, que tanto são mencionadas atualmente nas práticas de avaliação em educação.

Depois de reunirmos informações acerca de processos concretos de avaliação, depois de revolvermos o passado e a trajetória das práticas de avaliação, esta é entendida como instrumento que leva à melhoria de qualidade (Balzan & Sobrinho, 2011), seja no Brasil, seja em Portugal. E é sobre as formas de operacionalizar e de interpretar estas avaliações, nos dois países, que daremos conta neste trabalho a partir de agora.

2. Pressupostos e ciclos da Avaliação Institucional

2.1. No Brasil

O termo “institucional” é utilizado para designar as avaliações externas que ocorrem em larga escala nos diferentes níveis de ensino, porém neste trabalho delimitaremos o estudo para o SAEB. É importante definir aqui a forma com que se processa a avaliação institucional no Brasil, para que seja possível neste trabalho estabelecer um paralelismo com o modelo português de avaliação. A avaliação institucional do EF acontece no âmbito da Avaliação das Aprendizagens /Exames Nacionais (SAEB) que é o objeto de análise nesta investigação.

A avaliação, na atualidade, está tão solidificada nos conceitos de classificação, quantificação, seleção, medida que, por vezes, esses conceitos chegam a praticamente se confundirem com a própria avaliação. Avaliar, para Sobrinho (2003, p. 14), “é um ato de estreitamento ligado a escolher e optar.” Entretanto, quando a avaliação atinge outras esferas, ou seja, ultrapassa os muros escolares alcançando o universo social, nem sempre a possibilidade de optar e escolher é conveniente ou viável.

Se partirmos do conceito histórico de avaliação¹⁸ como instrumento disciplinar de controle, ordem, normatização e regulação implementada nas escolas, hospitais, quartéis e presídios no século XIX (Foucault, 2013), constatar-se-ia que o conceito de avaliação ganhou novo sentido no decorrer dos anos e abriu um leque imenso de finalidades compreendidas desde as funções de regulação do ensino até as funções de emancipação e prestação de contas, seja no âmbito social, seja dentro da própria comunidade.

Esta luta entre a emancipação e a regulação é travada a partir da avaliação que, de certa forma, vem ganhando visibilidade à partir do momento em que deixou expostas todas as feridas e as carências dos vários segmentos sociais que utilizam a avaliação como forma de controle. O viés das discussões acerca da avaliação situa-se entre o papel da avaliação e as formas em que ela se processa.

Na perspectiva de Belloni (1999, p. 36) “A avaliação é, portanto, mais do que apenas um debate técnico: ela implica um debate ético e político sobre os meios e os fins da educação. [...] A avaliação é um instrumento poderoso no processo de reconstrução da educação brasileira, em especial da educação pública”.

Na visão de Esteban (2009, p. 132), a avaliação “se produz em muitas fronteiras: é simultaneamente intra e extra-escolar e trata da incorporação escolar dos valores, produção social.”

Na tentativa de analisar e articular o posicionamento destes autores, a avaliação institucional deve ser vista como uma função social e deve responsabilizar os indivíduos como uma mobilização pública, em prol da melhoria da qualidade e busca dos resultados reais almejados. Sendo a instituição de ensino uma comunidade democrática de formação, de produção de valores e conhecimentos carregada de relações subjetivas, deve ter uma responsabilidade social que ultrapasse as aparências.

É num cenário de tentativa de formulação das diretrizes das políticas educacionais para a educação básica no Brasil que, em 1990, foi implementado no Brasil o SAEB coordenado pelo INEP (autarquia federal) ligado ao MEC, e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação.

¹⁸ Os gregos utilizaram a avaliação como seleção de indivíduos para o serviço público, os chineses para a guarda dos mandarins, na Revolução Francesa a avaliação teve a intenção de distinguir os indivíduos conforme as suas capacidades intelectuais, na Revolução Industrial, foi utilizada para selecionar pessoas para as frentes de trabalho, e atualmente as escolas utilizam a avaliação para dar credibilidade social e classificar indivíduos por meio da “nota”. (Horta Neto, 2010)

Segundo o *site* do SAEB a diferença entre a avaliação interna que o professor realiza em sala de aula e a avaliação externa, é que esta tem o objetivo de avaliar os sistemas de ensino e não o aluno¹⁹, apesar do resultado ser divulgado a partir de uma escala de proficiência que mostra o desempenho individual por aluno.

Em 2005, com o Decreto-Lei (DL) de 21 de março de 2005 / Portaria e n. 931, o SAEB foi reformulado, agregando duas avaliações distintas ao sistema: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que já existia; e mais a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC / Prova Brasil). O sistema de avaliação tem como principal objetivo avaliar a educação básica e contribuir para a melhoria da qualidade e universalização do acesso a escola.

O SAEB é composto por uma prova que ocorre bianualmente em todo o território nacional sendo que, em 2013, o sistema passou novamente por uma reformulação²⁰ e teve a inclusão da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²¹ que ocorre todos os anos na forma de teste intermediário. Conforme o previsto em lei, as provas que compõem o SAEB realizam-se em regime de parceria com estados e municípios.

Atualmente, o SAEB é composto conforme apresentado na Figura II:

Figura II - Composição do SAEB



Dentro deste contexto, o governo federal cria, ainda, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) /DL n. 6.094, de 24 de abril de 2007 que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no qual foi regulamentado o Plano de Metas e

¹⁹ Informação retirada do *site* no INEP em: “Perguntas Frequentes”
<http://portal.INEP.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>

²⁰ Ver figura I

²¹ A ANA prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC passou a compor o SAEB em 2013.

Compromisso Todos pela Educação²². O IDEB apresenta a iniciativa de reunir duas informações importantes em um único indicador: média do desempenho do aluno + fluxo escolar. Os resultados obtidos através do rendimento do aluno (aprovação e reprovação) e fluxo escolar (aluno transferido, que deixou de frequentar ou falecido) combinados com outras avaliações do INEP (SAEB e Prova Brasil) são utilizados para calcular o indicador que serve de referência para as metas PDE, do Ministério da Educação. Dados sobre a condição socioeconômica da população escolar também entram na média feita pelo INEP e são recolhidos a partir dos questionários que são destinados aos professores, gestores e alunos (Ver Quadro II).

As informações divulgadas pelo IDEB permitem uma avaliação global e detalhada da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e os que obtiveram os melhores resultados, a partir da publicitação dos *rankings* das escolas.

Observa-se numa interpretação teórica da proposta do SAEB, as incumbências legais por parte da União (estruturas político-administrativa e normativa: MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE) faz com que a avaliação não seja uma tarefa exclusiva da escola ou do MEC mas um compromisso social de responsabilização, conforme podemos verificar na fala do autor: “é, pois, uma questão que emerge do texto constitucional de 1988 e, portanto, se impõe como tarefa pública [...] supõe a atuação do Estado e do governo segundo a concepção de federalismo e da natureza da relação Estado-sociedade” (Freitas, 2004, p. 667).

A Constituição Federal (1988) firmou os princípios do ensino brasileiro destacando no artigo 206 a) gestão democrática que deu poderes para as escolas tomarem decisões promovendo a autonomia (inciso VI); b) garantia de padrão de qualidade (inciso VII); c) artigo 211 - organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos; d) artigo 212 - descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais; d) artigo 213 – recurso público que seriam destinados às escolas.

Sendo assim, a implementação do SAEB reforça o discurso oficial porque promove a descentralização e a autonomia das escolas, traz informações à comunidade acerca do desenvolvimento da qualidade do ensino prestado e avalia a educação implementando, assim, uma lógica de responsabilização (por parte das escolas). Neste sentido, o SAEB reforça o papel

²² Organização composta por empresas, com atuação predominante no setor financeiro nacional e internacional. São elas: grupo Gerdau, grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, organizações Globo, entre outras. Em articulação com órgãos públicos ou representativos das gestões educacionais centrais e locais, tal organização construiu um plano de metas para a política educacional brasileira, entre elas a criação do IDEB.

do Estado avaliador (com as políticas neoliberais vincadas na produtividade e na prestação de contas) que passa a regular e controlar a educação por meio das provas padronizadas e da divulgação dos seus resultados (Oliveira, 2011).

Neste panorama, os estados da federação passam a criar seus próprios instrumentos avaliativos apoderados da autonomia concedida pela União, o que acarreta num desperdício de recursos segundo o relatório GAME (2011). O referido documento destaca ainda a existência de sistemas distintos de avaliação da educação básica em 18 estados, sendo que 13 foram implementados na década de 2000.

Apesar de algumas implicações menos positivas, o relatório destaca que a autonomia se concretizou a partir das metodologias adotadas pelos estados que facilitou a tomada de decisões por parte dos estados. Outras contribuições são relativas à aceitação por parte dos governos estaduais, da política de AE que fomentou a criação de um consenso nacional sobre a importância dos resultados das AE como uma medida de promover a melhoria na qualidade do ensino e na tentativa do progresso da educação brasileira em direção a uma equiparação com os países desenvolvidos (*Ibidem*).

Um ponto considerado de fundamental importância dentro dessa discussão sobre o desenvolvimento de políticas independentes da AEA no Brasil é a necessidade de estreitar o vínculo entre o currículo oficial, o currículo ensinado e as matrizes de referência dos instrumentos de avaliação. As matrizes de referência é outro assunto polêmico que por vezes causa conflito nas ações docentes. Uma estratégia que foi concebida com o objetivo de orientar as ações dos professores em favor da aprendizagem projetada, acabou por se tornar instrumento norteador que estreitou a disseminação da aprendizagem a partir do momento que os professores passaram a utilizar a matriz de referência e não o currículo oficial para planejar aulas.

O SAEB é visto mais como um sistema de informação (função diagnóstica) do que como um sistema de testagem (função avaliativa). Os trabalhos empíricos e os documentos que referem a política avaliativa brasileira referem o estreitamento do currículo como uma dificuldade a ser superada. O SAEB encontra-se, atualmente, na sua décima segunda edição e as adaptações normativas e metodológicas podem ser vistas no Quadro II.

Quadro II - As edições e as mudanças do SAEB de 1990 à 2013.

Edição	Ano	População envolvida	Instrumentos avaliativos	Característica/ Mudanças
1ª	1990	1º, 3º, 5º e 7º séries do EF.	<u>Testes:</u> Língua Portuguesa, Matemática e Ciências <u>Questionários:</u> Professores e Gestores ²³	5º e 7º séries também participaram na redação
2ª	1993	1º, 3º, 5º, 7º séries do EF	Idem	Novas dimensões avaliativas: a) rendimento do aluno; b) prática docente; c) Formas de gestão
3ª	1995	4º e 8ª séries do EF	<u>Testes:</u> Língua Portuguesa e Matemática. (saiu o teste de Ciências) <u>Questionários:</u> Professores e Gestores e alunos	Nova metodologia a) TRI ²⁴ ; b) periodicidade bianual; c) participação somente dos alunos em final de ciclo; d) questionários sócio cultural e sobre hábitos de estudo.
4ª	1997	4º e 8º séries do EF	<u>Testes:</u> Língua Portuguesa, Matemática e Ciências <u>Questionários:</u> Professores e Gestores e alunos	Testes elaborados a partir de uma matriz de referência para avaliação
5ª	1999	4º e 8º séries do EF	Idem	Idem
6ª	2001	A partir desta edição as provas passaram definitivamente a serem aplicadas aos alunos de final de ciclo 4ª série/5º ano e 8ª séries/9º ano do EF	<u>Testes:</u> Língua Portuguesa e Matemática. (sai novamente o teste de Ciências) <u>Questionários:</u> Professores e Gestores e alunos	A partir desta edição são avaliados somente os dois domínios: Língua portuguesa e Matemática
7ª	2003	4º e 8º séries do EF	Idem	Idem
8ª	2005	4º e 8º séries do EF	Idem	O SAEB ²⁵ é reformulado contando agora com duas provas: ANEB (amostral) e ANRESC/ Prova Brasil
9ª	2007	4º e 8º séries do EF	Idem	Alunos da 4ª série /5º ano das escolas rurais também passam a ser avaliados
10ª	2009	4º e 8º séries do EF	Idem	Alunos da 4ª série /5º ano e 8ª série/ 9º ano das escolas rurais também passam a ser avaliados
11ª	2011	4º e 8º séries do EF	Idem	Resultados são divulgados como SAEB/Prova Brasil
12ª	2013	4º e 8º séries do EF	<u>Testes:</u> Língua Portuguesa, Matemática e Ciências <u>Questionários:</u> Professores e Gestores e alunos	Duas inovações: a) O SAEB passou a contar com a ANA; b) A prova de Ciências passa a integrar novamente os domínios avaliados.

²³Questionário com questões sobre a situação da escola (física e pedagógica) e características da comunidade escolar.

²⁴TRI – Teoria de resposta ao item é um instrumento de análise das respostas dos alunos. As questões aparecem distribuídas em três graus de dificuldades e com a análise do TRI a correção pode dizer se o aluno acertou mais questões consideradas fáceis, médias ou difíceis, podendo alterar a média da prova.

²⁵Todos os alunos das escolas (públicas urbanas) de 4ª série /5º ano e 8ª série /9º ano passam a ser avaliados. Este também é o ano de transição o EF de 8 para 9 anos.

Conforme o estado da arte deste trabalho e a legislação estudada, o sistema de avaliação brasileiro ainda não tem abordado três dimensões que têm sido consideradas importantes nas investigações no âmbito da avaliação institucional, a saber: 1. avaliação da escola, nomeadamente o projeto político pedagógico e outros projetos educacionais desenvolvidos pela escola, 2. a avaliação do desempenho docente, das lideranças e da gestão escolar e 3. a Autoavaliação.

Com relação à avaliação das aprendizagens, a legislação sofreu poucas alterações ao longo dos anos, desde o início da prática dos exames nacionais, em 2005, trazendo assim a evidência de que o sistema de avaliação continua centrado nos testes e na aferição da qualidade da educação, com um viés meritocrático, visto que os resultados são apresentados apenas a partir da divulgação das notas por meio dos *rankings* das escolas.

Ora, se as informações divulgadas através dos meios de comunicação social referem-se apenas ao desempenho dos alunos realmente as informações podem ser consideradas simplistas, visto que o universo da escola abrange outras dimensões que fazem parte deste processo (Moro & Costa, 2015; Oliveira, 2011).

No Brasil, a avaliação externa se dirige exclusivamente às aprendizagens dos alunos, vejamos como ela se dinamiza e como os resultados são divulgados.

2.1.1. A Divulgação dos Resultados no Brasil

As provas do SAEB (realizadas pelos alunos de final de ciclo, 5º e 9º anos do EF) acontecem bianualmente e os resultados são divulgados no ano seguinte através da organização de uma escala de proficiência (aprendizado) dos alunos. Esta escala (numérica) varia de 0 a 500 pontos sendo que de 0 a 125 pontos não são considerados na escala visto que são competências, habilidades e conteúdos muito inferiores às exigências, de acordo com a série a ser avaliada.

Os pontos indicam a posição do aluno conforme o seu resultado, por isso é realizado uma interpretação pedagógica dos resultados por meio da descrição de cada nível da escala. Por meio do desempenho com base na representação numérica é possível saber quais conceitos o aluno já construiu, quais está construindo e quais ainda não apresenta domínio.

Os objetivos propostos para cada nível aparecem em forma de indicadores na tabela (ANEXO I e ANEXO II) relativamente ao teste de Língua Portuguesa e Matemática.

Com relação à pontuação da escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática pode ser observada no Quadro III.

Quadro III - Pontuação da Escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375
Nível											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Na interpretação pedagógica realizada a partir da representação numérica alcançada por cada aluno que realiza o teste no 5º e no 9º ano do EF seria:

- (125 - 150) **Abaixo do básico**: Os alunos que se encontram nesse nível demonstram domínios insuficientes relativamente às competências, habilidades e conteúdos de acordo com os critérios presentes na avaliação.
- (150 - 200) **Básico**: Os alunos que se encontram neste nível demonstram desenvolvimento parcial relativamente às competências, habilidades e conteúdos de acordo com os critérios presentes na avaliação.
- (200 - 250) **Adequado**: Os alunos que se encontram nesse nível demonstram domínio das competências, habilidades e conteúdos de acordo com os critérios presentes na avaliação.
- (250 - 500) **Avançado**: Os alunos que se encontram nesse nível demonstram domínio das competências, habilidades e conteúdos além do exigido para a série que frequenta de acordo com os critérios presentes na avaliação.

O ponto negativo destas avaliações é o fato do peso valorativo das provas estarem em Língua Portuguesa e Matemática (tanto o IDEB que acontece em nível nacional quanto o PISA que acontece em nível internacional) e isto restringe as possibilidades que os estudantes têm para estabelecer as relações transdisciplinares. Outro fator a ser considerando relativamente ao PISA é a questão da comparação entre países de estruturas econômicas muito distintas que é o caso extremo de comparação entre Brasil e Finlândia, por exemplo. (Vasconcelos, 2013)

Podemos observar que estas avaliações estão exclusivamente dirigidas às aprendizagens dos alunos e, ao analisarmos panorama da avaliação institucional, o que se tem adotado é uma pedagogia do exame (Luckesi, 2008) e não à pedagogia da aprendizagem que e leva a um

reducionismo técnico (Barriga, 2011) com informações simplistas em que o resultado de um sistema é baseado exclusivamente em testes padronizados.

É preciso prestar atenção na intencionalidade da avaliação, se ela é educativa ou controladora, pois ambas apresentam aspectos de interesse muito distintos. A avaliação com intencionalidade educativa proporciona construção, é inquisitiva, trabalha com os contextos diversos, com a intersubjetividade, e além do controle externo, constrói indicadores de acordo com a realidade o contexto avaliado. A avaliação controladora tem um fim em si mesma, se além dos *inputs*, é quantitativa e busca objetividade numérica, segue a lógica de agências de controle externo (Sobrinho, 2003).

O grande desafio da avaliação enquanto teoria e enquanto prática é evoluir progressivamente a partir dos resultados desenvolvendo técnica e metodologicamente possibilidade de atuação e mudança no papel educativo e pedagógico, podendo garantir uma avaliação mais formativa.

2.2. Em Portugal

A publicação da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de ensino mediante a implementação de um modelo de avaliação externa. Esse modelo encontra-se enquadrado aos processos de regulação transnacionais e supra nacionais e aos movimentos em prol da autonomia da escola, da melhoria do ensino, da escola eficaz, do desenvolvimento do profissionalismo docente, respondendo assim as exigências das funções formativas. A avaliação institucional acontece em Portugal, conforme já vimos no capítulo I desta dissertação, acontece em dois âmbitos: AEE e AEA e, embora uma não seja domínio da outra, pois acontecem de forma independente, abordaremos aqui as duas vertentes.

O pontapé inicial nas políticas de avaliação em larga escala, em Portugal, aconteceu antes da promulgação da referida lei em 2002, a implementação de programas e dispositivos de avaliação baseado em modelos internacionais como o programa norte-americano *No Child Left Behind* (NCLB Nenhuma Criança Deixada Para Trás)²⁶, fazem parte da trajetória histórica da AEE.

²⁶ Margaret Spellings propõe a lei que autoriza o funcionamento do programa *No Child Left Behind* (NCLB Nenhuma criança deixada para trás) assinada pelo presidente George W. Bush, que introduziu a avaliação das escolas e dos resultados dos alunos, como um dispositivo de responsabilização e de prestação de contas.

A política intervencionista do programa NCLB (que não foi referência somente para Portugal mas atingiu a perspectiva globalizada da educação) veio para suprir as necessidades de melhoria na educação que se revelava ineficaz, segundo os resultados dos exames escolares. O programa foi consolidado em quatro pilares: a) Os *standards*, como forma de definir o que deveria ser ensinado / aprendido em cada ano de escolaridade; b) Os

Criado no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT) o *Observatório da Qualidade da Escola* (1992- 1999) foi considerado por Clímaco (2005) como primeiro dispositivo estruturado para avaliação de escolas em Portugal. O projeto tinha como objetivo observar o desempenho das escolas, identificar prioridades para o seu desenvolvimento, produzir informação sobre as escolas baseado em 15 indicadores de desempenho de natureza quantitativa e qualitativa. Entretanto o acompanhamento das escolas e a falta de experiência dos atores envolvidos não contribuiu para uma coleta de dados fiáveis (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014).

Entre os anos de 1999 e 2002, sob a direção do Instituto de Inovação Educacional (IIE) acontece o *Projeto Qualidade XXI* que foi desenvolvido em escolas de 2º e 3º ciclo teve como objetivo a avaliação da qualidade do ensino nas escolas e o melhoramento das práticas de AA. Foi no âmbito desse projeto que nasceu a figura do “amigo crítico” um docente externo à escola que servia como monitor e procurava acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos, a realização de projetos e incentivar o grupo de trabalho. A falta de financiamento e a dificuldade no recrutamento do “amigo crítico” impediram a continuidade do projeto (Costa, 2013).

Em simultâneo, nos mesmos anos (1999 – 2002), foi aplicado o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* (PAIE) teve como objetivo observar e avaliar o desempenho das escolas e 2º e 3º ciclo e ensino secundário. Em 2000, ainda simultaneamente, surgiu o Projeto “*Melhorar a Qualidade*” utilizando como referência o Modelo de Excelência da EFQM que pretendia promover a qualidade das escolas por meio da partilha de saberes, experiências e boas práticas. No mesmo ano surgiu o Programa *Avaliação de Escolas Secundárias* (AVES), cujo objetivo era estabelecer uma relação entre as ações desenvolvidas pela escola e os indicadores de qualidade trazidos pelos projetos anteriores, além da tentativa de promover a AA da escola. (Costa, 2013; Rodrigues *et al.*, 2014)

O *Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais* (1997 – 2001) foi acompanhado pelo Programa Leonardo Da Vinci e desenvolvido através de uma parceria entre sete instituições portuguesas e quatro de formação francesa, escocesa e dinamarquesa (Rodrigues, *et al.*, 2014). O modelo pretendia aplicar as noções empresariais como o (EFQM)

testes, que tinham o objetivo de medir o desempenho dos alunos face aos *standards*; c) A divulgação, que incutia à escola a responsabilidade de publicar um relatório anual sobre o desempenho da escola, dirigido aos pais, eleitores e contribuintes; d) Ajuda e pressão, fornecer num primeiro momento condições para a escola trabalhar no aperfeiçoamento do ensino (recursos financeiros, formação, conselheiros, ajuda externa na elaboração das estratégias educativas, entre outros) e caso a escola não atingisse o nível desejado poderia vir a sofrer sanções. (CNE, 2005)

Ainda nesta década foi desenvolvido o modelo *Common Assessment Framework (CAF)*. A construção desse modelo foi baseada no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade, (normas ISO 9000) e, ainda, num modelo desenvolvido pela Universidade Alemã de Ciências Administrativas, localizada em Speyer (Costa, 2013). Este modelo acreditava na influência das lideranças e da gestão no alcance de bons resultados.

Entre 2004 e 2007 o Programa de *Efetividade da Autoavaliação das Escolas*, foi desenvolvido pela IGEC com o intuito de promover uma atitude crítica e auto questionadora sobre o trabalho realizado para procurar a melhoria do ensino. O projeto foi interrompido em 2006 devida a uma nova proposta da IGEC mas contribuiu para a valorização da AA nas escolas (Rodrigues *et al.*, 2014).

A Lei 31/2002 de 20 de dezembro, denominada *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Superior* abrange globalmente a educação pré-escolas, de EB e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (*Ibidem*). O Projeto- Piloto de AEE aconteceu entre 2005 e 2006²⁷ e por meio da aferição do grau de desempenho do sistema educativo e a possibilidade de comparação entre as instituições o modelo de AEE consagra duas modalidades avaliativas de caráter obrigatório e de responsabilização da administração educativa (IGEC): avaliação interna e avaliação externa (*Ibidem*).

Este modelo de AEE, que vigora em Portugal, integra duas modalidades de avaliação: a avaliação interna (ou AA) de cunho obrigatório em Portugal²⁸ contando com orientação legal desde 2002 realizada pelas escolas; e a AE que é de responsabilidade da administração educativa a nível nacional (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014). O modelo de AEE conta com uma trajetória composta por três momentos o primeiro em 2006 que contou com a participação de 24 escolas que se dispuseram a participar (conforme as orientações definidas pelo GT); o segundo momento entre 2006 e 2011 com a participação de 1107 escolas e o terceiro momento que corresponde a uma fase de experimentação com a participação de 12 escolas selecionadas a nível nacional. Sendo assim, os dois primeiros momentos (primeiro ciclo)²⁹ foram avaliados a partir de cinco domínios: a) resultados, b) prestação de serviço educativo, c) organização e gestão escolar, d) liderança, e) capacidade de autorregulação e melhoria das escolas (IGE, 2011).

²⁷ O projeto foi operacionalizado por um GT sendo coordenado no primeiro ciclo por Pedro Guedes de Oliveira.

²⁸ Nos Brasil, a autoavaliação neste momento, não é normalizada, ou seja, as escolas podem realizar a autoavaliação por iniciativa própria, numa lógica de organização interna, porém esta não é de cunho obrigatório.

²⁹ Ver quadro explicativo ANEXO III

Cada um dos domínios acima referidos era composto por outros subdomínios (19 campos de análise) que atuavam como referencial para avaliação e contribuíam para a classificação atribuída à escola que concentra-se em quatro níveis: *Muito bom* (quando a escola possui pontos fortes totalizando a maioria dos pontos observados tanto no desempenho cognitivo dos alunos quanto no trabalho dos professores); *Bom*, (quando a escola tem alcançado as expectativas e produzido bons resultados tanto a nível do trabalho como a nível de resultados de aprendizagens); *Suficiente*, (quando as ações da escola estão pouco consistentes e os resultados alcançados estão razoáveis de acordo com as expectativas); *Insuficiente*, (quando os resultados alcançados pela escola estão abaixo das expectativas tanto no trabalho dos professores quanto nos resultados dos alunos).

A proposta para o segundo ciclo de avaliação traz um quadro de referência composto apenas por três novas designações dos domínios: a) resultados, b) prestação de serviço educativo, c) liderança e gestão. Cada domínio era composto por outros subdomínios reduzidos a (nove campos de análise). Para além da redução nos domínios a proposta para o novo ciclo incluiu ainda o conceito *Excelente* na escala classificatória das escolas que significa quando a escola ultrapassa as suas próprias expectativas, dominando os pontos fortes de todo o trabalho educativo (Bidarra *et al.*, 2014).

A AEE, em Portugal, é dinamizada por um GT composto por avaliadores externos. Os avaliadores antes de irem às escolas devem ter conhecimento de dois aspectos fundamentais para a apresentação das informações estatísticas. O primeiro deles é: a) ter acesso a um registo sobre o Perfil da Escola que traz dados referentes às condições físicas e oferta educativa; b) ao PE da escola (seus objetivos e propostas de trabalho, bem como a sua visão e missão); c) à população acolhida pela escola (características socioeconômicas); d) além de informações acerca das avaliações anteriores, nomeadamente, relatórios e contraditórios.

O segundo aspecto é relativo a compreensão do modelo de valor esperado, que relaciona-se com as atribuições feitas à escola para efetivar a classificação dada pelo avaliador (Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente).

Ao analisarmos comparativamente as diferenças conceituais, de propósitos e objetivos (designados como critérios) entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo observamos que em alguns momentos o segundo ciclo apenas aglutinou ou simplificou o quadro de referências e outros momentos criou novos critérios e novos domínios, conforme pode ser visto no Quadro IV.

Quadro IV - Ciclos da AEE em Portugal

Domínios	Primeiro ciclo da AEE 2006 – 2011	Domínios	Segundo ciclo de AEE a partir de 2012
Resultados	Sucesso acadêmico	Resultados	Resultados Acadêmicos
	Participação e desenvolvimento cívico		Resultados Sociais
	Comportamento e disciplina		Reconhecimento da Comunidade
	Valorização e impacto das aprendizagens		
Prestação do Serviço Educativo	Articulação e Sequencialidade	Prestação do Serviço Educativo	Planejamento e articulação
	Acompanhamento da prática Letiva		Práticas de ensino
	Diferenciação e apoios		Monitorização e avaliação das aprendizagens
	Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens		
Organização e gestão escolas	Concepção, planeamento e desenvolvimento da atividade	Liderança e Gestão	Liderança
	Gestão dos recursos humanos		Gestão
	Gestão dos recursos humanos e financeiros		AA e melhoria
	Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa		
	Equidade e justiça		
Liderança	Visão e estratégia	Liderança e Gestão	
	Motivação e empenho		
	Abertura à inovação		
	Parcerias, protocolos e projetos		
Capacidade de autorregulação e melhoria o agrupamento	AA	Liderança e Gestão	
	Sustentabilidade do progresso		

Quadro adaptado de Rodrigues, *et al.*, (2014)

2.2.1. A divulgação dos resultados em Portugal

Os objetivos propostos para a AEE em Portugal são definidos de modo a impulsionar e mobilizar a escola no sentido de reforçar a capacidade para desenvolver a autonomia; contribuir para a efetiva participação da comunidade nas tarefas educativas; para vincular a atividade da AEE com a prática da AA, além de possuir um caráter interpelativo sobre a qualidade das práticas e regulação do funcionamento do sistema educativo.

A divulgação dos resultados da AEE é feita por meio de um relatório com base em um modelo de valor esperado, que relaciona-se com as atribuições feitas à escola para efetivar a classificação dada pelo avaliador. (Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente)

Nesse sentido, o CNE normalizou a obrigatoriedade da apresentação de um plano de melhoria contendo ações que a escola se compromete em realizar a partir das observações feitas pela equipe de avaliação externa.

Com base nesses conhecimentos e após a avaliação da escola os avaliadores produzem um relatório (baseados num guião preestabelecido onde constam os critérios e domínios a serem avaliados) onde apresentam a classificação atribuída. A escola, por sua vez, tem o direito de se pronunciar e justificar os pontos avaliados por meio de um contraditório (recurso) que deve apresentar no prazo de quinze dias, caso esta apresentação não seja feita, o relatório é apresentado como definitivo (IGEC, 2011).

Com relação aos *rankings* das escolas, o Ministério de Educação e Ciência (MEC) fornece os dados brutos, as classificações e os resultados da AE e a os meios de comunicação social, através dos jornais elaboram os *rankings* das escolas com os critérios específicos que são divulgados por escola, áreas do conhecimento e município. As escalas de classificação aparecem de 0 – 20 para alunos que frequentam o Ensino Secundário (público e privado), e, de 0 – 5 para alunos que frequentam o EB (público e privado).

Segundo Rodrigues, *et al* (2014, p. 94), a AEE em Portugal, através de organismos como IGEC; o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE); o Grupo de Ajuda Para Encontro de Emprego (GEPE); e a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino (ANQ) fomentam “um ambiente de avaliação, prestação de contas e performance mensurável na educação [...] que é visto como instrumento de controle na medida em que privilegia a sumativa em detrimento da formativa.”

Quanto a avaliação interna, há algumas discussões sobre seu carácter autoavaliativo, visto que é uma imposição do MEC, entretanto as escolas acreditam que a AA está ligada à autonomia da escola e desenvolve-se a partir da aceitabilidade da proposta de olhar para si mesma, na negação dos formatos verticais de avaliação. A AA, em qualquer dos casos (obrigatório ou não) é uma forma de operacionalizar a autonomia.

A necessidade da avaliação partindo das noções de *accountability* (Afonso, 2011), da quantificação, da transparência e da prestação de contas, aparecem como uma forma de dar justificativa de tudo aquilo que é feito na educação. Esta justificativa se traduz no fio condutor de uma prática avaliativa preocupada em produzir resultados.

Na perspectiva do mesmo autor, estas justificativas aparecem efetivamente no sistema de avaliação português em 4 formas: 1. Avaliação do desempenho docente; 2. Avaliação institucional (ou avaliação de escolas); 3. Exames nacionais; 4. *Rankings* das escolas.

Igualmente a este posicionamento que Hoffman (2012) afirma que a qualidade se tem confundido com a quantidade pelo sistema de média que é apresentada na proposta de avaliação, por conta da ênfase nas estatísticas, resultados numéricos e *rankings*.

Por um lado, apesar do discurso de autonomia e busca por eficiência, não há como negar que as avaliações são formas cruéis e perversas de valorizar uns em detrimento de outros, (principalmente na divulgação dos *rankings* escolares) e ainda, como afirmam (Alves & Machado, 2008, p. 99) as práticas avaliativas “têm surgido mais para agravar o fosso do que para resolver problemas na medida em que a instituição escolar se encontra no centro do jogo”.

As questões metodológicas, porém, não se restringem a dimensão técnica, retomando as análises acerca das funções da avaliação podemos escamoteá-la (a avaliação) num conjunto de técnicas avaliativas que partem da definição do objeto avaliativo, até o registro das informações fornecidas pelos resultados (Rodrigues & Moreira, 2014). Atualmente, os processos avaliativos se encontram de tal forma exacerbados de funções técnico-metodológicas que muitos resultados acabam por cumprir apenas os requisitos burocráticos conforme consta no documento do CNE.

“Temos muita informação ou muita base para informação que não é utilizada. Tanto teste, tanta “nota”, tanta prova global ou de aferição, tanto exame, tanta acta ou relatório, tanta auditoria ou inspecção, tanto relatório de avaliação dos modelos de gestão, das reformas curriculares ou de projectos financiados [...]. Podemos correr o risco de uma avaliação "bancária", por analogia com a "educação bancária" de Paulo Freire, em que se acumula informação, se verifica os resultados e se deposita relatórios, sem a acção implicada e criadora dos actores, sem partir da realidade da escola e das práticas para a elas voltar. Que avaliação melhor serve para passarmos da informação ao conhecimento e do conhecimento à acção?” (CNE, 2005, p. 3)

Se fizermos uma análise comparativa entre os dois modelos de avaliação aqui em estudo, fica evidente que no Brasil a preocupação da avaliação está relacionada com o rendimento escolar, com o produto e não com o processo (sendo esta uma característica nítida do Estado avaliador) e, ainda, com a divulgação dos resultados que promovem a competitividade entre as instituições.

Em Portugal, apesar de também demonstrar características de uma regulação por parte do Estado, e também trazer à ribalta as feridas do sistema educativo, por meio das divulgações de notas dos exames e relatórios, há uma preocupação maior com o processo. Esta preocupação revela-se, nomeadamente, quando o sistema de avaliação propõe a prática da AA nas escolas; a análise e o pensar a respeito das lideranças e gestão da escolar ou quando disponibiliza relatórios e permite contraditórios a partir da AEE.

Antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula mesmo o trabalho docente, (Perrenoud, 1999) as relações de cooperação, o que se faz, como se faz e para que se faz todo o trabalho pedagógico para que no fim, isto possa ser passível de ser avaliado por meio de um juízo de valor (seja quantificado ou não). Levando em consideração que estão em causa aqui as múltiplas funções da avaliação (motivar, controlar, diagnosticar, informar, melhorar o ensino e a aprendizagem, quantificar, classificar) há aqui uma inegável necessidade de estabelecer relações entre estas funções e ainda explicitar algumas distinções.

Segundo as contribuições relativas às discussões acerca do carácter classificatório das avaliações, Méndez (2002) comenta que a avaliação dos resultados deve contribuir positivamente na recolha dos dados a respeito da qualidade do ensino e pode funcionar como diagnóstico desde que os dados (menos positivos) sejam utilizados para ações pedagógicas de melhoria. A avaliação deve buscar mais do que classificar, deve buscar contribuir para a melhoria das aprendizagens que por sua vez, garante melhores desempenhos. Apesar de a pedagogia acreditar que já condenou a *nota*, ela se faz muito presente na escola impondo uma *hierarquia de excelência*³⁰ (Perrenoud, 1999) e “incide sobre o futuro imediato do aluno” (Horta Neto, 2010, p. 84).

Com base em todas estas especificações relativamente aos modelos de avaliação, nos dois países, e aos domínios os quais eles se processam, consideramos importante explicitar aqui uma vez mais tais conceitos:

- *Avaliação Interna*: distingue-se em avaliação das aprendizagens (diagnóstica feita em sala de aula pelo professor) e AA realizada pelas escolas no âmbito da AEE ou como forma de controle interno e melhoria de ações pedagógicas.
- *Avaliação Externa* Possui duas vertentes: a ligada aos exames nacionais; AEA e a ligada à avaliação das escolas AEE.

2.2.2. Avaliação Externa das Aprendizagens / Exames Nacionais

Os exames nacionais são a segunda forma de AE do sistema de ensino português. Apesar deste, não ser contemplado como um domínio da AEE também classifica-se como uma forma de AE e portanto de igual forma abordaremos neste trabalho.

³⁰ Perrenoud (1999) traz a definição da *hierarquia de excelência* no sentido de a nota fazer a diferença na classificação entre o “melhor” e o “pior” e a comparação entre pessoas e grupos. Ainda traz a contribuição da nota numa lógica de decisão administrativa (aprovado / reprovado) e de certificação (diplomas).

Os exames nacionais em Portugal acontecem com alunos de final de ciclo 1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB³¹, sendo que a divisão dos ciclos é feita da seguinte maneira: O EB compreende três ciclos: 1.º Ciclo: 1.º, 2.º 3.º e 4.º Anos. 2.º Ciclo: 5.º e 6.º Anos. 3.º Ciclo: 7.º, 8.º e 9.º Anos.

Sendo assim, os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade do EB com planos curriculares aprovados pelo DL n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho, realizam as provas finais, respectivamente, dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de Português e de Matemática (Direção Geral de Educação – DGE, 2014).

As provas finais dos 1.º e 2.º ciclos do EB realizam-se em duas fases, com uma única chamada, sendo a 1.ª fase, em maio, e a 2.ª fase em julho, e as provas do 3.º ciclo realizam-se em uma única fase, com duas chamadas junho/julho de acordo com o Despacho n.º 8248/2013, 25 junho (DGE, 2014).

Os exames nacionais consistem na realização de testes em larga escala normalizados e provas organizadas a nível central (Eurydice, 2009). A introdução dos exames nacionais, de medição e controlo da qualidade do ensino consistem numa modalidade específica de avaliação dos alunos que acontece por meio da realização de testes em larga escala e provas organizadas que funcionam como instrumentos usados na medição e controlo sistemáticos desempenho de cada aluno, das escolas e dos sistemas educativos nacionais. Tais exames são adaptados em função das necessidades e das agendas políticas nacionais (*Ibidem*).

Os exames nacionais ou AEA permitem um olhar global do rendimento escolar individual dos alunos no final de cada ano letivo e os resultados são utilizados na atribuição de diplomas, ou na tomada acerca do encaminhamento à ajuda especializada quando for o caso, à escolha das escolas, ou à transição para o ano subsequente.

Quanto ao processo de classificação, este é da responsabilidade de professores com formação específica externa à escola. Os resultados dos exames nacionais são divulgados a partir da publicitação do *ranking* das escolas (que pouco ou nada tem a ver com o MEC porque são vinculados aos programas de divulgação, nomeadamente, os jornalistas através dos meios de comunicação social).

Os sistemas de ensino utilizam o mesmo exame para diversos fins, sejam para classificar alunos e escolas por meio dos *rankings*, seja para controlar os sistemas de ensino, ou ainda para detectar dificuldades individuais de aprendizagem e providenciar atendimento

³¹ Além das provas finais e ciclo ou exames nacionais, Portugal ainda realiza avaliações externas com exames finais nacionais do ensino secundário; Provas de equivalência à frequência do EB e do ensino secundário; Provas finais e exames a nível de escola do EB; Provas de ingresso para prosseguimento de estudos e acesso ao ensino superior.

específico. Sendo assim, as atuais políticas relativas aos exames nacionais, seguem dois objetivos: por um lado, o mais tradicional, certificar os resultados dos alunos a título individual, por outro, aquele que vai ganhando visibilidade e impacto que é o de controle dos sistemas de ensino (Eurydice, 2009).

A política de avaliação pode ser vista como um mal necessário e na perspectiva de Machado (2013) é mesmo. Para o autor, é de suma importância proporcionar, valorizar e fazer o possível para conservar a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação visto que a avaliação é (ou deveria ser) um processo político, colaborativo e de simultâneo ensino e aprendizagem.

3. O papel do Estado e os rankings das escolas enquanto instrumento de regulação

O Estado não pode ser deixado de lado quando falamos de políticas avaliativas, (Afonso 2009a), porém, reconhecemos que falar sobre o Estado ou sobre o seu papel não é uma tarefa trivial e, como para podermos falar sobre algo precisamos defini-lo, para que no mínimo se possa saber sobre aquilo que se fala.

Para Weber (2012, p. 86) “por Estado entender-se-á uma função institucional política, quando e na medida em que o seu quadro administrativo reclama com êxito o *monopólio legítimo*³² da coação física para a manutenção das ordenações.” Afonso (2009a, p. 98) afirma que é fundamental discernir um aspecto: “O Estado não é sinônimo de governo, embora esta seja a sua representação mais frequente”.

Julgamos ainda necessário ir além das definições do dicionário, e apresentamos a perspectiva sociológica tomando como definição uma proposição de Bourdieu (2014, p, 59) que diz que o Estado é “um conjunto de recursos específicos que autorizam os seus detentores a dizerem o que é bom para o mundo social no seu todo, a enunciarem o oficial e a pronunciarem palavras que de fato são ordens, porque tem atrás delas a força do oficial.”

Ou ainda:

“Se eu tivesse que dar uma definição provisória daquilo a que chamamos «Estado», diria que o setor do campo de poder que podemos designar por «campo administrativo» ou «campo da função pública», esse setor no qual se pensa particularmente quando se fala do Estado, sem mais explicações, define-se pela detenção do monopólio da violência física e simbólica legítima. [...] O Estado pode ser definido como o princípio da ortodoxia.” (*Ibidem*, pp. 16,17)

³² Grifo do autor.

Tal como se entende normalmente, o Estado é um princípio que se preocupa em organizar as coisas, normalizar, juntar pessoas para realizar determinadas ações que não realizariam se não estivessem juntas, em comunidades, em sociedade organizada³³. O Estado é uma convenção. “A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar nos adultos e exercer sobre eles um controle regular” (Foucault, 2013, p.243).

Se pensarmos que a organização das sociedades está sobre o regime e o poder do Estado, e este regula e controla a educação, podemos concluir que não estamos nem no palco, nem na plateia, estamos, enquanto sistema de ensino e políticas educacionais, no meio do fogo cruzado.

No que concerne especificamente à educação o Estado assume a responsabilidade irrenunciável de o regular, de o fiscalizar e de assegurar a sua qualidade, independentemente do prestador do serviço, portanto é gestor administrativo de recursos públicos (e daí surge a necessidade da prestação de contas) e centraliza a burocracia. Para a manutenção desta política de regulação são implementadas políticas educativas com a intenção de monitoramento desde a definição de objetivos, diretrizes e estratégias por parte da gestão até a produção e divulgação das informações.

O *Estado avaliador* é uma designação que surge a partir de 1980, sobretudo por conta emergência dos governos neoliberais (Afonso, 2009a) e assume um estatuto competitivo que implementa a lógica do mercado em educação por meio das avaliações baseada em *standards* e da divulgação das notas por meio dos *rankings* escolares.

Neste momento assistimos à realização de exames nacionais (provas no finais dos ciclo), constituindo uma forma de avaliação que como já vimos afeta todos os atores; os alunos, os professores e a escola em si. Embora a avaliação interna tenha uma importância decisiva, a avaliação externa de aprendizagens continua como base da organização de *rankings*, que são divulgados publicamente nos meios de comunicação social. Antes de mais nada, é preciso entender que a escola deve estar a serviço dos exames e não o contrário, fazer isso é desprezar tudo aquilo que o sistema educacional já construiu, em termos de currículo e de planeamento educacional.

³³ Afonso (2009a) traz o papel do Estado em duas perspectivas: Das teorias pluralistas que afirmam que o Estado está acima dos conflitos sociais, até porque ele é o representante da sociedade geral; e das teorias marxistas que defende a emersão do Estado nos conflitos sociais sendo que neste ultimo caso é ele próprio o instrumento de manipulação e dominação de classes. Bourdieu (2014, p. 133) faz uma analogia entre estas duas perspectivas e diz que elas atuam “como o verso e o reverso da mesma folha.”

O Estado passa a ser avaliador quando tenta difundir valores, conceitos, visão de mundo determinados conhecimentos dentro de um grupo hegemônico baseado nas diretrizes da globalização com o objetivo de massificar e facilitar o controle (Foucault, 2013; Bordieu 2014; Afonso, 2009a). As AE (ou avaliação institucional) passam a ser utilizadas gradativamente como estratégia de governo, para regular os currículos escolares, fornecer informações sobre os sistemas de ensino, reger e controlar a educação.

Na definição de Legrand³⁴ (s/d) “quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado, por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos: são “quase” porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (citado por Afonso, 1999, p. 143).

Para Pacheco (2011), nessa dinâmica, seria esse mesmo mercado que impõe os receios e os medos referentes à avaliação, o medo de não responder às expectativas dos professores, de não alcançar o resultado esperado pelo próprio indivíduo, o medo da comparação, da competição, enfim. As avaliações padronizadas, somativa, exclusivamente focadas nos resultados visando a competitividade é uma forma perfeita e orientação para a implementação do mercado em educação.

Os exames padronizados, que originam os *rankings* das escolas considerados um mecanismo altamente discriminatório de promoção (Afonso, 2009b; Pacheco, 2011, Méndez,2002), reforçam a seletividade por meio da nota (produto) e aumenta a competitividade entre as escolas.

A lógica do mercado ou do quase mercado em educação é conseguida facilmente por meio da divulgação destes resultados que geram a competitividade e aumentam o controlo por parte do Estado que se preocupa com os produtos e não com os processos. Trata-se de uma redefinição da avaliação, que aparece como um dos pilares da materialização das redefinições no papel do Estado e esta tendência foi se aprofundando no decorrer do período se materializou nos dias atuais como forma de controlo de qualidade por meio das provas standardizadas.

Avaliação é tendencialmente influenciada pelas linhas neoliberais que transportam à educação uma visão ligada a produtividade e procura muitas vezes mensurar até o que não pode ser medido, possui intenções múltiplas ligadas desde a aferição de conhecimento até a regulação por parte do Estado. De acordo com Sobrinho (1996, p. 18), “Os exames gerais

³⁴ Louis Legrand, psicólogo francês, afirma que a avaliação provavelmente “terá sido umas das primeiras ciências da educação a desenvolver-se na França nos anos 50”, num período em que a educação ainda não era considerada um campo científico (citado por Rodrigues, 2003, p. 19)

cumprem a tarefa de medir a competitividade das instituições entre outras coisas” e é por conta disso que os exames ganharam a proporção que estamos assistindo hoje nos cenários nacionais e internacionais.

Esta excessiva comparação entre os sistemas educativos e os resultados têm levado ao desenvolvimento de instrumentos que, cada vez mais, facilitam a aplicação de testes objetivos e clarificam a análise dos dados (Clímaco, 1992). Tudo em nome da prestação de contas e da transparência. Assim, como comenta Perrenoud (1999, p 9) “a avaliação afirma necessariamente as paixões já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros.” E é neste sentido que as avaliações padronizadas não se preocupam em ser educativas, sua principal finalidade é produzir informação e garantir a sobrevivência dos que possuem mais aptidões.

A gestão escolar quando portadora da lógica empresarial, como oferecer o melhor ensino atraindo a competição e a preferência pela escola, por exemplo, (escolha por parte das famílias e dos alunos na medida em que ambos possuem o poder de escolha baseando-se nos resultados divulgados) alimenta, na equipe docente, um pensamento autoritário e de responsabilização levando a cabo as ações com o caráter estritamente técnico. Nesse sentido, a gestão busca medidas que sejam emergencialmente eficientes no âmbito periférico, mas que de fato não são eficazes no âmbito global do ensino.

O debate que existe hoje debruça-se sobre os objetivos, a pertinência, a metodologia de elaboração e os efeitos sociais e educacionais dos *rankings*, que não se mostram adequados à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e atores educativos. A prática dos *rankings* das escolas vem promovendo a modelação da segregação social (Arroyo, 2010) e a escola pública perde o seu papel de comprometida com princípios de igualdade real de oportunidades, pluralidade de excelências, justiça educacional e cidadania democrática. Os testes são e devem ser uma fonte de informação importante para o sistema de prestação de contas, mas não são o sistema em si (Afonso 2009a). Ainda segundo o autor, os *rankings* pressionam e reconfiguram funções quotidianas dos professores, que vêm a sua avaliação de desempenho associada aos resultados dos exames e nunca ao progresso que fizeram, vendo desrespeitados o contexto e os processos em si. Desta forma, passam a treinar alunos para exames, dentro de uma aprendizagem tradicional e redutora, num programa para dar e não para refletir, onde os alunos memorizam resposta chave (Cabrito, 2009).

Cada vez mais a avaliação se concentram nos objetivos de melhoria sendo que os trabalhos de investigação supranomeados, apesar de indicarem inúmeros fatores a serem melhorados, (como as dificuldades como a gestão do tempo e o excesso de atividades que por vezes prejudicam o bom andamento da avaliação) ainda assim os estudos confirmam na sua maioria esta afirmação, representando assim o sucesso no sistema avaliativo em vigor. As escolas identificam as boas práticas e as disseminam no sistema, realizam o *feedback* necessário para a melhoria da qualidade do serviço prestado, alinham os objetivos entre os diferentes intervenientes da escola, já acontece uma certa apropriação da prática da AA como forma de rever as ações e buscar mudanças. Com relação a divulgação dos *rankings* o CNE (2008) não se pronuncia contrário, mas diz que a má interpretação dos resultados pode prejudicar a equidade do ensino quando propaga uma estigmatização das escolas a partir dos seus resultados.

Nota-se que esta panóplia é consequência das exigências de um currículo globalizado que prevê a uniformização do ensino com base nas regras ditadas pelos padrões transnacionais e supranacionais como PISA, OCDE e Banco Mundial.

É visível que a qualidade almejada em educação apresenta-se com mais vigor no âmbito do mérito, do desempenho estatístico e do valor do que propriamente nas ações de melhoria (Pacheco, 2011). Estas formas de standardização ou testes padronizados que servem como indicadores de desempenho produzem os *rankings* que disseminam a desigualdade e o individualismo.

Mesmo com todo o alargamento no campo da avaliação, tanto nos seus instrumentos como nos métodos e intenções; mesmo com a expansão teórica sobre as funções formativas da avaliação e as necessidades de se promover formas democráticas para avaliar; a avaliação ainda carrega um significado de medida.

Trata-se então de uma perspectiva epistemológica da avaliação, que proporciona uma reflexão partindo de um extremo situado no instrumento, (definições e modelos) até o outro extremo que é o sentido da avaliação, especificamente o impacto que ela traz para o sistema de ensino e os efeitos que produz (Machado, 2013a).

Retomando mais uma vez a conceitualização, a avaliação pode ser encarada de várias maneiras, duas delas estão ligadas à forma de verificação de resultados (de acordo com os objetivos estabelecidos *a priori*) ou ainda como um sistema de produção e divulgação de informação. Em qualquer dos casos a avaliação é fundamentalmente política, não se caracteriza

como um processo autolimitado (Sobrinho, 2003), ou seja, não tem um fim em si mesma (Alves & Machado, 2008). Qualquer forma de avaliação produz efeitos sim, sejam eles de ordem prática ou ainda quando ultrapassa as dimensões individuais vinculando-se aos níveis nacionais ou mesmo trans e supranacionais.

Para Pacheco (2011), a externalidade da avaliação tem como primeira finalidade estabelecer um mérito baseado na racionalidade do avaliador e na objetividade na avaliação, entretanto a teoria e a prática encontram-se nesse momento em conflito, porque por um lado busca a objetividade nos testes e por outro a compreensão dos resultados.

A avaliação deve traduzir uma intenção pedagógica maior o que a dimensão de prestação de contas, porém, nos últimos anos os instrumentos de medida de cunho positivista tem dominado as preferências e prioridades nos sistemas educativos onde a preocupação maior está na apresentação dos insumos e não na construção e valoração do trabalho pedagógico. O autor refere-se a avaliação institucional como um processo de caráter essencialmente pedagógico:

“A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios e produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidade ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico” (Balzan & Sobrinho, 2011, p. 61)

Quanto mais ampla for a participação dos membros no processo de construção de um sistema de avaliação, mais ela poderá contribuir para a compreensão subjetiva, para a produção de sentidos, para a valorização dos sujeitos, e como afirma Hadji (1994, p. 29) “é uma operação fundamentalmente multidimensional.” Neste sentido, podemos dizer então que o campo da avaliação não é um campo semanticamente tranquilo e socialmente bem resolvido e apesar de parecer sensível esta questão no panorama educacional, a avaliação acaba por ser responsável por muitas funções dentro do sistema.

3.1.Accountability

Sendo um termo linguístico amplamente polissêmico, importado da economia e da contabilidade, (Sobrinho, 2003) a *accountability*, mesmo quando aplicada à educação, tem subjacente a preocupação com a eficácia e a prestação de contas sobre os recursos utilizados e a otimização os resultados.

Enquanto sistema, para Afonso (2010), a *accountability* apresenta-se como uma forma condensada entre três pilares: *avaliação, responsabilização e prestação de contas*, sendo que esta última apresenta-se em formas diferentes, que podem ser a) prestação de contas à

comunidade; b) prestação de contas por meio de resultados (*rankings*, relatório entre outros) c) prestação de contas sobre o dinheiro público.

Na intenção de clarificar aqui cada uma destas três dimensões, vamos tomar a afirmativa do referido autor que diz que “a avaliação precede (ou pode preceder sempre que possível) a prestação de contas e a responsabilização” (*Ibidem*, p. 153) porém deva também haver avaliabilidade dos resultados prestados, ou seja, o sistema da *accountability* é um ciclo na medida em que determina interdependências e reciprocidades.

A prestação de contas é simplesmente a possibilidade de justificativa daquilo que “é feito, como é feito e por que é feito” (*Ibidem*), sendo que muitas vezes está associada ao caráter punitivo, principalmente quando a se reduz à divulgação dos resultados dos testes por meio dos *rankings*, sejam eles escolares ou a nível supra nacional, como é o caso do PISA, por exemplo, denunciando o sucesso de uns em detrimento do fracasso de outros.

A avaliação como um sistema parcelar (nem sempre de caráter simplista) da política da *accountability*, é composta por processos de avaliação interna e externa e da AA que contribui para reflexão sobre a prática.

Levando em consideração a polissemia do termo podemos tentar simplificar uma explicação dizendo que vai além da simples prestação de contas, se refere as estruturas sociais, às justificativas, às negociações (que podem acontecer no âmbito da AA), ao juízo de valor que é imposto sobre as ações e sobre o desempenho dos atores educativos, e ainda à transparência que pode ser traduzida na comparação entre os resultados e à prestação de contas sobre a utilização do dinheiro público.

3.2.0 Currículo e a Avaliação

Nesta panaceia que envolve a avaliação institucional, o desafio está na reorganização curricular. Uma questão é preciso lançar de partida: A avaliação influencia o desenvolvimento curricular ou o currículo orienta os processos avaliativos?

Conforme a revisão da literatura (Pacheco, 2013; Alves 2004; Goodson, 2001; Pinar, 2007; Young, 2010) o currículo é um campo de muitas contradições e que encontra-se em crise existencial na medida em que ele não possui um objeto de estudo determinado, sua partilha se faz através das decisões políticas e a referencialização no espaço da aprendizagem, de modo que as questões curriculares começam por ser predominantemente da esfera da decisão governamental sem se desmembrar da ação pedagógica.

Estas ações pedagógicas que permanecem intrincadas à esfera curricular apresentam-se desta maneira porque “uma concepção integrada de currículo e pedagogia exige que o ensino seja compreendido como um processo curricular e não apenas como troca interpessoal (Pacheco, 2013, p. 154).

Neste sentido, Goodson (2007, p. 242) afirma que as pessoas andam a procura de respostas para a crise do currículo, mas as procuram nos lugares errados, “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.”

Grande parte dos problemas que envolvem a avaliação e o currículo justificam-se pelo fato de que a prescrição curricular acaba por orientar as práticas em sala de aula e os professores comportam-se como se o currículo fosse um conjunto de normas rígidas a serem cumpridas e esqueçam as especificidades dos sujeitos (Quintas, 2008; Goodson, 2007; Alves, 2004). Estas práticas desconectadas da realidade e dos interesses dos indivíduos é que trouxeram para o currículo um caráter impositivo e estático cuja gênese está na concepção do currículo em termos de listagem de conteúdos e a posterior validação da apropriação dos mesmos.

Segundo Pacheco (2001, p. 141), os princípios da teoria prática do currículo abordam a questão de forma a estabelece:

“... uma relação menos hierárquica entre professor e expertos curriculares, tornando-se necessário passar de um esquema de diferenciação hierárquica para um esquema de colaboração e inter-relação [...] de modo que o professor se perspetive como um agente curricular - a quem se reserva o direito a experimentar e o direito a negociação - um mediador curricular com capacidade de decisão autónoma para elaborar e adaptar outros materiais curriculares não se vendo no livro de texto a exclusiva fonte do conhecimento, para contextualizar o programa às situações específicas os alunos e à realidade escolar.”

O que o autor enfatiza é que o professor tem autoridade suficiente para gerir o currículo (numa perspectiva prescritiva) para que ele próprio possa construir um referencial para a ação pedagógica. Neste sentido, professor e alunos farão parte de uma mesma construção recíproca e inter-relacional de conhecimento, de modo que ambos aprendam e partilhem experiência. Quanto a avaliação, necessita do ter o caráter formativo para que seja autorregulada e significativa. Não significa negar o caráter somativo, mas aliar as duas perspetivas (Scriven, 1967).

Apesar do currículo não possuir um denominador acerca da afirmação epistemológica, segundo Pacheco (2013), ele ocupa papel de destaque nas discussões acerca dos impactos e efeitos da avaliação, nomeadamente nas discussões relativas à AEE e AEA inclusivamente por conta da permeabilidade deste tema.

CAPÍTULO III

Metodologia do Estudo

“Você não pode provar uma definição. O que você pode fazer é mostrar que ela faz sentido”.

Einstein

Este capítulo apresenta as opções metodológicas utilizadas para o cumprimento dos objetivos propostos no início deste trabalho, bem como a natureza do estudo, o processo de seleção e análise dos dados.

Trata-se aqui de uma investigação de cunho qualitativo com Análise de Conteúdo adotada como única técnica de tratamento dos dados que permite a subjetividade e a possibilidade de interpretar os dados por meio da descrição por meta-análise.

Primeiramente faremos uma justificativa do papel da investigação em educação, em seguida uma breve descrição da natureza do estudo, trazendo as especificações da pesquisa interpretativa com base na análise de conteúdo, que é a proposta desta dissertação e por fim a apresentação dos dados de análise.

1. Investigação em educação

Antes de mais, “Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenômeno educativo” (Amado, 2013, p. 19) para o autor, além da dificuldade em conceituar o termo educação, ainda tem o fato das questões educacionais estarem intimamente ligadas e interdependentes, sendo praticamente impossível falar de um domínio sem abarcar conceitos e definições que estão intrinsecamente ligados à educação e ao processo educativo.

As ações que são julgadas e interpretadas no âmbito físico, obedecendo hierarquicamente a uma posição ontológica, são analisadas a partir das representações que os sujeitos fazem das situações, podendo estas ser um acontecimento, uma pessoa, um fato ou objeto observado, uma ideia, uma teoria, um estudo científico, (Estrela, 1994) e estão sempre debaixo dos estudos teóricos que pouco, ou nada, ajudam na interpretação dos fatos se não estiverem relacionados com a prática que está sendo observada.

A própria epistemologia deve estar constantemente sendo analisada e correlacionada no âmbito teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento científico/visão de mundo. A pesquisa em educação penetra no universo dos indivíduos e emerge nas situações, buscando não só a compreensão dos fenômenos educativos nomeadamente, a construção do indivíduo, os comportamentos, a autonomia educacional, a função social da escola, as condições morais e humanas, como também a compreensão das ações do sujeito que é o principal ator no campo educacional. Sendo o sujeito investigado um ser humano, as pesquisas em educação devem contribuir para o aperfeiçoamento cognitivo, social, moral, físico, vocacional, artístico, espiritual,

entre outros, com a finalidade de promover o crescimento e aprimoramento das relações sociais e dos serviços prestados em educação. (Amado, 2013)

Pesquisar em educação é mais do que a aplicação de métodos para coletar dados a serem investigados, é mais do que isso, é trazer respaldo para novas investigações, trazer informações sobre a educação e seus processos a tantos quantos forem os interessados, é contribuir para o crescimento e para o conhecimento da complexidade das questões educacionais (Vasconcelos, 2006).

2. A natureza do estudo

Considerando os objetivos traçados para este estudo, optamos pela meta-análise por permitir a interpretação tão próxima quanto possível dos fenômenos a serem analisados e por considerarmos que os trabalhos empíricos realizados no âmbito da AE /Avaliação Institucional podem ter um papel importante na reconstrução das ações pedagógicas.

Esta meta-análise busca essencialmente compreender o significado do fenômeno estudado, por meio de um processo indutivo, ou seja, o investigador procura formular suas respostas e construir conceitos através da análise dos dados coletados, que podem ser por meio de análise documental, como é o caso desta investigação, ou por meio de entrevistas, questionários, observação, entre outras técnicas (Estrela, 1994; Bogdan & Biklen, 1994).

Sobre a abordagem qualitativa Godoy (2005, p. 82) diz que:

“O processo de condução da pesquisa é essencialmente indutivo, isto é, o pesquisador coleta e organiza os dados com o objetivo de construir conceitos, pressuposições ou teorias, ao invés de, dedutivamente, derivar hipóteses a serem testadas. A análise indutiva dos dados leva a identificação de padrões recorrentes, temas comuns e categorias. O resultado da pesquisa é expresso por meio de um relato descritivo – detalhado e rico – a respeito do que o pesquisador aprendeu sobre o fenômeno.”

Por buscar a compreensão de um fenômeno, o paradigma subjetivo procura substituir as noções científicas de explicação, imposta pelo paradigma positivista, pelas noções de compreensão (Coutinho, 2008). O foco da pesquisa qualitativa é investigar o que há “por trás” do fenômeno estudado, de certas atitudes ou consequências evidentes.

De acordo com alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994; Esteves, 2006; Bardin, 2014), a investigação qualitativa, além de ser essencialmente descritiva, é aquela na qual a fonte dos dados é o ambiente natural, e o investigador constitui o seu principal instrumento.

Levando em conta a atual corrente pós-moderna, onde não há uma investigação objetiva, não existe a possibilidade da investigação interpretativa estar inserida na corrente

positivista, pois fazer investigação qualitativa definitivamente não é buscar respostas. Atualmente, mais importante do que aplicar uma técnica, é estar disposto a interpretar dados subjetivos em busca da compreensão de fenômenos e acontecimentos relevantes. Sendo assim, no caso da pesquisa de cunho interpretativo, os “métodos de investigação são os métodos de interpretação do texto.” (Flick, 2013 p. 179)

Composto exclusivamente pela descrição, que é a característica principal desta metodologia, (Bardin, 2014; Amado, 2013; Flick, 2013) a escrita do texto torna-se fundamentalmente importante na medida em que traz a possibilidade da compreensão do fenômeno por meio da leitura e da descrição de cada documento analisado.

A presente análise realizou-se a partir de 20 trabalhos empíricos publicado nos últimos cinco anos no Brasil e em Portugal (sendo dez trabalhos de cada um dos dois países). Os trabalhos foram encontrados disponíveis em base de dados *online* como RECCAP, Google Acadêmico, Base de dados da CAPES, Repositório da Uminho, entre outros.

Os trabalhos científicos no âmbito da problemática da AE/Avaliação Institucional, tanto no Brasil como em Portugal, estão a acontecer com a finalidade de aferição da qualidade do ensino, e aparecem focalizando vários domínios, entre eles, as mudanças curriculares, as consequências dos *rankings* em educação, as influências dos aspectos socioeconômicos no contexto educacional, as formas de utilização dos resultados na AEA, e os modelos de gestão escolar e liderança.

Tendo em vista o objetivo deste estudo pretendemos responder a seguinte pergunta: *As avaliações externas (sejam elas referentes à AEA ou AEE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?*

Para tanto analisamos a influência da AE na melhoria da qualidade do ensino; analisar também se os resultados dos exames, os *rankings* das escolas e os relatórios da AEE têm influenciado nas ações pedagógicas; de que forma os professores encaram a AEA e a AEE e se realmente acreditam nela. Entre outras questões que nortearam esta meta-análise, estivemos também tentando estabelecer um paralelismo entre as duas perspectivas avaliativas em estudo nesta investigação; a perspectiva brasileira e a portuguesa.

Com base nestas questões iniciamos a coleta do material empírico que para ser analisado, constituindo esta, uma fase inicial da investigação.

3. Técnica de coleta e análise de dados

3.1. Análise Documental

A análise documental recorre à análise de conteúdo como técnica para o tratamento dos dados, nesta investigação provenientes dos documentos (artigos, teses, dissertações e relatórios). Esta técnica é utilizada maioritariamente nas pesquisas sociais para leitura, exploração e interpretação de documentos. Assim a definição mais apropriada encontrada para análise de conteúdo foi dada por Berelson (1952), citado por Estrela, (1994, p. 455) e Amado, (2013,p. 302) a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”

A partir da escolha dos documentos, da definição dos objetivos e da seleção dos critérios de codificação, (Estrela, 1994) o *corpus*³⁵ textual é produzido com base na análise crítica do investigador enquanto tenta “fazer falar o material” (Bardin, 2014, p.124) com o objetivo de produzir um texto analítico composto pelo material recolhido, porém de modo transformado, interpretado.

Cada fase da investigação caminha de um processo abstrato para o concreto e estas fases podem ser à sombra de hipóteses definidas *a priori* ou ainda por meio de dados que o investigador colhe durante o percurso de análise.

Foi exatamente isso que fizemos nesta investigação. Iniciamos a descrição dos documentos no capítulo I, onde trazemos cada um deles especificando detalhadamente os objetivos, procedimentos e resultados de cada um deles; em seguida, passamos para as questões para as quais estaríamos buscando respostas dentro dos documentos, sendo esta forma que fizemos “falar o material” (*Ibidem*) colhendo informações ao longo de todo este percurso.

A análise documental, nomeadamente no contexto de uma investigação em educação, pode possuir duas finalidades: a de complementar dados recolhidos por meio de outras técnicas (questionários, entrevistas, observação), ou ser utilizada como única fonte metodológica para recolha e análise crítica dos dados sendo nesta segunda perspectiva que se insere a presente investigação (Esteves, 2006).

Sendo os documentos, fontes de dados brutos para o investigador, são materiais à disposição para serem submetidos ao trabalho analítico e análogo por meio da interpretação crítica. A análise do conteúdo organiza-se em torno de três pólos cronológicos segundo Bardin (2014):

³⁵ É o conjunto dos documentos selecionados para serem submetidos à análise e que formarão o texto analítico.

- 1) A pré análise
- 2) A exploração do material
- 3) O tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

Vejamos a seguir como esta investigação foi conduzida conforme as sugestões da autora e de que forma fomos ultrapassando cada etapa para chegarmos aos resultados aqui apresentados.

3.1.1. A pré-análise

Esta primeira fase possui três finalidades que não necessitam de trabalho sequencial: a) a escolha dos documentos; b) a formulação de hipóteses e objetivos; c) a elaboração de indicadores (neste caso as categorias) que fundamentarão a interpretação final. (*Ibidem*)

Assim, a pré-análise é uma forma de organização, de seleção análoga, de atividade não estruturada e leitura flutuante, de escolha e seleção de materiais com o intuito de atribuir códigos e relevância ao material selecionado. (Bardin, 2014; Esteves, 2006)

Os documentos selecionados para a pré-análise trazem na maioria das vezes dados importantes para a investigação, que podem aparecer implícita ou explicitamente dentro dos documentos e esta leitura flutuante garante ao investigador maior familiaridade com o tema e com a problemática da investigação.

Na fase da pré-análise, obedecendo ao recorte temporal, obrigamo-nos a tomar algumas decisões quanto à delimitação do tema, realizando uma espécie de funil que serviu como forma de facilitar o tema a ser investigado (Bogdan & Biklen, 1994). Foi nesta fase que pudemos observar com clareza as diferenças dos processos avaliativos externos de cada um dos dois países em estudo nesta dissertação e portanto determinamos os documentos que seriam úteis dentro desta discussão. Primeiramente, recolhemos os documentos de uma forma mais ampla, a fim de conhecer e reconhecer a temática e posteriormente, optamos pelo afinamento dos documentos a serem utilizados, partindo de critérios como o recorte temporal, o domínio da AE abordado e a profundidade e objetividade dos resultados apresentados pelos documentos

3.1.2. A exploração do material

A exploração ou tratamento dos dados coletados a partir do material documental, consiste numa redução ou categorização de dados, num processo simultâneo; enquanto explora, lê, seleciona, categoriza. Esta classificação pode acontecer de duas maneiras distintas (Esteves,

2006; Bardin, 2014) sendo a primeira possibilidade a de basear-se nas hipóteses formuladas *à priori* e a partir delas, fazer ao longo do processo de exploração uma pré-seleção. A segunda possibilidade é categorizar, a partir de informações trazidas pelo próprio material documental, ou seja, *à posteriori*.

Para Bardin (2014), grande parte dos processos de análise de conteúdo organizam-se em torno de um processo de categorização que significa “a operação de classificação de elementos [...] e seguidamente agrupados segundo o gênero [...]”. A autora enuncia três critérios para se utilizar na categorização: *sintático* (em que a categoria comum são os verbos e adjetivos); *léxico* (agrupar as palavras segundo o sentido); e *semântico*, que é o escolhido para este estudo, (categorias temáticas). A decodificação é ainda mais detalhada e consiste nos recortes de ideias ou na eleição de um código para cada categoria. Assim, ao realizar a categorização, o investigador está agrupando por analogia, os conceitos e as unidades de dados de acordo com as categorias (Coutinho, 2011; Esteves, 2006).

Partindo deste suporte metodológico que sustentou toda a nossa investigação apresentaremos os resultados analisados que são referentes aos resultados dos trabalhos analisados categorizando-os segundo as normas de categorização (Bardin 2014; Amado, 2013).

3.2. Tratamento dos resultados, interferência e interpretação

3.2.1. Interpretação do material documental

A adoção da análise documental como técnica de coleta e análise de dados deste trabalho foi de grande relevância na compreensão dos dois processos de avaliação externa analisados e nas congruências ou divergências existentes entre eles. A possibilidade da consulta nas diferentes fontes documentais proporciona ao investigador o exercício de compreensão sistemática da temática estudada e também a possibilidade de tomar conhecimento acerca dos trabalhos já realizados por outros investigadores nesta mesma área.

A quantidade de trabalhos que são disponibilizados na Internet, e assim, de acesso livre ao público, dá ao investigador a possibilidade de exploração virtual de registros que facilitam a pesquisa documental na medida em que o investigador pode aceitar ou descartar qualquer documento em qualquer fase da sua investigação e ainda sem estar necessariamente imerso no ambiente físico de pesquisa. Por se tratar de textos escritos por outros sujeitos, algumas vezes o conteúdo não nos interessa no momento, e outras vezes se traduzem em informações valiosas,

que podemos utilizar para a compreensão de perspectivas, enriquecimento de estudo, ou até como dados de análise (Bogdan & Biklen, 1994), como é o caso desta dissertação.

Para Lee (2003, p. 202), “cada vez mais, a recolha de dados será mediada não só pela presença ou ausência literal do investigador, mas também de maneiras provavelmente complexas, inclusive pela sua presença também virtual.” Desta forma, e utilizando como suporte as ideias do referido autor, aceitamos como altamente válida e legítima o instrumento utilizado para a coleta do material documental desta pesquisa.

A influência das correntes conceituais, os contextos e as metodologias adotadas nos diferentes documentos selecionados para esta análise, colaboram para a busca da clareza e da objetividade da investigação fazendo uma ponte entre as questões que já foram respondidas pelos investigadores anteriores e as questões que pretendem ser respondidas neste trabalho.

A busca de documentos, nomeadamente, trabalhos académicos (artigos, dissertações, teses e relatórios) nas bases de dados supracitadas, em bibliotecas e livrarias frequentadas neste período de recolha de dados trouxeram não só respostas como também novos questionamentos durante todo o processo de investigação.

As palavras-chaves utilizadas para encontrar os documentos de interesse para esse trabalho foram; avaliação externa, avaliação institucional, *ranking*, exames padronizados, *standardização* do ensino, políticas públicas em educação, *accountability* em educação.

Num segundo momento, foi realizada a leitura flutuante, dos títulos, palavras-chave e resumo dos textos encontrados, assumindo em seguida, uma leitura transversal, isto é, inicialmente lendo todas as introduções e as conclusões para perceber se realmente o objeto de estudo de cada documento vinha ao encontro daquilo que se buscava responder nesta investigação.

Entre os mais de 75 trabalhos encontrados, notou-se a presença maioritária de textos que versam sobre a especificação dos modelos de AE/ Avaliação Institucional e as formas da utilização dos resultados, entretanto, no recorte temporal essencial para o rigor dentro da análise documental, foi necessário classificar os documentos e selecioná-los, reduzindo-os para o número de 20 documentos que compõem este *corpus* textual. Os documentos selecionados aparecem codificados do Quadro V sendo a partir desta codificação que farão as descrições na apresentação dos dados.

Codificação³⁶	Autor	Título do trabalho	Ano
TB	Horta-Neto, J.L.	As avaliações Externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: Uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo.	2013
DB1	Oliveira, A.P.M.	A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.	2011
FB1	Sousa, A.M.P; & Silva, M.A.	Avaliação Externa no Contexto das Políticas Neoliberais.	2012
FB2	Alavarse, O. M; Bravo, M. H & Machado, C.	Avaliação como diretrizes das políticas educacionais dos governos Federal, Estadual e Municipais: O caso brasileiro.	2010
AB1	Assis, L.M. & Amaral. N. C.	Avaliação da educação: por um sistema nacional.	2013
AB2	Bonamino, A & Sousa S.Z.	Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.	2012
AB3	Silva, I.F	O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados.	2010
AB4	Machado, C.	Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa.	2013 a
AB5	Schneider, M.P	Política de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica.	2013
AB6	Rosistolato, R & Viana, G.	Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar.	2013
DP	Freitas, S.C.A.	Avaliação externa de escolas.	2012
DP1	Marques, M. M.	Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do EB.	2014
DP2	Costa, N. M. B. de S.	Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão.	2013
AP1	Torres, L.L.	Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa.	2013
AP2	Sampaio, M & Leite, C	Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional.	2014
AP3	Ferrão, M. E.	Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão.	2012
AP4	Fialho, I. ; Saragoça, J.; Silvestre, M. J. & Gomes, S.	Que impactos e efeitos na escola e na sala de aula?	2013
RP	Nunes, J.M. & Duarte, M. L.	Relatório de Avaliação Externa de Escolas (2011/2012) IGEC.	2011
AP5	Rocha, L.	Avaliação Externa de Escolas: Liderança (s) e autoavaliação que relação?	2012
RP2	PISA	Relatório Programme For <i>International Student Assessment</i> , Portugal: Primeiros Resultados.	2012

3.2.2. Formação e análise das categorias

³⁶ T= Tese de doutorado / A= Artigo / D= Dissertação de Mestrado / F = Apresentações em Fórum ou comunicações em eventos científicos / R= Relatório / B= Brasil / P= Portugal

A categorização dos dados é o momento em que as informações trazidas pelos dados são agrupadas por elementos, utilizando para isso um nome ou título genérico, o qual identificará a categoria. O que vai permitir que os documentos sejam agrupados é aquilo que eles possuem em comum, ou seja, aspectos que mais abordaram ou conclusões semelhantes. Como aqui a categoria é temática, cada uma delas recebeu um título de acordo com unidades de registro agrupadas pelo tema com o objetivo de fornecer uma representação simplificada dos dados.

Em termos gerais “a categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos após terem sido identificados como pertinentes de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos da investigação” (Esteves, 2006, p.109).

Categorizar, segundo Bardim (2014) é a realização de uma classificação de elementos que constituem um conteúdo por diferenciação e que em seguida deverão ser agrupados segundo o gênero a partir de critérios definidos. Para a autora, as categorias são classes. Neste caso, separamos nossos elementos, que foram as unidades de registro agrupadas conforme os enfoques que cada documento selecionado trouxe conforme a nossa interpretação. Vejamos a seguir mais detalhadamente como passamos pelo processo de categorização dos dados.

4. Apresentação dos dados de análise

4.1. Categorização Geral

Ao buscar os significados para a construção da teoria a partir de uma análise indutiva, o investigador qualitativo não se mantém fechado a uma única metodologia, mas traz consigo inúmeras possibilidades interpretativas para os dados. A análise indutiva dos dados, segundo Godoy, (2005, p. 82) “leva a identificação de padrões recorrentes, temas comuns e categorias.”

Para Flick, (2013, p. 179 e 180), “A interpretação de texto pode visar dois objetivos opostos: um é revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações feitas no texto, o que conduz normalmente à ampliação do material [...] o outro, visa reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o.” É sobre este segundo que discorreremos neste trabalho.

É importante clarificar que a categorização apresentada neste estudo foi feita a partir dos resultados de cada investigação tratada aqui como documento. Sendo assim, foram criadas para este estudo 3 categorias pré estabelecida:

- **Categoria I:** *Política de regulação* - trabalhos cujos resultados apresentam a avaliação como instrumento de regulação, de controle do Estado, como agente de outras políticas e instrumento das lógicas de transparência e prestação de contas (*accountability*).
- **Categoria II:** *Efeito* - que diz respeito às mudanças que aconteceram nas ações pedagógicas a partir da realização da AE, da utilização dos resultados dos exames nacionais, da divulgação dos *rankings* escolares e dos relatórios de AEE.
- **Categoria III:** *Liderança* - que põe sobre a figura do gestor/diretor/coordenador grande parte da responsabilidade pelo desempenho da escola e ainda acerca das propostas de melhoria dentro da AA .

A seguir à codificação e a categorização dos trabalhos selecionados para análise foi feita a análise semântica por tema que representa “uma unidade de significação que se libera naturalmente do texto” (Bardin, 2014, p. 131). A partir do processo de análise de cada unidade de registro, ou seja, o segmento do tema, realizando assim a codificação de acordo com as categorias.

Considerando que não é possível fazer análise de conteúdo sem fazer descrição, destacamos que a análise temática realizada neste estudo teve como objetivo desvendar os núcleos, ou seja, a ideia principal dos trabalhos.

Por tratar-se de uma investigação a nível de mestrado, esta investigação deve ser entendida como um estudo preliminar e portanto pode significar um ponto de partida para uma possível investigação mais aprofundada dentro desta problemática.

4.1.1. Descrição dos dados da categorização geral

Numa primeira análise aos dados constatou-se que dos 20 trabalhos analisados todos fazem referência explícita aos reflexos e às mudanças que a AE trouxe para o cotidiano escolar e para as ações pedagógicas, inclusivamente, aqueles que pretendem somente fazer a caracterização dos modelos avaliativos. Os trabalhos analisam os efeitos da AE, seja nas formas de AEA, nomeadamente, nos resultados apresentados, seja nas políticas organizacionais de AA e gestão e, ainda, nas formas de *accountability*.

É importante dizer que todos os trabalhos analisados trazem, no mínimo, três dimensões sobre os efeitos da AE na busca pela qualidade do ensino ou aprimoramento do

modelo avaliativo, daí que as dimensões não sejam exclusivas de um estudo, mas antes haja algumas repetições.

Na análise aos estudos, iniciamos por aqueles que buscam perceber como a AE tem sido encarada pelos professores e pelas equipes docentes e administrativas das escolas, como um instrumento da política de *accountability*, que fomenta, entre outras coisas, a meritocracia.

Assim, a **Categoria I: Regulação** foi estabelecida com base na frequência dos trabalhos que remetem para os objetivos da avaliação voltados para as políticas educacionais e fortalecimento da regulação do Estado. Notou-se, nos trabalhos selecionados que 45% deles tratam os processos de AE mais como forma de controle do que propriamente estratégia de melhoria, principalmente porque muitos trabalhos fazem referência ao fato de os professores não tomarem os devidos conhecimentos acerca dos resultados que emergem da AEE bem como da AEA na divulgação dos *rankings*, sejam eles escolares, sejam a nível supra nacionais que é o caso do PISA e da OCDE.

Trazemos como exemplos desta categoria as unidades de registros dos trabalhos analisados identificando-os conforme a codificação apresentada no Quadro V.

«[...] O ideário neoliberal está presente até os dias atuais [...] ditando regras no campo educacional, muitas vezes maquiada nos programas que aparentemente visam à qualidade da educação [...]» (FB1 p. 10).

«O paradigma de escola que emerge das instâncias políticas de regulação poderá induzir o desenvolvimento da liderança cada vez mais desapossada do sentido estratégico [...] na perspectiva da atual agenda política faz todo sentido eleger um líder unipessoal que funcione como veículo de expressão da cultura escolar» (AP1, p. 74)

«[...] os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais [...] à gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos» (AB3, p. 445).

«Embora as experiências de avaliação em larga escala ainda sejam recentes e, portanto, seus efeitos ainda incipientes, o acirramento das tendências neoliberais na educação demonstra inclinação para o fortalecimento da regulação do Estado pelo viés da avaliação» (AB5, p. 30).

«[...] algumas avaliações externas apresentam-se como políticas de responsabilização que podem acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares» (FB2, p. 10).

«[...] é o uso de provas padronizadas no contexto da avaliação referentes à políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas [...] que exacerbariam a preocupação de diretores e professores em prepara os alunos para os testes» (AB2, p. 386).

Outra questão que aparece com frequência nos trabalhos aqui analisados é referente a legitimação das ações de mudanças nas decisões curriculares ou pedagógicas, se os resultados dos exames ou relatórios de AEE têm influenciado nas práticas em sala de aula ou a nível organizacional da escola. Podemos afirmar que nesta investigação encontramos 35% dos estudos que utilizam os Efeitos da avaliação externa como principal campo de análise, sejam eles a nível organizacional ou operacional. Constatou-se que a nível curricular há mudanças visto que o trabalho pedagógico está voltado para alcançar bons resultados, nomeadamente às metas estipuladas por cada governo. Com relação às mudanças pedagógicas, há divergências pois alguns estudos como o de Horta Neto (2010) e Ferrão (2012) apontam que os resultados não chegam às escolas e à sociedade de forma adequada, por tanto os professores continuam com as mesmas práticas. Não obstante, a maioria dos estudos concluem que há mudanças nas práticas pedagógicas e dizem que os professores mudam as suas ações em busca de bons resultados visando o *ranking* das escolas, ou utilizam os resultados da AE para orientar o trabalho pedagógico. Como exemplo do que acabamos de referir destacamos as unidades de registro retiradas dos estudos classificados como pertencentes à **Categoria II: Efeitos:**

«Os resultados dos testes revelam as dificuldades dos alunos e determinadas áreas do conhecimento e em determinadas situações; portanto, os dados podem contribuir para a identificação de alternativas de aprimoramento de habilidades [...]» (TB, p.293).

«[...] a AEA produz um efeito de legitimação discursiva, sendo notório que os professores perfilham a ideia e uma avaliação padronizada e centrada nos resultados»(DP1,p. 240)

«Assim, servindo como critério objectivo para estabelecer prioridades de intervenção nas escolas com valor acrescentado deficitário, a sua principal finalidade seria a de identificar atempadamente unidades educativas que carecem de acompanhamento externo no processo de mudança/melhoria. [...] Nestes termos, o uso do valor acrescentado para determinar prioridades de actuação e a elaboração, implementação e acompanhamento de programas de melhoria, encerra também as dimensões política, de gestão e administração, profissional e pessoal da responsabilização» (AP3, p. 465).

«Uma mudança nas práticas, nas estratégias e metodologias utilizadas com o objetivo de responder às necessidades dos alunos, contribuindo assim para o seu sucesso. Salienciamos também que a AEE tem contribuído para um aperfeiçoamento do trabalho

docente, pois existe uma crescente preocupação pela obtenção de bons resultados na avaliação externa» (DP, p. 93).

«As escolas assumem expressamente que uma boa classificação pode não ser um sinal de que tudo está bem ou de nada há a mudar ou a melhorar, no sentido da prestação de um serviço educativo de excelência. A análise dos contraditórios evidencia ainda o caráter formativo atribuído pelas escolas à AEE» (AP4, p. 272).

«Para sair da baixa classificação, eles tendem a fomentar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar os alunos para um bom desempenho na prova em questão e, assim atingir os primeiros lugares no *ranking*» (DB1, p.232).

«A AEE é assumida como um ponto de partida para que as escolas/agrupamentos elaborem processos de melhoria» (AP2, p. 12).

«Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no *ranking* nacional» (FB2, p. 10)

«[...] os problemas, decorrentes dos resultados dos exames de larga escala vêm sendo publicados e debatidos há mais de uma década. Porém, o que se observa é cada vez mais a valorização dos resultados de provas padronizadas e o acirramento das disputas, pelas instituições, para ocuparem o topo do *ranking*, no sentido oposto ao que uma parte expressiva dos estudiosos da avaliação vem denunciando em eventos científicos» (AB1, p. 45).

«[...] preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presente.» (AB2, p. 386)

«Verifica-se essencialmente, a utilização dos testes somativos como principal dispositivo de avaliação dos alunos, tanto na sua forma intermédia quanto na sua função de certificação» (DP1, p. 240).

»De uma forma geral, os desempenhos médios de Portugal têm aumentado progressivamente desde a primeira participação portuguesa em 2000. O aumento mais acentuado é sobretudo evidente entre os ciclos de 2006 e 2009, em todos os domínios. O ciclo de 2012 regista resultados médios semelhantes aos verificados em 2009» (RP2,p. 14)

Em concordância com o que diz Machado (2013a, p. 52) “a AE veio para ficar” e os reflexos dela aparecem também a nível das lideranças e da gestão escolar, principalmente porque não é difícil encontrar estudo que concluem que a responsabilização pelo desempenho dos alunos, bem como pelos resultados apresentados nos *rankings* escolares cai sobre o líder na figura do diretor da escola/agrupamento. Dos 20 trabalhos analisados, 20% deles mencionam com veemência o fato das lideranças ocuparem um papel de importância nos processos

avaliativos e principalmente no desempenho da escola. Isso acontece porque é o gestor que possui a função de fiscalizador, que tem o dever e a tarefa de fazer acontecer, de dar conta das propostas de melhoria. A relação entre a liderança e a qualidade da educação é destacada por vários autores. Podemos ver exemplo dessa afirmativa nos estudos que elencamos como parte da **Categoria III: Liderança**

«A qualidade da educação é condicionada pela liderança, existindo relação entre estes dois conceitos.» (AP5, p. 59)

«Verificou-se que o diretor, nomeadamente o seu perfil profissional ou técnico, bem como a sua função de líder institucional emerge como um fator determinante da qualidade educativa. [...] quem procura a qualidade em educação deve assegurar a presença de líder potenciais» (AP5, p. 54)

«A análise evolutiva da legislação concedeu-nos uma visão do que foi sendo exigido aos líderes intermédios que cada vez mais se veem assoberbados com mais burocracia e a quem se pedem cada vez mais responsabilidades» (DP2, p. 180).

«A primeira dedução genérica retirada desta análise aponta para a subordinação do perfil de liderança às lógicas da prestação de contas e de responsabilização [...], bem como da racionalização dos recursos. Pressionada à regulação dos resultados, a escola precisa, na ótica do quem avalia, de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado» (AP1, p. 70).

«É significativo destacar que a proximidade das avaliações com a gestão é uma tendência crescente que podemos observar na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, o que evidencia a perspectiva dessa aproximação cada vez maior» (AB4, p. 52).

«Os gestores entrevistados conhecem os sistemas externos de avaliação. Todos afirmaram que a implantação das avaliações modificou seu cotidiano profissional, produzindo novas demandas para eles próprios e para os professores» (AB6, p. 7).

«As escolas reconhecem o contributo positivo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da AA. Mesmo assim, existem escolas a manifestar-se desfavoravelmente sobre os contributos do processo de avaliação externa para a sua AA» (RP, p.72).

4.2. Categorização Específica

Ainda na busca pela forma mais adequada de organizar o conteúdo e as informações relevantes, optamos por uma segunda Categorização Específica (CE) acerca dos dados encontrados na análise de conteúdo.

Durante a categorização e o processo de codificação dos dados percebemos que apesar de os documentos centrarem-se no seu aspecto inicial da dimensão abordada, (políticas de regulação, efeitos ou lideranças) muitos deles trazem o fator *Resultado* como consequência ou impulso para qualquer outra dimensão que possa ser analisada dentro da temática da AE. De um modo geral, notamos a frequente referência à questão dos resultados dos testes, (falando agora exclusivamente da AEA) tanto na qualidade do ensino quanto nas ações de melhoria e práticas pedagógicas e por isso consideramos necessário realizar uma segunda categorização mais específica relacionada com os *Resultados*.

Nenhum dos trabalhos analisados ignorou a existência das várias formas de AE e nem os impactos delas na educação, 100 % deles aceitam e reconhecem a legitimidade da AEA afirmando que o principal objetivo das atividades avaliativas é a busca pela qualidade do serviço educativo prestado. Encontramos uma concordância sobretudo quando tentamos fazer falar o material documental levantando a questão objetiva: Os resultados dos exames refletem a real aprendizagem do aluno?

Dentro deste percentual, há 35% dos trabalhos que não enfatizam o domínio *Resultados*, relativos a AEA, isto porque 10% são relatórios, 5% referem-se exclusivamente às funções da gestão nas práticas pedagógicas e na AEE, os outros 20% referem-se às questões ligadas à avaliação interna das escolas, nomeadamente a análise dos relatórios e contraditórios referentes à AA.

Sendo assim, dos 65% dos trabalhos que afirmam que os resultados da AEA apresentam pouca efetividade e não refletem as aprendizagens dos alunos, visto que os mesmos estão sendo preparados e treinados exclusivamente para os exames e para realizar testes como os mesmos formatos e exigências cognitivas. Temos 30% dos trabalhos que acreditam que não é realizada nenhum tipo de ação subsequente após a chegada dos resultados dos exames. Além disso, tais trabalhos também enfatizam a questão de não serem realizadas reuniões para discussão após a chegada dos resultados dos exames para que sejam planejadas estratégias pedagógicas de melhoria. Estes trabalhos estão classificados como pertencentes à **CE Ações Subsequentes**.

Há outra questão a considerar dentro desta cotação dos 65% de trabalhos que afirmam que não há legitimidade nos resultados das AEA, que é: o que fazer então com os resultados? É importante dizer que dentro desta cotação, há 70 % dos trabalhos que não desacreditam nos resultados, porém, afirmam que eles têm a função diagnóstica, ou seja, ajudam a direcionar

ações e apontar novas estratégias para melhorar os processos de aprendizagem e portanto não podem ser desprezados. Esta perspectiva formativa da avaliação é destacada aqui como sendo a **CE Função Diagnóstica**.

4.2.1. Descrição dos dados da categorização específica

Na análise mais pormenorizada dos estudos, a partir da categorização específica, destacamos trabalhos que enfatizam com veemência a questão dos resultados dos testes padronizados. Iniciamos por apresentar aqueles que não acreditam na veracidade dos resultados dos exames por julgarem que estes não revelam o que o aluno realmente aprendeu, revelam apenas se ele foi bem treinado ou não para realizar o teste. Como confirmação desta informação trazemos aqui algumas unidades de registro referentes à **CE Ações Subsequentes**.

«[...] fomenta um trabalho docente direcionado para resultados numéricos, através de práticas racionalizadas e orientadas por *standards* [...] a maior parte dos professores inqueridos considera que a existência da avaliação externa das aprendizagens não está a contribuir para a melhoria do seu desempenho docente » (DP1, p. 239).

«Um único teste aplicado em um dado momento do período escolar não consegue captar as sutilezas de todo o processo de aprendizagem.» (TB, p. 293)

«Para atingir a qualidade do ensino [...] seria necessário, entre outras ações, a utilização dos indicadores socioeconômicos e contextuais no desempenho do perfil do aluno, do perfil da gestão e do perfil do professor [...]» (AB3, p. 445).

Na segunda CE trazemos unidades de registro que afirmam que apesar de os resultados não revelarem o aprendizado do aluno e que eles não podem ser utilizados como dados de referência de qualidade do ensino, visto que são insuficientes para tal objetivo, ainda assim têm a função diagnóstica. Desta forma conseguimos encontrar uma quantidade de trabalhos que reconhecem a ação formativa da AE e estão aqui retratados como pertencentes à **CE Função Diagnóstica**.

«[...] resultados que servem como indicadores capazes de fornecer informações a respeito dos componentes do currículo que estão chegando aos alunos e daqueles que não estão» (AB2, p. 386).

«Os resultados dos testes revelam as dificuldades dos alunos em determinadas áreas do conhecimento e em determinadas situações; portanto, os dados podem contribuir para a identificação de alternativas de aprimoramento de habilidades» (TB, p.293)

«Ora, o indicador de valor acrescentado ajuda a rastrear as escolas que pertencem sistematicamente a grupos extremos de valor acrescentado, ou porque são sistematicamente deficitárias ou sistematicamente excedentárias. Assim, servindo como

critério objectivo para estabelecer prioridades de intervenção nas escolas com valor acrescentado deficitário [...]» (AP3, p. 465).

«Acreditamos que as avaliações podem sinalizar aos educadores caminhos que devem ser percorridos na prática pedagógica [...] as escolas devem ser impulsionadas, a partir das informações produzidas [...] para realizar sua autorregulação, no sentido da AA» (DB1, p. 232).

«Passou-se a querer que as escolas utilizassem os resultados para orientar seu trabalho pedagógico. [...] Os testes podem ser utilizados para mapear regiões onde seria prioritária a ação do governo, e em cada uma delas, as escolas com maiores dificuldades para garantir a aprendizagem dos alunos.» (TB, p. 293)

«A avaliação tem exercido um grande papel na educação como forma de identificar problemas e procurar saná-los» (FB1, p. 10)

«[...] em hipótese alguma cabe desconsiderar as avaliações externas e muito menos os dados e resultados fornecidos por elas, mas sim de fortalecer seu papel de proporcionar elementos para uma análise mais acurada da realidade educacional [...]» (AB4, p. 53).

Relativamente à AEE feita em Portugal e em outros países da União Europeia³⁷ os resultados dos exames nacionais contam tanto para definir o perfil da escola quanto para efetuar análise nos campos: *pontos fortes* e *áreas de melhoria* no domínio *Resultados Acadêmicos*. Assim como no Brasil, em Portugal a escola também deve desenvolver propostas de melhoria e planos de ação para contribuir com os alunos/escolas que precisam de ajuda para alcançarem melhores resultados.

Em qualquer dos casos a AE proporcionou o debate público da educação e popularizou a temática de forma que atualmente a avaliação e seus efeitos estão a ser comentadas por todos os intervenientes, sejam internos (professores, alunos, diretores) sejam externos (comunidade, pais/encarregados da educação e sociedade).

4.3. Validação das categorias

Os autores Bardin (2014) e Amado, (2013) elencam regras para os critérios de seleção e categorização dos documentos que constituirão o *corpus* do trabalho e também para garantir da validação interna das categorias. São as regras:

1. A regra da *exaustividade*: não se pode desprezar nenhum documento que trate da temática a ser analisada dentro da investigação, não é permitido julgar a validade do documento antes de analisá-lo.

³⁷ Ver informações específicas no relatório da Euridyce, 2009.

2. A regra de *exclusividade*: uma unidade de registro não poderá pertencer a mais de uma categoria.
3. A regra da *representatividade*: a amostra deve ser uma parte representativa do universo inicial. Quanto mais heterogêneo for o universo, maior deve ser a amostra para que ela seja representativa.
4. A regra da *homogeneidade*: os documentos selecionados devem obedecer a critérios semelhantes de escolha.
5. A regra de *pertinência*: os documentos devem responder aos questionamentos da investigação trazendo informações relevantes e adaptável ao *corpus* da análise.
6. A regra da *objetividade*: que além de evitar as dúvidas frequentes em análise interpretativa, devem trazer uma explicação pormenorizada dos critérios utilizados.
7. A regra da *produtividade*: que deve permitir que os dados obtidos pela análise documental sejam frutíferos para investigações futuras.

Depois de obedecermos criteriosamente a estas regras de validação interna, realizamos o que Amado (2013, p.337) chama de “análise da fiabilidade do processo” que consiste na escolha de juízes externos no papel de um analista ou intercodificador que possa fazer uma interpretação ou análise da categoria com a intenção de concordar (ou não) com a categorização feita pelo investigador.

O autor sugere que seja escolhido um número ímpar de analistas (o investigador, mais dois juízes; ou o investigador mais 4 juízes, por exemplo) que conheçam além da temática em questão, também conheçam os critérios de validação. A seguir à escolha, os juízes, recebem as categorias não especificadas, ou seja, recebem o nome das categorias e as unidades de registro para que possam efetuar a sua própria categorização a partir da interpretação que fizerem. A orientação é: ler a unidade de registro e classificá-la nas categorias apresentadas. Neste caso a validação foi feita por correio eletrônico. (Ver ANEXO IV).

Em seguida à validação dos juízes, o investigador compara a codificação dos analistas colaboradores com a sua codificação, ou seja, faz um agrupamento das respostas que obtiveram concordância, das que obtiveram discordância e procede um cálculo simples, como por exemplo este a seguir que assemelha-se ao sugerido por Amado (2013):

$$\frac{Y}{N} \times 100$$

Num trabalho qualitativo interpretativo, como é o caso desta investigação, a descrição exaustiva dos dados é justificável e pretende detectar informações contidas dentro das diferentes realidades de ensino por meio de outras investigações que utilizaram a observação, a entrevista e os questionários como instrumentos de recolha de dados. Tais investigações forneceram os resultados, que aqui foram tratadas como dados de análise.

Como já referimos anteriormente, o processo de análise dos dados é feita a partir da descrição excessiva definida inicialmente e realizada de maneira linear. Esta descrição, muitas vezes parece não facilitar tanto a compreensão da categorização e codificação dos dados e, portanto, tentaremos especificar de forma mais sucinta como realizamos a categorização dos dados de análise. Podemos visualizar a análise documental feita nesta dissertação de forma mais simplificada no Quadro VI.

Quadro VI - Análise simplificada das categorias

Categorização Geral		
Categorias	Percentagem	N = 20
Regulação	45%	9
Efeitos	35%	7
Liderança	20%	4
Categorização Específica		
Legitimação da AEA 100% Aceita e reconhece como válidas as práticas de AEA.	Resultados da AEA 65% (n=13)	30% CE Ações Subsequentes (n=4) 70% CE Função Diagnóstica (n= 9)
	Não abordam o domínio	Abordam questões relativas ao papel das lideranças e da gestão da administração escolar ou ainda do aspecto da <i>accountability</i> em educação.
	Resultados 35% (n=7)	

5. Discussão e análise dos dados

Neste momento faremos a análise dos resultados de acordo com o problema e objetivos recorrendo ao quadro teórico e aos estudos empíricos utilizados no estado da arte. Sendo assim, a nossa questão de partida apresenta-se da seguinte maneira:

As avaliações externas (sejam elas referentes à AEA ou AEE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?

Para melhor compreendermos a questão de investigação previamente estabelecidos nesta pesquisa faz-se prudente recapitular os objetivos traçados para este trabalho que estão descritos no capítulo I desta dissertação:

1. Caracterizar as formas e os processos de Avaliação Externa no Brasil e em Portugal.
2. Compreender como se processa a Avaliação Externa das Aprendizagens nos dois países.
3. Identificar se há diferenças na operacionalização das avaliações nos dois países.
4. Perceber se os resultados das AE estão sendo utilizados pelos professores para garantirem o caráter formativo da avaliação.
5. Analisar até que ponto a AEA tem contribuído com a melhoria na qualidade do ensino.
6. Perceber se há uma relação dialógica entre as tarefas de regulação e o trabalho do professor em sala de aula.

Para a análise dos dados obtidos fizemos uso não somente do quadro teórico descrito no capítulo II desta dissertação que aborda as questões da avaliação educacional e seus inúmeros domínios, como também pudemos utilizar outros trabalhos empíricos realizados dentro da mesma problemática. Para além disso, utilizamos ainda os objetivos e os campos de análise que são utilizados nos dois modelos de avaliação externa trazidos em discussão nesta dissertação.

5.1. As formas e processos de AE no Brasil e em Portugal

De forma a responder às questões relacionado aos modelos, ou às formas que se processam a AE, sejam elas AEE ou AEA em ambos os países, e suas principais diferenças, ficou evidente nesta investigação que no Brasil se trata apenas de AEA, ou seja, nenhuma atividade realizada a nível nacional e normativa aparece ligada à AEE.

Conforme os documentos analisados e descritos no capítulo I desta dissertação, o Brasil se tem aprimorado na avaliação das aprendizagens, nomeadamente os exames nacionais, e com base nos resultados obtidos por tais exames acontece a divulgação dos níveis de qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta divulgação, está veiculada aos meios de comunicação social e também ao *site* do INEP e apresentam um *ranking* que classifica escolas e estudantes por região, por estado e por último por escola, (falando exclusivamente do SAEB).

Conforme afirma Horta Neto (2007), as razões pelas quais a AE no Brasil ainda está a caminhar em passos lentos são inúmeras e uma delas é a falta de pessoas que entendam os processos da externalidade da avaliação, suas intenções e contribuições para a melhoria na qualidade do ensino. Para o autor, as informações trazidas pelos exames nacionais são simplistas demais para gerarem resultados referentes a qualidade do ensino no país.

Outro aspecto que ficou ressaltado dentro da análise documental realizada nesta dissertação é que no Brasil a discussão ainda circunda entre as diferenças sociais e o fator *capital cultural* das famílias ser influência de peso na aprendizagem dos alunos, e mais, na expectativa que os professores têm com relação a estes alunos. As escolas que acolhem uma população oriunda de classes economicamente menos favorecidas, ou regiões que encontram-se localizadas em áreas de vulnerabilidade socioeconômicas têm apresentado regularmente resultados mais baixos nos exames nacionais, conforme podemos confirmar nos resultados divulgados pelo *site* do INEP. Para Rosistolato e Viana (2013), este é um raciocínio preconceituoso que aceita a ideia de que os menos favorecidos economicamente também são menos favorecido cognitivamente.

Para Esteban (2009), no Brasil há uma tensão entre avaliar o ensino e classificar os indivíduos. Para a autora, os procedimentos de avaliação que tem sido aplicado nas escolas em todo o Brasil dirigidos por objetivos fixados em favor de uma aprendizagem projetada, são na verdade formas de hierarquização e classificação de indivíduos e classes. Esta operacionalização avaliativa deixa muito a desejar se pensarmos em qualidade do ensino apenas com informações reducionistas apresentadas pelos exames.

Em Portugal, conforme pudemos descrever nos capítulos I e II desta dissertação, o formato de AE abrange atualmente três domínios: a) Prestação do serviço educativo, b) Liderança e Gestão, e c) Resultados, (domínios estes, compostos por outros subdomínios), sendo assim, consiste numa avaliação mais abrangente do que a proposta pelo sistema brasileiro, uma vez que avalia não só o desempenho dos alunos nos exames nacionais (integrante do domínio Resultado) como também avalia a qualidade da prestação do serviço educativo e o papel das lideranças das escolas.

No modelo proposto pelo sistema de avaliação português é a presença da AEE fica a cargo da IGEC e os exames nacionais são responsabilidade DGE, porém os resultados são transversais e apresentados nos *rankings* escolares através dos meios de comunicação social e também nos relatórios da AEA.

Sendo assim, a principal diferença existente na AE dos dois países é a AEE, proposta pelo sistema português, cujos objetivos são definidos de modo a impulsionar e mobilizar a escola no sentido de reforçar a capacidade para desenvolver a autonomia; contribuir para a efetiva participação da comunidade nas tarefas educativas. Além disso a proposta é vincular a atividade da AEE com a prática da AA, que possui um caráter interpelativo sobre a qualidade das práticas e regulação do funcionamento do sistema educativo.

Da mesma forma que no Brasil as discussões andam em volta das questões socioeconômicas e suas influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos externamente avaliados, em Portugal a crítica que cai sobre os exames nacionais aparece destacando os *rankings* e a competitividade entre as escolas como um aspecto menos positivo uma vez que disseminam a desigualdade e o individualismo (Pacheco, 2011) além de colocar a figura do professor como responsável direto pelo sucesso (ou falta dele) no desempenho dos alunos (Afonso, 2009a; Ferrão, 2012; Marques, 2013).

Podemos assim concluir que relativamente às formas e processos de avaliação no Brasil e em Portugal são visíveis os efeitos e consequências não só nas práticas docentes como dentro das estruturas dos sistemas nacionais de ensino de ambos os países. Independentemente dos domínios que abrange cada modelo, o campo da avaliação se tem mostrado conflituoso e socialmente ainda não foi resolvido segundo Hadji (1994).

5.2.0 caráter formativo da AE

Com a intenção de responder à questões relativas às contribuições a AE no trabalho docente e à valorização do caráter formativo da AE, vamos recorrer ao quadro teórico e aos estudos selecionados como documentos de meta-análise. Segundo os resultados que obtivemos no decorrer do estudo, a AE possui inúmeras vertentes. O fato de a educação e sua qualidade estarem a ser periodicamente avaliadas é um fator que leva professores, diretores a se inquietarem com a situação, e por consequência buscarem a melhoria, entretanto, o que se observa em alguns estudos analisados (Marques, 2011; Rocha, 2012; Freitas, 2012; Sousa, 2014) é que as noções de qualidade da educação estão sendo vinculadas às avaliações em larga escala.

Alguns estudos mostram ainda que os resultados obtidos pelos alunos nas AEA não são utilizados como forma de legitimar a perspectiva formativa da avaliação, ou seja, os resultados muitas vezes servem apenas para quantificar e classificar, seja por falta de entendimento dos

resultados por parte dos professores, seja até mesmo por falta de acesso a eles. O caráter formativo aparece, segundo a análise documental realizada nesta dissertação, quando são realizadas as AA nas escolas, sendo esta uma característica normalizada no sistema de avaliação português e facultativa no sistema de avaliação brasileiro.

Relativamente às implicações da AE no trabalho docente, conclui-se que o ato de avaliar externamente tem trazido para a escola efeitos transformadores, o que nem sempre é positivo. De acordo com os documentos analisados nesta dissertação, 100% deles afirmam que os professores não negam a existência nem mesmo a necessidade da AE, o que se julga, e com convicção, são as formas com as quais os resultados são tratados e os docentes são julgados e responsabilizados em nome da transparência exigida pela política da *accountability* tanto no Brasil como em Portugal.

Uma parcela grande de documentos analisados, mais de 50%, mostra que os resultados das AE possuem um efeito diagnóstico, e não de verificação, ou seja, os resultados trazem para a escola o mapeamento da situação e portanto são na maioria dos casos utilizados para direcionar diferentes práticas. Em alguns casos os professores acabam por direcionar as suas práticas na matriz de referência, por terem conhecimento a partir dela, dos conteúdos que serão cobrados nos testes padronizados, em busca dos bons resultados não dando a devida importância aos resultados anteriores para corrigirem eventuais lacunas de aprendizado.

Outro aspecto considerado relevante nesta investigação é que as escolas não utilizam métodos muito variados de avaliação, conforme sugere Cronbach (1963) e Scriven (1967), sendo o modelo somativo o que prevalece nas salas de aula de forma que seus resultados são quantitativos e classificatórios sem serem utilizados posteriormente com funções formativas.

Em jeito de conclusão devemos responder a questão de investigação proposta nesta dissertação que é “*As avaliações externas (sejam elas referentes à AEA ou AEE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?*”, e conforme a análise documental realizada podemos concluir que se as AE não estivessem a ocorrer em ambos os países, se não tivessem a levantar tantas dúvidas e inquietações, se não estivessem a revolver entranhas da educação até então encobertas, o cenário educativo, tanto no Brasil como em Portugal, estaria inferior ao que vemos agora. Conforme o que diz Machado (2013) apesar da longa jornada, os sistemas começam a dar os seus reais e tão esperados verdadeiros passos rumo à universalização das práticas de AE e AA.

Apesar disso, os documentos analisados mostram que a externalidade das avaliações, não só não tem contribuído com a melhoria na qualidade do ensino como também tem disseminado o individualismo e a competitividade entre as escolas, realizando avaliações nada equitativas. O que se evidencia nos processos de AE é a extrema ação controladora e fiscalizadora do Estado que e assume um estatuto competitivo que implementa a lógica do mercado em educação por meio das avaliações baseada em *standards* (Afonso, 2009a) e da divulgação das notas por meio dos *rankings* escolares.

6. Primeiros Resultados

Além dos dados que foram codificados e categorizados, foi possível encontrar outras informações acerca dos processos de AE que julgamos ser de suma importância trazer ao conhecimento.

O primeiro deles se refere às críticas existentes com relação às formas com que se propaga a divulgação dos resultados, sejam resultados acadêmicos relativos aos exames nacionais, nos *rankings* escolares, ou nos resultados da AEE em forma de relatórios.

A preocupação que se observa é com relação aos modelos de testes somativos estarem a ditar as regras e servirem como indicadores para a avaliação das escolas e do trabalho do professor. Segundo Marques (2014), os professores sentem-se pressionados e sobrecarregados com a responsabilidade e excesso de trabalhos ligados aos exames nacionais e a obsessão pela apresentação dos resultados passam a ser prejudicial ao trabalho desenvolvido pelos professores.

As referências que encontramos no decorrer da análise dos trabalhos afirmam que a publicitação dos resultados estandardizados não são positivas para o processo de ensino e aprendizagem e não favorecem a democratização e a participação da equipe gestora e docente da escola, tal como sustenta Ferrão (2012, p. 462) “É possível que o uso da avaliação educacional se tenha complicado na atualidade como consequência do aumento das expectativas por parte dos múltiplos interessados nos resultados da avaliação”.

É inegável que os resultados das avaliações devem ser considerados até porque fazem parte da regulação do ensino e da transparência ditada pelo modelo da política da *accountability*, porém, o que se tem observado, segundo os trabalhos aqui analisados é uma obsessão avaliativa que acarreta numa sobrecarga para os estudantes e ainda o fato de que os resultados são cada vez mais valorizados como forma de produto final em detrimento dos

processos, o que segundo autores como Assis e Amaral, (2013) caracterizam como uma inversão de sentidos se pensarmos no caráter formativo que a avaliação deve possuir.

Outra crescente preocupação é com as formas equivocadas de divulgação e principalmente de utilização dos resultados que estão promovendo a competição entre as escolas por meio dos *rankings* que tem sido pouco favorável aos processos de ensino (Horta Neto, 2013; Oliveira, 2011), e tarifando o trabalho dos professores a partir do desempenho apresentado pelos alunos. Esta preocupação estende-se principalmente pela razão de que muitas vezes outros aspectos influenciáveis nos processos de aprendizagem não são considerados; como o nível socioeconômico da comunidade, como a condição de estrutura familiar do aluno, como as condições físicas da escola que o aluno frequenta, entre outros (Rosistolato & Viana, 2013).

Ainda com relação às informações consideradas relevantes, mas que não foram categorizadas aparecem aspectos ressaltados em alguns trabalhos relativos à construção e ao desenvolvimento curricular. O que se tem colocado nos resultados dos estudos empíricos voltados à investigação sobre o currículo é que a crescente preocupação e obsessão com os resultados fazem com que os professores passem a treinar seus alunos para os exames. Tais treinos são feitos conforme a matriz de referência que determina as questões e conteúdos que serão abordados nos testes, portanto somente Língua Portuguesa e Matemática, acarretando assim no que a literatura tem chamado de estreitamento do currículo.

As principais críticas relacionadas ao estreitamento do currículo, são nomeadamente por conta das disciplinas que são avaliadas nos exames nacionais. Isso quer dizer que há uma preocupação nada trivial com a homogeneização dos saberes na medida em que os conteúdos trabalhados nas classes que serão submetidas aos exames estão exclusivamente voltados para atender as exigências dos testes.

Relativamente à esta polêmica, encontramos uma indefinição de resultados, pois há uma quantidade de professores que afirma treinar seus alunos para os testes colaborando para o desenho de um currículo a partir da matriz de referência, até porque sentem-se responsabilizados pela apresentação dos resultados; e há uma outra parte de professores que negam esta afirmativa (Marques, 2013; Schneider, 2013). Os professores que dizem não colaborar com o estreitamento do currículo justificam seu posicionamento por não acreditarem na veracidade dos resultados e portanto afirmam que na prática continuam a trabalhar da mesma forma.

De modo a concluir esta ideia, sobre as influências das AEA no currículo, quatro dos 20 trabalhos aqui analisados referem o fato de as escolas estarem focadas exclusivamente nas avaliações de determinadas disciplinas favorecendo assim, o estreitamento do currículo na medida em que realizam excessivas atividades e até mesmo treinos voltados somente para aquelas disciplinas específicas.

Um último ponto a considerar nesta discussão acerca dos dados é referente às contribuições que as investigações a nível acadêmico têm trazido efetivamente para o ambiente de ensino, para as práticas docentes ou ações pedagógicas. Apesar de os investigadores demonstrarem preocupação com os dados coletados e resultados das suas investigações, há uma percentagem de trabalhos que afirmam que as investigações realizadas em educação produzem dados e resultados que são infrutíferos. Isto quer dizer que as pesquisas realizadas em educação, especificamente sobre os processos e formas de AE pouco ou nada tem contribuído com a melhoria na qualidade do ensino.

Para Torres (2013, p. 73), as políticas públicas voltadas para a educação demonstram pouco interesse pelas investigações em educação e portanto “regista-se uma discrepância cada vez mais acentuada entre o conhecimento científico produzido sobre a realidade escolar [...] e a natureza das orientações políticas para a educação”.

Os trabalhos afirmam é que os resultados empíricos obtidos por meio das investigações realizadas não saem das discussões acadêmicas, que são conhecimentos científicos desperdiçados por não conseguirem gerar mudanças e portanto não contribuem com as práticas (Ferrão, 2012).

Além disso, outra crítica aparece relacionada à abordagem pouco representativa dos trabalhos, ou seja, o investigador analisa apenas um aspecto da AE e as conclusões aparecem generalizadas, portanto nem sempre traduzem a realidade da escola.

Há aqui um aspecto que merece ser levado em conta, que é o compromisso de fazermos com que as nossas investigações encontrem eco nas ações pedagógicas e trabalhos docentes, para não incidirmos no equívoco de produzirmos dados que servem para nada, que são infrutíferos.

Esta primeira discussão dos dados encontrados nesta meta-análise, de modo que as discussões acerca a AE estão ainda longe se estarem esgotadas.

7. Vantagens e limitações do estudo

Relativamente à esta investigação cuja proposta era analisar o contexto de dois países, a principal vantagem foi o acesso a materiais gratuitamente e com informações credíveis, visto que se tratou de documentos validados em educação.

A segunda vantagem foi poder dispensar as entrevistas ou questionários já que se tratava de universos muito distintos. Partindo da premissa que para se obter uma amostra representativa o ideal é o envio de muitos questionários ou entrevistas, optar por analisar documentos foi sem dúvida um fator facilitador nesta investigação.

A terceira vantagem refere-se à obtenção de dados e informações relativas ao espaço de cinco anos que foi o recorte temporal estabelecido nesta investigação, dados que não seria possível obter por meio de entrevistas, questionários ou observação.

A última vantagem destacada aqui é que enquanto acontece o processo de garimpo, de escolha dos documentos, de leitura exaustiva, também se aprende muito sobre a temática permitindo a imersão no contexto investigado justificando assim o estudo.

Relativamente às desvantagens ou limitações deste estudo, a maior delas foi a quantidade de material encontrado e a dificuldade na seleção pela dificuldade de avaliar pertinência destes materiais. Esta fase diagnóstica foi demasiado dispendiosa pela imensa leitura que foi necessário fazer para selecionar um número relativamente reduzido de documentos para análise.

A segunda desvantagem destacada, relaciona-se especificamente com a temática escolhida, é relativa à heterogeneidade da amostra, ou seja, por conta da amplitude da temática, houve dificuldade para selecionar e decodificar dados documentais visto que a avaliação externa acontece em vários domínios e as investigações ramificam-se.

A terceira limitação deste estudo também refere-se à heterogeneidade, visto que a AE no Brasil se processa apenas por meio de exames nacionais, testes e resultados quantitativos, enquanto em Portugal a AE acontece em domínios distintos (AEE, AA, e exames nacionais).

8. Questões éticas

Em qualquer investigação qualitativa as ideias perfilhadas nascem a partir de reflexões interpretativas acerca dos dados que foram obtidos no processo investigativo, e que merecem ser esmiuçados para fins de compreensão, sendo necessário garantir a credibilidade pública. O investigador precisa comprometer-se com a veracidade das informações, ou seja, sem distorções

de ideias; com a não generalização de resultados e com as devidas identificações em forma de citações corretas das fontes ao longo do texto.

Foi respeitado neste trabalho o rigor metodológico que garantiu os procedimentos coerentes de recolha, pré-análise e análise dos dados para que se chegasse às conclusões de forma fiel e adequada, além da descrição rigorosa de todo o processo metodológico.

Como se trata aqui de dados de arquivo, utilizados como fontes de recolha do material documental este estudo minimizou os possíveis problemas de reatividade que, ocasionalmente, aparecem em pesquisas que utilizam métodos interferentes na recolha dos dados. Contudo, as pessoas (na figura dos autores de cada um dos documentos analisados) desconhecem a sua participação nesta pesquisa e portanto não podem estabelecer uma relação com o investigador tal como sugere Lima (2006).

Tivemos ainda o cuidado de descrever no Capítulo I, estado da arte, cada um dos documentos aqui utilizados. A descrição contou com informações acerca do documento, contexto em que se passou a realização do trabalho e os resultados encontrados, tudo isso, devidamente identificado com dados de referência.

Os métodos interferentes, nomeadamente, inquéritos por questionários, por entrevistas, ou observações, exigem necessariamente a validação dos dados por parte dos participantes, fato que não acontece nesta investigação por se tratar de dados de arquivo (Estrela, 1994), entretanto todas as citações de fontes estão presentes no corpo do texto e nas referências bibliográficas de modo a garantir a averiguação da autenticidade das informações.

Os resultados gerados nesta investigação trarão desejavelmente um contributo para as pesquisas em educação e a metodologia adotada procurou maximizar os benefícios de se fazer investigação com dados de arquivo disponíveis na Internet e de acesso livre ao público.

Para concluirmos este capítulo metodológico Lee (2003, p. 196) defende que:

“Não é necessário ser um futurólogo para reconhecer que as novas tecnologias transformarão crescentemente os processos de pesquisa nas ciências sociais, talvez de maneira que presentemente são difíceis de imaginar. Por força de sua interatividade e conectividade a Internet oferece um conjunto de possibilidades para novas maneiras de se trabalhar [...]. Em especial, a capacidade de ligar os investigadores velozmente ignorando as grandes distâncias a um custo relativamente reduzido afeta claramente algumas barreiras tradicionais e contingências que limitam o processo da pesquisa.”

A análise documental tem como principal objetivo, segundo Bardin (2014, p. 47), “representar o conteúdo de um documento” e foi exatamente isso que tentamos realizar aqui por meio da leitura, interpretação e interferência investigativa enquanto tratamos das informações contidas nos documentos analisados.

Este trabalho de meta-análise permitiu-nos passar de uma fase de análise de dados brutos, para a constituição dos nossos próprios dados produzindo, assim, um novo documento que favoreceu a articulação entre outros autores e outras abordagens do mesmo tema.

CONCLUSÕES

“O ensinar e o avaliar estreitam laços tão profundos que ambos perdem a razão de ser quando estes são quebrados. [...] se ensina, de fato, avaliando e se avalia, sem dúvida, ensinando.”

Both

Considerando a reta final desta investigação, o momento agora é de fazer uma análise reflexiva do caminho percorrido até aqui. Em evidência sobressaem os eventuais recuos e avanços peculiares a uma investigação desta natureza, sendo por falta de oportunidade ou inadequação de algum propósito.

Na pretensão de avaliar se os objetivos foram alcançados levando em consideração o ponto de partida e o ponto de chegada, pretendemos neste trabalho compreender a influência das avaliações externas (sejam das aprendizagens, sejam das escolas), no sucesso estudantil dos alunos, de modo que a pergunta de partida foi assim formulada: *As avaliações externas (sejam elas referentes à AEA ou à AEE) contribuem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos?*

Relativamente à caracterização dos modelos avaliativos e suas diferenças e semelhanças existentes no Brasil e em Portugal, evidenciamos que, no Brasil, a externalidade da avaliação concentra-se na AEA, nos exames nacionais, desde 2005, trazendo assim, a evidência de que o sistema de avaliação brasileiro está centrado nos testes e na aferição da qualidade da educação, com um viés meritocrático, visto que os resultados que são apresentados pelos exames nacionais estão sendo interpretados cada vez mais como a definição oficial da qualidade do ensino no país.

Em relação à prática de AEE, o Brasil não realiza nenhum tipo de avaliação que seja comparada à AEE realizada em Portugal, e relativamente à AA, nesse momento não é uma atividade normalizada, ou seja, as escolas brasileiras podem e devem fazer autoavaliação, porém elas não possuem um caráter obrigatório e não têm influência na média dos resultados divulgados por escolas nos *rankings*. Após a apresentação do resultado dos exames nacionais, as escolas apresentam, seus planos de melhoria baseados no mapeamento que os resultados do SAEB/ Prova Brasil são capazes de imprimir.

Em Portugal, a AE se processa a partir da AEA e da AEE, sendo que esta última ainda possui como caráter obrigatório a AA. Sendo assim, a AEE carrega consigo a responsabilidade de gerir aspectos relacionados aos exames nacionais porque deve prestar contas no domínio *Resultados*, e ainda deve cumprir as exigências da AA porque é a partir dela e do relatório apresentado pela IGEC sobre a observação e avaliação da escola que são elaborados os planos de melhoria para as escola.

De acordo com a meta-análise realizada nesta investigação, podemos concluir que os trabalhos empíricos que vêm sendo publicados, inclusive relatórios internacionais na área da AE,

são uma expressão convicta de que tais avaliações têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino, embora em algumas realidades se destaque ainda o processo de avaliação construída em função das percepções dos intervenientes.

Com base nos trabalhos que tem sido produzidos e publicados sobre a AEA, evidenciamos maior preocupação com a classificação do que com a função formadora da avaliação, tanto no Brasil como em Portugal.

De acordo com os objetivos que nortearam este estudo e o material empírico selecionado que constituiu o *corpus* de análise desta investigação, os resultados mostram que os vários intervenientes envolvidos nos processos de AE não negam a existência das avaliações no cotidiano escolar e confirmam a sua legitimidade. A AE definitivamente não é um modismo, ela realmente ganha cada dia mais força e credibilidade garantindo assim sua participação efetiva nos processos de regulação do ensino.

Para atingirmos o cumprimento dos objetivos traçados adotamos como estratégia metodológica a análise de conteúdo como técnica exclusiva de análise dos dados - neste caso os documentos, (Bardin, 2014). Foi possível identificar por meio da leitura intensa dos materiais selecionados conclusões acerca do propósito pré estabelecido para esta investigação, nomeadamente o papel que a avaliação tem assumido dentro da cultura avaliativa presente nas escolas. O quadro teórico perfilhado facilitou a análise dos documentos na medida em que se fez necessário a delimitação de certas correntes e posicionamentos baseados nas crenças desta investigadora o que permitiu a análise interpretativa e as conclusões deste estudo.

Dos 20 trabalhos empíricos analisados, classificados através de um sistema de categorização, que 45% deles tratam os processos de AE mais como forma de controle e regulação do que propriamente estratégia de melhoria, principalmente porque muitos trabalhos fazem referência ao fato de os resultados que emergem da AEE ou da AEA não serem devidamente tratados. Outra razão seria por conta da falta de crença por parte dos professores, na universalização do ensino e na distribuição equitativa dos saberes.

Na continuidade da categorização, encontramos 35% dos estudos que utilizam os impactos e os efeitos, nomeadamente as mudanças que as avaliações trouxeram para o cotidiano escolar, (sejam eles a nível organizacional ou operacional) como principal campo de estudo nos trabalhos selecionados como documentos nesta meta-análise.

Com relação à AEE, encontramos 20% dos trabalhos que selecionamos o fato de as lideranças ocuparem um papel de destaque e importância nos processos avaliativos e

principalmente no desempenho da escola e dos alunos. Isso acontece porque é o gestor que possui a função fiscalizadora, que tem o dever e a tarefa de fazer acontecer, de dar conta das propostas de melhoria e apresentar resultados satisfatórios. Destacamos, mesmo que discretamente, a existência do aspecto formativo nas avaliações externas dentro da prática da avaliação interna (AA), visto que as escolas têm conseguido, a partir dela, propor ações de melhoria.

Em relação às AEA, aspecto mais enfatizado nesta dissertação, constatou-se, tanto no Brasil como em Portugal, que há mudanças e alterações curriculares visto que o trabalho pedagógico está voltado para alcançar bons resultados, nomeadamente para as metas estipuladas por cada governo, e de acordo com as disciplinas que são avaliadas nos exames, as escolas acabam por enfatizarem mais o trabalho (em língua portuguesa e matemática) conforme as exigências dos testes da AEA, fomentando assim o que a literatura chama de estreitamento curricular. Com relação às mudanças pedagógicas há divergências nos resultados que encontramos neste estudo que ora dizem que os professores modificaram as suas ações por conta das exigências dos testes, ora, afirmam que pelo fato de os resultados não chegarem às escolas de forma adequada, e não serem realizados encontros e reuniões a fim de discutirem estes resultados, os professores acabam por não alterarem suas práticas.

Na totalidade dos documentos analisados encontramos aspectos que mostram os resultados que referem a AEA e a AEE como uma realidade que trouxe impactos para o ensino em ambos os países, porém as opiniões se dividem por conta da má utilização ou má interpretação dos resultados.

Desta totalidade, destacamos que 30% dos trabalhos analisados afirmam que os resultados da AEA não revelam o real aprendizado dos alunos porque os professores acabam por planejar as ações docentes apenas em função dos testes, e em alguns casos até admitem treinar os alunos para responderem ao modelo de atividade proposto nos testes. Desta forma o sucesso acadêmico acaba por ficar mais voltado à obtenção de resultados do que na formação dos estudantes, disseminando assim a competição entre as escolas proporcionada pelos *rankings*.

Em contrapartida, há 70% dos trabalhos que não ignora os resultados, mas enfatiza a função diagnóstica dos testes, ou seja, apesar de concordarem parcialmente que os produtos nem sempre podem ser considerados como verdades absolutas, acreditam que a partir dos resultados pode-se obter o mapeamento das aprendizagens, os pontos fortes e os pontos fracos,

seja por aluno, seja por escola, e com isso passar a agir para a melhoria do ensino. É exatamente aqui, nesses 70% que identificamos a validade e a existência do caráter formativo da AE, apesar de uma parcela afirmar que o aspecto formativo não é valorizado nas tarefas externas de avaliação.

Embora a AE seja atualmente uma prática consolidada e necessária nas redes de ensino, ainda se faz indispensável recorrer a um conjunto alargado de métodos para compreender os resultados apresentados pelas avaliações a partir de cada realidade escolar. O fato é que a maioria das escolas se socorre de um conjunto reduzido e pouco variado de métodos avaliativos e a avaliação somativa que busca resultados e produtos finais, ainda é a prática mais utilizada tanto internamente (em sala de aula) como externamente, secundarizando o aspecto formativo da avaliação. Falando especificamente do Brasil, o modelo avaliativo utilizado é considerado insuficiente e os resultados simplistas, dado que a AE considerar apenas os testes e os questionários à comunidade escolar como parâmetro avaliativo desconsiderando aspectos relativos à oferta educativa, aos perfil de liderança e propostas de melhoria bem fundamentadas e fiscalizadas.

As duas realidades expostas parecem decorrer das capacidades experienciais que cada país já alcançou no âmbito da AE. Portugal apresenta um modelo de AE mais holístico que compreende três domínios: Resultados, Prestação de Serviço Educativo, Liderança e Gestão. O Brasil apresenta apenas o domínio Resultados, centrado em exames nacionais e em questionários à comunidade escolar. Levando em consideração que o Brasil é um país de larga extensão territorial, e portanto com mais habitantes, as dificuldades de homogeneizar um instrumento avaliativo se fazem mais acentuadas.

Neste panorama, o que se evidencia então é o papel irrefutável do Estado enquanto gestor e administrador de recursos públicos, que busca fiscalizar e regular por meio da implementação das lógicas de mercado em educação que tem fomentado a competição através da *standardização* do ensino e da publicitação dos *rankings*.

Por último, podemos afirmar que a partir da análise documental realizada nessa dissertação evidenciamos que as políticas de AE (sejam elas AEA ou AEE), tanto no Brasil como em Portugal, independentemente do grau de compreensão e avanço relativamente às práticas de AE, além de não estarem apresentando influências na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, estão promovendo o individualismo e a competitividade entre as escolas, a valorização de uns em detrimento de outros e a meritocracia na utilização de métodos

essencialmente técnicos e quantitativos. Além disso, podemos dizer que de acordo com a interpretação do material documental, os professores têm demonstrado insatisfação com a ênfase dada aos números e sentem-se responsabilizados pelos resultados obtidos pelos alunos.

Desse modo concluímos dizendo que a sugestão para a realização de um estudo futuro é a apresentação da proposta de AEE para o Estado do Paraná, com base no modelo avaliativo desenvolvido em Portugal com o objetivo de traçar um diagnóstico mais contextualizado e indicadores específicos para alunos atendidos pela rede de ensino público deste estado.

Para finalizar, é importante dizer que seria de grande valia para o Estado do Paraná poder contar com uma equipe responsável pela AEE dando suporte e ajudando as escolas no desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação dando direcionamentos e contribuindo com o melhor desempenho da escola e dos docentes em favor da melhoria dos resultados do sistema e conseqüentemente uma educação de maior qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, 33, (119), 471-484.
- Afonso, A. J. (2011) Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas: o caso da *accountability* baseado em testes estandardizados e rankings escolares. In M.P. Alves & JM- De Ketele (Orgs) (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*, (pp 84 – 101). Porto: Porto Editora.
- Afonso, A. J. (2010) Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: Esteban, M. T & Afonso, A. J. (2010). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147 – 170). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2009a). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4º Ed.- São Paulo: Editora Cortez.
- Afonso, A. J. (2009b). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação* 13, 13- 29
- Afonso, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, 139 – 164.
- Alavarse, O. M; Bravo, M. H & Machado, C. (2012). Avaliação como diretrizes das políticas educacionais dos governos Federal, Estadual e Municipais: O caso brasileiro. São Paulo – S.P. *anpae.org.br*
- Alves, R. (2012) Pimentas. Para promover um incêndio não é preciso fogo. São Paulo - Planeta.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (Orgs). (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editora.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arroyo, M. G. (2010) *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Assis, L.M. & Amaral. N. C. (2013). Avaliação da educação: por um sistema nacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, (7), 12, 27-48.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

- Balzan, N. C & Sobrinho, J.D. (Org.) (2011). *Avaliação institucional: teoria e experiência*. 5ª edição. São Paulo: Cortez.
- Barriga, A. D. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Ensino Superior*, 3- 24.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. 4º Ed. Lisboa: Edições 70.
- Belloni, I. (1999). Avaliação institucional: Um instrumento da democratização. *Linhas Críticas* 5, (9), 31-58.
- Bidarra, M. G.; Barreira, C. F.; Vaz-Rebello, M.P. & Alferes, V. R. (2014). Relatórios e avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo da avaliação. In: J.A. Pacheco, (2014) (Org). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico conceptual*, (pp.229 – 246). Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bonamino, A & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38, (2), 373-388.
- Both, J.I. (2011). Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 3º Ed. Curitiba: IBPEX.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o estado*. Lisboa: Edições 70
- Cabrito, B. (2009) Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cad. Cedes* (29), 78, 178-200.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco M. (1992). *Monitorização e prática de avaliação das escolas* - Série: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação GEP.
- 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.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Lisboa: CNE.
- Costa, N. M. B. de S. (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão*. Dissertação de Mestrado – Universidade do Minho.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e práticas*. Coimbra: Edições Almedina
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas a fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1) 5-15.
- Cronbach, L. J. Course improvement through evaluation. Teachers College Reconf. Columbia, n. 64, p. 63-70, 1963.
- Direção Geral da Educação (2014). Norma para inscrição – provas finais de ciclo – Exames Nacionais.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação* (11) 113 – 132.
- Eurydice (2009). Exames nacionais de alunos na europa: objetivos, organização e utilização de resultados. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=exames_nacionais_europa.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=exames_nacionais_europa.pdf). Acesso em 16 de março de 2015
- Esteban, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 123-134.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J.A Lima & J.A. Pacheco (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp. 105 – 126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4º Ed. Porto: Porto editora.
- Ferrão, M. E. (2012) Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, (33), 119, 455-469.
- Fialho, I.; Saragosa, J.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2013) Que impactos e efeitos na escola e na sala de aula? In: A. C. P. Ferreira, Domingos, A. M. & C. Spinola (Orgs). *Nas pegadas das reformas educativas*. (pp. 263-273). Atas do Primeiro Colóquio Cabo-verdiano.
- Figari, G. (1996) *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flick U. (2013). *Método qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Editora Monitor
- Freitas, S. C. A. de (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de Mestrado- Ciências da Educação – Braga, Universidade do Minho.
- Freitas, D.N. T. (2004) Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, (34), 123, 663-689.

- Foucault, M. (2013) *Vigiar e punir*. Lisboa: Edições 70.
- Godoy, A. S. (2005). Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Educacional*. 3 (2). 80 – 89.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro Social. *Revista Brasileira de Educação* (12), 35, 241 – 252.
- Goodson, I. (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- Grupo de Trabalho para a avaliação externa das escolas (2011). Proposta para um novo ciclo de avaliação externa das escolas. *Relatório Final*- Ministério da Educação.
- GAME (2011) Grupo de avaliação e medidas educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. *Relatório Final* – Estudos e Pesquisas Educacionais Fundação Victor Civita.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hameleine, D. (1999). O educador e a ação sensata. In A. Nóvoa, (1999) *Profissão Professor*, 35 – 62. Porto: Porto Editora.
- Hoffman, J. (2012) *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32ª Edição. Editora Mediação.
- Horta Neto, J. L. (2013). As avaliações Externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: Uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese de doutorado – Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília.
- Horta Neto, J. L. (2010). Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. *Revista Ibero-americana de Educação*. 53. 65-82.
- Horta Neto, J. L. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación* (42) 5. Brasília.
- Kliebard, H. M. (2011). Os princípios de Tyler. *Currículo sem fronteiras*, (11) 2, 23-35, *Universidade de Wisconsin-Madison*, EUA.
- Lee, R. M. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa - Gradiva.
- Lima, J.A (2006) Ética na investigação. In: J.A Lima & J.A. Pacheco (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp. 127 – 159). Porto: Porto Editora.

- Locatelli, I. (2007). Ouvindo as vozes dos professores: O impacto de uma proposta de mudança curricular na rede pública de ensino. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais*. Ministério da Educação. Brasília.
- Luckesi, C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19ª Edição. Cortez.
- Macedo, S. M. F. & Lima, M. A. M. (2013). Revolvendo o passado da avaliação educacional e algumas repercussões na escola. *Revista Teias* (14), 32, 155 - 171.
- Machado, C. (2013a) Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (11), 1, 40 – 55.
- Machado, E. A. (2013b) Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação. Edições Pedagogo.
- Manfio, A. (2013). *Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: Análise da produção em periódicos qualificados (1995-2012)*. Trabalho apresentado no XI EDUCERE Congresso Nacional de Educação em Curitiba – Paraná.
- Marques, M.M.F. (2014) Impacto e efeitos da avaliação externa no agir e no sentir dos professores de matemática do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico. Dissertação e Mestrado. Braga, Universidade do Minho.
- Marques, S.S. (2011). As provas de aferição do 4º ano de escolaridade – influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Marinho, P.; Leite C. & Fernandes P. (2013) Avaliação da Aprendizagem, um ciclo vicioso de “Testinite”. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 24, (55), 304-334.
- Méndez, J.M.A (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA
- Ministério da Educação e Ciência - Relatório *Programme For International Student Assessment*, Portugal: Primeiros Resultados. Avaliação Internacional de Aluno – Pisa 2012
- Moreira, R. S. M. (2004). *Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional: A Adesão e os Impasses de sua Realização*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Universidade de Campinas.
- Moro, K. & Costa, Sandra (2015). A influência da publicação dos rankings na Avaliação Externa das Escolas e na Avaliação Externa das Aprendizagens: Um estudo sobre Brasil e Portugal. Atas do XII Colóquio AFIRSE. Diversidade e complexidade da avaliação e formação: contributos da investigação. Disponível em: http://afirse.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2015/01/Livro-de-resumos_Livre-du-Colloque.pdf

- Nunes J. M. & Duarte, M. L. (Orgs) (2011) *Relatório de Avaliação Externa de Escolas (2011/2012)* IGEC. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_2011-2012
- Oliveira, A. P. M (2011). *A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
- Pacheco, J.A. (2014) (Org). *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico Conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A (2013). Estudos curriculares: génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Cultura* (38), 151 – 168.
- Pacheco, J.A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação* (17) 75-90.
- Pacheco, J. A. (2001) *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Quintas, H. L. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo, currículo na vida – perspectivas e reflexões*. Lisboa: Agência Nacional para a qualificação. IP.
- Programme for International Student Assessment PISA* (2012). Results in Focus - What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Acesso 30 de novembro de 2014.
- Relatório Nacional Pisa 2012: Resultados Brasileiros. Disponível em <http://portugaliza.net/bons-resultados-para-portugal-e-galiza-no-relatorio-pisa-ocde-2012-de-rendimento-escolar/>. Acesso em 05 de novembro de 2014.
- Relatório PISA 2012: Resultados Portugueses. Disponível em: [http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA_2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf](http://www.projavi.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=64&fileName=PISA_2012_PrimeirosResultados_PORTUGAL.pdf) Acesso em 05 de novembro de 2014.
- Rocha. L. (2012). Avaliação Externa de Escolas: Liderança (s) e autoavaliação que relação? EDUSER: *Revista de Educação*, 4 (2), 44-64.
- Rodrigues, E; Queirós, H,; Sousa, J. & Costa, N. (2014) Avaliação externa e escolas: do referencial aos estudos empíricos. In: J.A. Pacheco. *Avaliação externa de escolas: quadro teórico e conceptual* (pp. 91 – 146). Porto: Porto Editora

- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In: J.A. Pacheco. *Avaliação externa de escolas: quadro teórico e conceptual* (pp. 183 – 211). Porto: Porto Editora.
- Rosistolato, R & Viana, G (2013) Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Revista Educação e Pesquisa*.
- Sampaio, M; & Leite, C. (2014). Políticas de avaliação das escolas e seus efeitos na construção de uma melhoria educacional. *Revista de Administração Educacional*, (1), 1.3-16
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné.: M. SCRIVEN (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation*. American Educational Research Association. Monograph Series on Evaluation. Chicago, n.1. pp. 39-83, 1967.
- Schneider, M. P. (2013) Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica*, 30, 17 - 33
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora
- Silva, I. F (2010). O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. *Estudos em Avaliação Educacional*. 21 (47) 427-448.
- Sobrinho, J. D. (2003) *Avaliação Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.
- Sobrinho, J. D (1996). Avaliação Institucional marcos teóricos e políticos. *Avaliação*. 1 (1), 15 – 24.
- Sousa, A. M. P. & Silva, M. A. (2012). *Avaliação Externa no Contexto das Políticas Neoliberais*. IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, REALIZE Editora.
- Sousa, S.Z. (2014) Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, SP, (19), 2, 407- 420.
- Stake, R. E. (1967) The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*, New York, n. 68, pp. 523-540.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. J. (1995) *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torres, L.L. (2013) Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76
- Tyler, R, W. (1949) - General statement on evaluation. *Journal of Education Research*, 35.
- Vasconcelos, C. (2013). “Avaliação medieval era muito mais avançada”. Entrevista concedida ao *Porvir*. Disponível em: <http://porvir.org/porpensar/avaliacao-medieval-era-muito-mais-avancada/20130624> Acesso em 19/11/2014.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivia. *In: J.A Lima & J.A. Pacheco* (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp.85 - 126). Porto: Porto Editora.

Vianna, H. M. (2000) *Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos*. Ibrasa.

Weber, M. (2012). *Conceitos sociológicos fundamentais*. 3º Edição, Lisboa: Edições 70.

Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socio-constructivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS E DOCUMENTAIS

Brasil. Constituição Federal de 1988.

Brasil - Lei nº 11 494 de 20 de junho de 2007, destina fundos à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação. Ministério da Educação.

Brasil - Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007, regulamenta o IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica e o Compromisso Todos pela Educação. Ministério da Educação.

Inep. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, altera a estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica incluindo a ANA Avaliação Nacional de Alfabetização à estrutura do quadro dos exames nacionais. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n304_saeb_RevFC.pdf

Inep. Portaria nº 316, de 4 de abril de 2007, atribuições e definições dos instrumentos de coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica. Ministério da Educação.

Lei e Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) - Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, define orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa das escolas em Portugal.

ANEXOS

ANEXO I

Quadro de referências da AEA em Língua Portuguesa

Nível	Descrição dos níveis de escala
125	A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries ³⁸ deverão: Interpretar o texto localizando informações explícitas e implícitas, reconhecer a finalidade do texto, as personagens e expressões próprias da linguagem coloquial, entre outros.
150	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos deverão também: interpretar textos longos e de diferentes gêneros linguísticos como narrativas, anúncios, classificados, poesias, cantigas populares, contos e textos informativos simples, entre outros.
175	Este nível é constituído por s mais complexas e incorporam novas tipologias Textuais como por exemplo matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética, textos jornalísticos, história em quadrinhos, convites. Devem identificar ainda as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e reconhecer as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos, entre outros.
200	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos deverão também: Identificar desfechos e conflito entre personagens, substituições pronominais ou lexicais a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica entre outros.
225	Distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; compreender vocabulário complexo; identificar a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual; localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião, entre outros.
250	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª deverão: localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; identificar a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis;
275	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos deverão também: Identificar relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; diferenciar a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; entre outros.
300	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos deverão também: Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizados por expressões idiomáticas; reconhecer o ponto de vista do autor; identificar efeito de humor provocado por ambiguidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e identificar os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível deverão: Identificar textos com alta complexidade linguística; compreender o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; identificar opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões; interpretar tabela a partir da comparação entre informações; reconhecer, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto; reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.

³⁸ A escala de proficiência também traz objetivos e critérios destinados somente aos alunos da 8ª série.

ANEXO II

Quadro de referências da AEA em Matemática

Nível	Descrição dos níveis da escala
125	Neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries ³⁹ resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.
150	Os alunos da 4ª e da 8ª séries deverão ser capazes de: resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias; calcular adição com números naturais de três algarismos, com reserva; reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; localizar números naturais na reta numérica; entre outros.
175	Os alunos da 4ª e da 8ª séries deverão ser capazes de: identificar figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto; ler horas e minutos em relógio digital; realizar subtração com números de até três algarismos, com reserva; reconhecer a representação decimal de medida de comprimento (cm); composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; efetuar multiplicação com reserva, entre outros
200	Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos das duas séries deverão: Identificar localização ou movimentação de objetos em representações gráficas; estimar medida de comprimento usando unidades convencionais e não convencionais; interpretar dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical; estabelecer relações entre medidas de tempo, entre outros.
225	Calcular divisão com divisor de duas ordens; identificar propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos; conseguir ler gráficos de setores; resolver problemas que envolvem conversão de kg para g; (ou relacionando diferentes unidades); de medida de tempo (mês/trimestre/ano); e de trocas de unidades monetárias, envolvendo mais de uma operação; entre outros
250	Calcular expressão numérica (soma e subtração), envolvendo o uso de parênteses e colchetes; identificar algumas características de quadriláteros; resolver problemas de composição ou decomposição mais complexos do que nos níveis anteriores; resolver problemas que envolvem cálculo de conversão de medidas: de tempo (dias/anos), de temperatura (identificando sua representação numérica na forma decimal); comprimento (m/km) e de capacidade (ml/L); entre outros.
275	Identificar as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); estabelecer relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal, identificar poliedros e corpos redondos; resolver problemas que envolvam: multiplicação e divisão, em situação combinatória; soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário brasileiro, em situações complexas, entre outros.
300	Os alunos das duas séries deverão resolver problemas realizando conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/km e g/kg); identificando mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecem frações equivalentes; identificando um número natural (não informado), relacionando-o a uma demarcação na reta numérica; reconhecendo um quadrado fora da posição usual; e identificando elementos de figuras tridimensionais.
325	Neste nível, somente os alunos da 8ª série deverão resolver problemas que envolvam: ampliação, redução ou conservação da medida (informada inicialmente) de ângulos, lados e área de figuras planas; pontos em um referencial cartesiano; cálculo numérico de uma expressão algébrica em sua forma fracionária; porcentagens diversas e suas representações na forma fracionária (incluindo noção de juros simples e lucro); e de adição e multiplicação, envolvendo a identificação de um sistema de equações do primeiro grau com duas variáveis, entre outros.
350	Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos da 8ª série deverão calcular: volume de paralelepípedo, o perímetro de polígonos sem o apoio de malhas quadriculadas; ângulos centrais em uma circunferência dividida em partes iguais; o resultado de expressões envolvendo, além das quatro operações, números decimais (positivos e negativos, potências e raízes exatas); efetuar cálculos de divisão com números racionais; calcular expressões com numerais na forma decimal com quantidades de casas diferentes; entre outros

³⁹ A escala de proficiência também traz objetivos e critérios destinados somente aos alunos da 8ª série.

Anexo III

Quadro dos ciclos de avaliação em Portugal

Domínios	Primeiro ciclo de AEE 2006 – 2011	Domínios	Segundo ciclo de AEE a partir de 2012
Resultados	<p><u>1.1 Sucesso Académico</u> Evolução dos resultados escolares Análise comparativa de resultados. Identificação das áreas de sucesso e insucesso. Monitorização do fluxo escolar Estratégias interventivas para superação do abandono escolar.</p> <p><u>1.2 Participação e desenvolvimento cívico</u> Envolvimento discente nas discussões sobre o PE e no regulamento interno. Envolvimento discente nas programações do agrupamento Procedimento de auscultação e responsabilização dos alunos. Concretização da responsabilidade atribuída. Desenvolvimento da cidadania. Sucesso no desenvolvimento cívico.</p> <p><u>1.3 Comportamento e disciplina</u> Disciplina na escola. Conhecimento e cumprimento das regras. Resolução de casos complicados Ambiente Educativo. Fomento da disciplina, assiduidade e pontualidade.</p> <p><u>1.4 Valorização das aprendizagens</u> Impacto das aprendizagens dos alunos nas famílias, nos professores, na comunidade.</p>	Resultados	<p><u>1.1 Resultados Académicos</u> Evolução dos resultados internos. Evolução dos resultados externos. Qualidade do sucesso. Abandono e desistência.</p> <p><u>1.2 Resultados sociais</u> Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades Cumprimento de regras e disciplina. Formas de solidariedade. Impacto da escolaridade no percurso dos alunos</p> <p><u>1.3 Reconhecimento da Comunidade</u> Grau de satisfação da comunidade educativa. Forma de valorização do sucesso dos alunos. Contributo para o desenvolvimento da comunidade participativa.</p>
Domínios	Primeiro ciclo de AEE 2006 – 2011	Domínios	Segundo ciclo de AEE a partir de 2012
	<p><u>2.1 Articulação e Sequencialidade</u> Gestão conjunta e articulada de programas e orientações curriculares. Articulação interdepartamental na realização das atividades. Definição de metas e critérios de avaliação a nível de coordenação e supervisão. Articulação dos docentes (mesma</p>		<p><u>2.1 Planeamento e Articulação</u> Gestão articulada do Currículo. Contextualização do currículo e abertura ao meio. Utilização das informações sobre o percurso escolar dos alunos. Coerência entre ensino e avaliação. Trabalho cooperativo entre docentes</p> <p><u>2.2 Práticas de Ensino</u></p>

<p>Prestação do serviço educativo</p>	<p>unidade de ensino / entre agrupamentos). Gestão vertical sobre o percurso escolar do aluno. Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos. Orientação dos alunos e famílias.</p> <p><u>2.2 Acompanhamento de prática letiva</u> Planificação de curto prazo. Acompanhamento da prática letiva. Articulação dos docentes nos projetos Curriculares (de grupo e de turma). Critérios de avaliação. Reflexão sobre as práticas. Reflexão sobre as práticas a partir da avaliação contínua.</p> <p><u>2.3 Diferenciação e apoios</u> Processo de referencialização das necessidades educativas particulares. Abrangência e adequação dos apoios educativos prestados. Diferentes estratégias pedagógica. Avaliação da eficácia das medidas implementadas</p>	<p>Prestação do serviço educativo</p>	<p>Adequação as atividades de acordo com os ritmos e particularidades dos alunos. Adequação às respostas aos alunos com necessidades educativas especiais. Exigências e Incentivos à melhoria de desempenho. Metodologias ativas e experimentais Valorização da dimensão artística. Gestão de recursos e tempo dedicados às aprendizagens. Acompanhamento e supervisão da prática letiva.</p> <p><u>2.3 Monitorização e avaliação das aprendizagens</u> Diversificação nas formas de avaliação . Aferição dos critérios dos instrumentos de avaliação. Monitorização interna do desenvolvimento do currículo. Eficácia das medidas de promoção para o sucesso escolar. Prevenção da desistência e do abandono.</p>
<p>Domínios</p>	<p><u>Primeiro ciclo de AEE 2006 – 2011</u></p>	<p>Domínios</p>	<p><u>Segundo ciclo de AEE a partir de 2012</u></p>
<p>Organização E Gestão Escolar</p>	<p><u>3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</u> Coerência entre os documentos de orientação educativa. Participação dos atores na definição das prioridades educativas e na revisão nos planos de ação. Planificação do ano letivo. Gestão do tempo escolar. Programação das áreas transversais.</p> <p><u>3.2 Gestão dos recursos humanos</u> Gestão das competências profissionais (docentes e não docentes). Afetação dos docentes. Dificuldades no desempenho e estratégias de superação. Integração do pessoal (docente e não docente). Dimensão educativa nos recursos funcionais dos assistentes operacionais. Qualidade dos serviços de administração escolar.</p>	<p>Liderança e Gestão</p>	<p><u>3.1 Liderança</u> Visão estratégica e desenvolvimento do sentimento de pertença para com a escola. Valorização das lideranças intermédias. Desenvolvimento de projetos com propostas inovadoras. Motivação das pessoas e gestão de conflitos. Mobilização dos recursos.</p> <p><u>3.2 Gestão</u> Critérios e práticas e organização Critérios de constituição das turmas, dos horários e dos serviços. Avaliação do desempenho e gestão das competências. Promoção do desenvolvimento profissional. Eficácia na articulação entre a comunicação interna e externa.</p> <p><u>3.3 Autoavaliação e melhoria</u> Coerência entre a autoavaliação e as ações para a melhoria.</p>

	<p><u>3.3 Gestão de recursos humanos e financeiros</u> Adequação e acessibilidade de espaços e equipamentos na unidade e nas unidades educativas. Manutenção, segurança e salubridade. Coerência entre a gestão financeira e as propostas do PE.</p> <p><u>3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</u> Mobilização dos pais/encarregados da educação e outros elementos da comunidade educativa. Conhecimento da realidade educativa por parte dos pais/encarregados da educação. Participação dos pais / encarregados da educação e outros elementos da comunidade educativa nos órgãos da escola. Mobilização dos pais/ encarregados da educação e de outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas.</p> <p><u>3.5 Equidade e justiça</u> Atuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça. Promoção da igualdade de oportunidade. Promoção da inclusão socio escolar.</p>		<p>Utilização dos dados da AE para o plano de melhoria. Envolvimento de toda a comunidade educativa na autoavaliação. Continuidade da autoavaliação. Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas.</p>
Domínios	<u>Primeiro ciclo de AEE 2006 – 2011</u>	Domínios	<u>Segundo ciclo de AEE a partir de 2012</u>
Liderança	<p><u>4.1 Visão e estratégia</u> Objetivos, metas e estratégias Oferta educativa/formativa e áreas de excelência. Capacidade e atração da escola. Visão estratégia e desenvolvimento futuro.</p> <p><u>4.2 Motivação e empenho</u> Área de ação, estratégia e motivação. Articulação entre os órgãos. Mobilização dos atores. Monitorização da assiduidade e de incidentes críticos.</p> <p><u>4.3 Abertura à inovação</u> Abertura à inovação. Soluções inovadoras.</p> <p><u>4.4 Parcerias, protocolos e projetos</u> Parcerias, protocolos e outras formas</p>	Liderança e Gestão	

	<p>de associação. Articulação e cooperação com outras escolas. Projetos de âmbito local, nacional e internacional.</p>		
<p>Capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento</p>	<p><u>5.1 Autoavaliação</u> Participação da comunidade educativa. Recolha, tratamento e divulgação da informação. Impacto da autoavaliação. Consolidação e alargamento da autoavaliação.</p> <p><u>5.2 Sustentabilidade do progresso</u> Consolidação dos pontos fortes. Superação dos pontos fracos. Aproveitamento das oportunidades. Minimização dos constrangimentos.</p>	<p>Liderança e Gestão</p>	

ANEXO IV

Validação as categorias



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Prezado (a) colega

A presente solicitação faz parte de um trabalho de investigação realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, na Universidade do Minho, que tem como objetivo estudar a **Avaliação Externa de Escolas e Avaliação Externa de Aprendizagens no contexto institucional: Um estudo paralelo sobre Brasil e Portugal.**

Para isso foram construídas três categorias:

- **Categoria I:** *Política de responsabilização e regulação* - trabalhos cujos resultados apresentam a avaliação como instrumento de regulação, de controle do Estado, como agente de outras políticas e instrumento das lógicas de transparência e prestação de contas (*accountability*).
- **Categoria II:** *Efeito* - que diz respeito às mudanças que aconteceram nas ações pedagógicas a partir da realização da AE, da utilização dos resultados dos exames nacionais, da divulgação dos *rankings* escolares e dos relatórios de AEE.
- **Categoria III:** *Liderança* - que põe sobre a figura do gestor/diretor/coordenador grande parte da responsabilidade pelo desempenho da escola e ainda acerca das propostas de melhoria e da (AA) e dos processos de avaliação interna das escolas.

Sua colaboração está no papel do *intercodificador*, ou seja, você deverá ler as unidades de registro (trecho) selecionadas a partir de documentos utilizados nesta investigação e dizer em qual categoria acha que a unidade corresponde. Se achas que a unidade de registro corresponde a Categoria I Regulação - marca (R); se achas que a unidade de registro corresponde a Categoria II Efeitos - marcar (E); se achas que a unidade de registro corresponde a Categoria III Lideranças - marcar (L).

Unidades de Registro selecionadas:

() «[...] registam-se, de formas substantivas, dois efeitos da avaliação externa das escolas, . O efeito discursivo e o efeito de legitimação. [...] a maioria dos inquiridos refere que a avaliação centrada nos testes contribui para a objetividade da avaliação.» (FB1)

() «[...] os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais [...] à gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos» (AB3).

() «Frente a processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino, para melhor se localizarem no ranking nacional» (FB2, p. 10)

() «Embora as experiências de avaliação em larga escala ainda sejam recentes e, portanto, seus efeitos ainda incipientes, o acirramento das tendências neoliberais na educação demonstra inclinação para o fortalecimento da regulação do Estado pelo viés da avaliação» (AB5).

() »De uma forma geral, os desempenhos médios de Portugal têm aumentado progressivamente desde a primeira participação portuguesa em 2000. O aumento mais acentuado é sobretudo evidente entre os ciclos de 2006 e 2009, em todos os domínios. O ciclo de 2012 regista resultados médios semelhantes aos verificados em 2009» (RP2)

() «Verificou-se que o diretor, nomeadamente o seu perfil profissional ou técnico, bem como a sua função de líder institucional emerge como um fator determinante da qualidade educativa. [...] quem procura a qualidade em educação deve assegurar a presença de líder potenciais» (AP5)

() « [...] algumas avaliações externas apresentam-se como políticas de responsabilização que podem acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares» (FB2).

() « [...] é o uso de provas padronizadas no contexto da avaliação referentes à políticas de responsabilização com consequências fracas e fortes para as escolas [...] que exacerbariam a preocupação de diretores e professores em prepara os alunos para os testes» (AB2).

() «A análise evolutiva da legislação concedeu-nos uma visão do que foi sendo exigido aos líderes intermédios que cada vez mais se veem assoberbados com mais burocracia e a quem se pedem cada vez mais responsabilidades» (DP2).

() «A primeira dedução genérica retirada desta análise aponta para a subordinação do perfil de liderança às lógicas da prestação de contas e de responsabilização [...], bem como da racionalização dos recursos. Pressionada à regulação dos resultados, a escola precisa, na ótica do quem avalia, de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado» (AP1).

() «Os resultados dos testes revelam as dificuldades dos alunos em determinadas áreas do conhecimento e em determinadas situações; portanto, os dados podem contribuir para a identificação de alternativas de aprimoramento de habilidades [...]» (TB).

() «Assim, servindo como critério objectivo para estabelecer prioridades de intervenção nas escolas com valor acrescentado deficitário, a sua principal finalidade seria a de identificar atempadamente unidades educativas que carecem de acompanhamento externo no processo de mudança/melhoria. [...] Nestes termos, o uso do valor acrescentado para determinar prioridades de actuação e a elaboração, implementação e acompanhamento de programas de melhoria, encerra também as dimensões política, de gestão e administração, profissional e pessoal da responsabilização» (AP3).

() «O paradigma de escola que emerge das instâncias políticas de regulação poderá induzir o desenvolvimento da liderança cada vez mais desapossada do sentido estratégico [...] na perspectiva da atual agenda política faz todo sentido eleger um líder unipessoal que funcione como veículo de expressão da cultura escolar» (AP1)

() «Uma mudança nas práticas, nas estratégias e metodologias utilizadas com o objetivo de responder às necessidades dos alunos, contribuindo assim para o seu sucesso. Salientamos também que a AEE tem contribuído para um aperfeiçoamento do trabalho docente, pois existe uma crescente preocupação pela obtenção de bons resultados na avaliação externa» (DP1).

() «Os gestores entrevistados conhecem os sistemas externos de avaliação. Todos afirmaram que a implantação das avaliações modificou seu cotidiano profissional, produzindo novas demandas para eles próprios e para os professores» (AB6).

() «As escolas assumem expressamente que uma boa classificação pode não ser um sinal de que tudo está bem ou de nada há a mudar ou a melhorar, no sentido da prestação de um serviço educativo de excelência. A análise dos contraditórios evidencia ainda o caráter formativo atribuído pelas escolas à AEE» (AP4).

() «Para sair da baixa classificação, eles tendem a fomentar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar os alunos para um bom desempenho na prova em questão e, assim atingir os primeiros lugares no ranking» (DB1).

() «As escolas reconhecem o contributo positivo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação. Mesmo assim, existem escolas a manifestar-se desfavoravelmente sobre os contributos do processo de avaliação externa para a sua autoavaliação» (RP).

() «A AEE é assumida como um ponto de partida para que as escolas/agrupamentos elaborem processos de melhoria» (AP2).

() «[...] O ideário neoliberal está presente até os dias atuais [...] ditando regras no campo educacional, muitas vezes maquiada nos programas que aparentemente visam à qualidade da educação [...]» (FB1).

() «É significativo destacar que a proximidade das avaliações com a gestão é uma tendência crescente que podemos observar na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, o que evidencia a perspectiva dessa aproximação cada vez maior» (AB4).

() «Questionados sobre a responsabilidade pelos resultados escolares a maioria dos docentes considera o aluno como principal responsável...» (FB1)

() «[...] os problemas, decorrentes dos resultados dos exames de larga escala vêm sendo publicados e debatidos há mais de uma década. Porém, o que se observa é cada vez mais a valorização dos resultados de provas padronizadas e o acirramento das disputas, pelas instituições, para ocuparem o topo do ranking, no sentido oposto ao que uma parte expressiva dos estudiosos da avaliação vem denunciando em eventos científicos» (AB1)

Obrigada pela sua colaboração.

A investigadora

Kátia Gisele Costa Moro – m_katia@ymail.com