

Avaliação da Qualidade em Educação na África Austral: análise dos principais modelos

Amâncio Maurício Xavier Rêgo*

Resumo

A avaliação da educação constitui um fator importante para a melhoria da qualidade de educação nas nossas escolas e para uma avaliação eficaz é necessário que os avaliadores tenham domínio de procedimentos do modelo de avaliação conveniente para essa melhoria. O presente artigo é uma revisão de literatura, o seu objetivo básico foi de analisar os principais modelos de avaliação da qualidade em educação. Assim, neste artigo são comparados, sob vários aspectos, os modelos de avaliação normativo, criterial e integrado, dentre os aspectos de comparação evidenciam-se o objeto de avaliação, o conteúdo de avaliação, os avaliadores, a utilidade de avaliação, o significado de qualidade da educação e a metodologia de avaliação em cada modelo. Os referenciais bibliográficos consultados, especialmente as produções literárias de Azevedo (2005) e Rodrigues e Ferrão (2008), permitiram determinar esses modelos e compreender as suas diferenças fundamentais. Com este estudo compreendemos ainda que o modelo de avaliação da qualidade de educação predominante em Moçambique e outros países da África Austral é o modelo normativo, este é um modelo reducionista, que se preocupa apenas pelo alcance da excelência nos resultados e desempenho da escola e prestação de contas, diferentemente do modelo integrado voltado para a melhoria da qualidade de educação e da vida dos cidadãos na comunidade.

Palavras-chave

Avaliação em educação, modelos de avaliação da educação, qualidade em educação.

Evaluation of the Quality in Education in Southern Africa: analysis of the main models

Abstract

The evaluation of the education constitutes an important factor for the improvement of the education quality in our schools and for an effective evaluation it is necessary that the appraisers have domain of procedures of the model of convenient evaluation for that improvement. The present article is a literature revision, his basic objective was of analyze the main models of evaluation of the quality in education. So, in this article are compared, under several aspects, the normative evaluation models, the own evaluation models and the integrated evaluation models, among the comparison aspects, are evidenced the evaluation object, the evaluation content, the appraisers, the evaluation usefulness, the meaning of quality of the education and the evaluation methodology in each model. The consulted bibliographical reference, especially the literary productions of the Azevedo (2005) and Rodrigues and Ferrão (2008), permitted to determine those models and to understand their essential differences. With this study we also understood that the model of evaluation of the quality of education that prevail in Mozambique and other countries of Southern Africa is the normative model, this is a reductionist model, that only is interested in the reach of the excellence in the results and performance of the school and in the accounts installment, differently of the integrated model that improve the education quality and the life of the citizens in the community.

Keywords

Evaluation of the education, models of evaluation of the education, quality of the education.

I. INTRODUÇÃO

A avaliação da qualidade de educação tem sido um tema recorrente na atualidade, devido à insatisfação produzida pelos resultados das atividades educativas nas escolas tanto dentro como fora do nosso país. Neste texto, o tema de avaliação foi abordado ao nível da escola e não ao nível das aprendizagens na sala de aulas, visto que avaliar a educação significa avaliar as escolas.

A avaliação constitui um processo complexo que implica um domínio dos vários modelos que pode assumir, é uma etapa importante das atividades educativas, pois, permite identificar aspetos positivos e negativos inerentes a essa atividade e empreender medidas de superação dos aspetos negativos, contudo, a adoção de certas práticas de avaliação conduz a resultados insatisfatórios.

Em muitos países, como no caso dos países da África Austral onde Moçambique faz parte, prevalece a adoção de

* Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique
E-mails: amancior59@gmail.com

práticas de avaliação que não favorecem a compreensão da realidade da escola e da comunidade local nem a sua melhoria, essas práticas estão voltadas para a classificação e certificação de alunos e escolas [1, 2], desse modo, entre os cidadãos, essas práticas promovem o individualismo, a insatisfação, as desigualdades sociais e a manutenção da realidade da escola e da comunidade da inserção da escola.

Autores como Dias e Melão (2009) [3] fundamentam que, as escolas frequentemente adotam essas práticas de avaliação por não dominarem os diferentes conceitos e critérios de avaliação da qualidade da educação e por desconhecerem os procedimentos de modelos de avaliação que garantem a melhoria da qualidade de educação e da vida dos cidadãos.

É neste contexto que o presente artigo foi elaborado, com a intenção de proporcionar subsídios teóricos aos avaliadores da qualidade de educação, no sentido de realizarem a sua tarefa de avaliar a qualidade de educação de forma consciente, responsável e eficaz. Assim, o artigo distingue os principais modelos de avaliação da qualidade da educação, o modelo normativo, o criterial e o integrado, tendo em conta diversos aspectos, com realce para o conceito de avaliação, o objeto, o conteúdo, a base de avaliação, os avaliadores, a utilidade de avaliação, o significado de qualidade de educação e a metodologia preponderante em cada modelo de avaliação.

O objetivo geral do artigo foi de analisar os principais modelos de avaliação da qualidade de educação e, especificamente, identificar, bem como diferenciá-los entre si e determinar um modelo de avaliação eficaz. Por conseguinte, neste artigo são respondidas essencialmente as seguintes questões: Quais são os principais modelos de avaliação da qualidade de educação? Quais são as diferenças e semelhanças existentes entre esses modelos? Qual é o modelo que permite a melhoria da qualidade de educação e da vida dos cidadãos? Quais são os procedimentos metodológicos inerentes a cada modelo de avaliação? Para responder a essas questões recorreu-se a pesquisa bibliográfica, foram efetuadas leituras, análises minuciosas e sínteses de produções literárias de vários autores, com destaque para Azevedo [1] e Rodrigues e Ferrão [4].

II. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A palavra ‘avaliação’ é polissêmica, em educação ela pode significar a medição do rendimento escolar, o julgamento do desempenho da instituição educativa ou a investigação coletiva da realidade da escola e da comunidade local. Para cada significado de avaliação da qualidade de educação há uma finalidade própria, no primeiro significado a finalidade é de fornecer informação sobre o rendimento da escola às autoridades educativas do país, no segundo é de melhorar a estrutura e o funcionamento da escola, enquanto no terceiro centra-se na melhoria da qualidade da educação e da vida dos cidadãos na comunidade local.

2.1. Conceito, nível, objeto e conteúdo de avaliação em educação

O conceito de avaliação da qualidade em educação está estritamente relacionado com a concepção de educação predominante nos gestores escolares e professores; As concepções são várias, porém, destacamos três,

especialmente, condutista, psicocognitiva e sóciocognitiva [5].

Assim, na concepção condutista ou tecnicista a avaliação pode ser definida como medição do rendimento da escola através da análise dos resultados dos testes e exames; Na concepção psicocognitiva ou escolanovista a avaliação consiste na análise do processo educativo da escola com base em critérios específicos, com vista a melhoria do seu desempenho; Por sua vez, na concepção sóciocognitiva ou histórico – social a avaliação é um processo de investigação coletiva da realidade da escola e da comunidade local para compreender-la e empreender medidas de sua melhoria [1, 6-8].

Rodrigues e Ferrão (2008) [4] (p. 251) definiram a avaliação no sentido geral e restrito, para eles “num sentido geral, ... avaliar é proceder uma análise da situação e a uma apreciação das consequências prováveis de seu ato numa tal situação”, “no sentido restrito avaliar consiste em comparar o real com o alvo ou a meta”.

Então, o termo ‘avaliar’ assume significados diferentes, respectivamente, medir o rendimento escolar, julgar o desempenho da instituição educativa e investigar coletivamente a realidade da escola e da comunidade local, sendo o último significado relativo a um conceito amplo da avaliação.

De acordo com Rodrigues e Ferrão (2008) [4], a avaliação das atividades educativas pode ser realizada em três níveis essenciais, primeiro ao nível da sala de aulas, segundo ao nível da escola e terceiro ao nível da sociedade.

No primeiro nível avalia-se o rendimento do aluno e o desempenho do professor; No segundo nível avalia-se o rendimento e o desempenho da escola em geral, conforme dizem os autores, a avaliação ao nível da escola “relaciona-se com o alcançar dos objetivos organizacionais” (p. 249) [4]; Já no terceiro nível avaliam-se as consequências das atividades educativas da escola na sociedade, ou seja, “pretende-se, ... validar o impacto da formação ao nível do espaço social envolvente” (p. 250) [4].

Contudo, neste artigo a avaliação foi abordada ao nível da escola e considerou-se também o impacto das atividades educativas da escola na sociedade, pois, segundo Bris (1996) [9], avaliar a qualidade da educação é avaliar a qualidade da escola.

Na concepção tecnicista e escolanovista o objeto de avaliação é a escola, enquanto no conceito histórico – social é tanto a escola como a comunidade local. Todavia, o conteúdo de avaliação no primeiro caso é o resultado do processo educativo, que pode ser aferido pela aprendizagem e desempenho dos alunos; No segundo caso avalia-se o próprio processo educativo; Por sua vez, no terceiro caso o conteúdo avaliado envolve todas as dimensões inerentes a escola e comunidade local, com destaque para o contexto político – cultural e sócio – económico do local onde a escola se encontra inserida, as condições físico – materiais da escola, o processo educativo e respectivo resultado, bem como a gestão e administração escolar [1].

2.2. Bases e avaliadores na avaliação da educação

Na concepção tecnicista a base da avaliação da qualidade de educação são as normas estabelecidas centralmente pelo

Ministério da Educação e devem ser utilizadas por todas as escolas do país para as quais se destinam. Na concepção escolanovista a base são os critérios definidos pela própria escola. Mas, na concepção histórico – social a base são critérios adaptados a partir das normas centrais pela escola em função da realidade da escola e da comunidade local. No que diz respeito aos critérios adaptados a partir das normas centrais, José Maria Azevedo [1] disse que:

“quando não há listas pré – estabelecidas os avaliadores constroem os critérios tendo em conta os principais documentos legislativos, uma lista de temas estabelecida a nível nacional e local e ainda os objetivos formulados pela própria escola.” (p.29) [1].

A avaliação baseada nas normas denomina-se avaliação normativa, que é levada a cabo por avaliadores externos a escola, como no caso da equipa da Inspeção Nacional da Educação. Porém, a avaliação baseada em critérios chama-se avaliação criterial, levada a cabo por avaliadores internos a escola como no caso da comissão do conselho da escola ou a comunidade escolar. Por outro lado, a avaliação baseada em critérios adaptados designa-se por avaliação integrada, mas com ênfase para a avaliação interna, nesta avaliação os avaliadores são a própria comunidade educativa. Deste modo, sobressaem três modelos de avaliação da qualidade em educação, nomeadamente, modelo normativo, modelo criterial e modelo integrado [1, 4].

III. MODELOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

3.1. Principais modelos de avaliação da educação

De acordo com Azevedo (2005) [1] e Rodrigues e Ferrão (2008) [4], a avaliação da educação pode basear-se nas normas, nos critérios próprios ou nos critérios adaptados. Assim sendo, os modelos de avaliação da qualidade de educação podem ser classificados segundo a base e o avaliador. Portanto, quando a base são as normas ministeriais e o avaliador é externo á escola o modelo considera-se normativo; Quando a base são critérios próprios da escola e o avaliador é interno á escola estamos perante o modelo criterial; Por sua vez, quando a base são critérios adaptados pela escola e o avaliador é tanto interno como externo á escola o modelo considera-se integrado, logo temos a avaliação normativa, criterial e integrada.

A avaliação normativa é aquela cuja preocupação reside na seleção das melhores escolas, independentemente dos seus níveis de resultado serem ou não satisfatórios face aos objetivos pré – estabelecidos. Em conformidade com Rodrigues e Ferrão (2008) [4] (p. 259), “ao avaliarmos, por referência a uma norma, estamos a comparar o resultado alcançado por [uma dada escola] com os alcançados por [outras escolas] que, em situação idêntica, foram sujeitos ao mesmo instrumento de avaliação”.

Essa avaliação valoriza o rendimento da escola em função das normas comuns á todas as escolas do país, requer a uniformização de instrumentos de avaliação para conseguir a objetividade da mesma, o que possibilita a igualdade de condições para todas as escolas [10].

José Maria Azevedo considerou essa avaliação como sendo bancária e a definiu como um processo “em que se acumula informação, se verifica os resultados e se deposita relatórios,

sem a ação implicada e criadora dos atores, sem partir da realidade da escola e das práticas para a eles voltar” (p. 16) [1].

A avaliação normativa tem a vantagem de fornecer informações inerentes a escola avaliada para as autoridades educativas, mas, além da possibilidade dessas informações serem falsas, tem a desvantagem de não beneficiar a melhoria da qualidade da educação e da vida dos cidadãos na comunidade onde a escola se insere, conforme as palavras de José Maria Azevedo [1]:

“quando as autoridades educativas determinam os critérios e os procedimentos da avaliação interna, esta tende a ser tecnicista ou administrativa, o que não será problema se o objectivo central for proporcionar informações para essas autoridades, mas já não se afigura como a melhor opção se se pretende fomentar um processo de melhoria da escola, pois os critérios podem não ser os mais úteis para a escola em concreto e há uma tendência para a escola apresentar os dados com cores mais positivas”. (p. 34) [1].

A avaliação criterial constitui um processo que tem o objetivo de situar as escolas em termos absolutos no que se refere ao processo educativo realizado. Sobre este modelo de avaliação, Rodrigues e Ferrão (2008) (p. 259) [4] relataram que, “quando o referente é criterial, a relação avaliativa estabelece-se entre o resultado alcançado [pela escola] e o valor/objetivo estabelecido pelo [avaliador] como referência (critério) para a comparação”.

Na avaliação criterial valoriza-se o rendimento da escola em função das suas capacidades e possibilidades; Nela a escola é avaliada em relação a si mesma, ou seja, determina-se um objetivo como referência a conseguir e vai-se marcando a situação da escola em função desse objetivo, que não é a média aplicada a todas as escolas, mas o objetivo a ser alcançado pela própria escola [10].

Esses autores explicaram ainda que, “a avaliação criterial pretende analisar as dificuldades enfrentadas pela escola dentro do processo educativo, diagnosticar as causas que subjazem nas dificuldades do processo educativo e reorientar o processo educativo com a finalidade de superar as deficiências” [10] (p. 218).

A avaliação integrada é uma avaliação híbrida, pois, baseia-se em critérios que envolvem todas as dimensões, adota tanto os procedimentos qualitativos como os quantitativos e, pelo fato da avaliação interna, que significa auto – avaliação, ser coadjuvada pela avaliação externa ou hetero – avaliação. Em relação a avaliação integrada, José Maria Azevedo [1] disse que:

“ao atender a estas quatro componentes [contexto local, característica dos recursos disponíveis, análise dos processos, característica dos resultados] e abranger múltiplas facetas da realidade escolar, é uma avaliação integrada, bem distinta de procedimentos de auditoria [relacionada a avaliação normativa] ou monitorização [relacionada a avaliação criterial]. As avaliações que contemplam a “ecologia” das realidades em análise tendem a ser mais positivas e “compreensivas” e implicam interacção entre dinâmicas internas e externas”. (p. 74) [1].

As palavras de Azevedo (2005) [1] acima referidas levamos a entender que o modelo mais eficaz da avaliação da qualidade da educação é o modelo integrado, na medida em que envolve vários aspetos da vida da escola e vários atores sociais, enquanto os modelos normativo e criterial são

reduccionistas, uma vez que, os avaliadores, que são respectivamente externos e internos, limitam-se a analisar apenas os resultados e os processos da escola.

Segundo José Maria Azevedo a avaliação integrada é um instrumento importante para a melhoria da escola, na medida em que, a participação de todos os cidadãos na avaliação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere; Para este autor “pode-se participar através de conselhos de classe, associações de alunos e pais, por meio de debates ou inquéritos” (p. 26) [1].

3.2. Formas de avaliação da qualidade em educação

De acordo com Bris (1996) [9], a avaliação da qualidade de educação pode ser discriminada em 3 formas básicas, a saber, avaliação externa, avaliação interna e avaliação mista. Cada uma dessas formas de avaliação faz parte das características de cada modelo de avaliação; Neste sentido, a avaliação externa é típica do modelo normativo, a avaliação interna é própria do modelo criterial e a avaliação mista é característica do modelo integrado.

a) Avaliação Externa

Esta forma de avaliação é feita através de questionários elaborados pelo Ministério de Educação.

Na avaliação externa, cabe ao Ministério da Educação elaborar e distribuir quer em electrónico ou em físico, para todas as escolas, as fichas de questionário de avaliação, em seguida, os representantes de cada escola preenchem essas fichas, redigem o relatório de avaliação e enviam para o Ministério [11]. Assim, a avaliação que se realiza desta forma tem em vista a produção de dados para o Ministério, conforme as palavras de Bris (1996) [9] (p. 95), “sem a participação direta da escola mas que como geradora de informações”.

b) Avaliação Interna

Trata-se de uma forma de avaliação realizada através de entrevistas, observação direta, testes de desempenho de alunos e análise documental, sobre conteúdos definidos pela própria escola.

Constitui uma forma de avaliação na qual, compete a própria escola definir os seus critérios de avaliação, determinando os conteúdos ou dimensões com seus padrões e respectivas questões ou indicadores de avaliação, elaborando seus instrumentos de avaliação, tais como, formulários, guiões de entrevista, fichas de observação ou listas de verificação e testes de desempenho de alunos. Em seguida, as comissões de avaliação criadas realizam as entrevistas, as observações, os testes e as análises de documentos, redigem o relatório de avaliação que serve de base de dados para a escola emprender melhorias necessárias na sua estrutura e funcionamento [12].

Segundo Bris (1996) [9], essa forma de avaliação baseia-se na Memória Anual da Escola realizada como a culminação do processo de elaboração, desenvolvimento e execução do Plano Anual da Escola.

c) Avaliação Mista

O aspeto fundamental desta forma de avaliação é a sua concretização através da discussão em vários grupos homogêneos (alunos, professores, encarregados de educação, bem como, empresários, jovens, mães e pais da zona) sobre a realidade da escola e da comunidade local e conteúdos adaptados pela própria escola.

Na forma mista de avaliação da qualidade de educação, também compete a escola definir os seus critérios de avaliação, porém, com ajuda do Ministério e da comunidade local, neste caso, o Ministério de Educação define critérios gerais de avaliação e cada escola juntamente com a comunidade local procura adaptar esses critérios para satisfazer a realidade da escola e responder as necessidades da comunidade local [9].

Desse modo, a comunidade educativa adapta os conteúdos e as questões de avaliação vindas do Ministério, elabora seus instrumentos de avaliação para dados que não podem ser obtidos pela discussão, elabora as questões básicas que vão guiar as discussões, organiza-se em grupos homogêneos de discussão e realizam as discussões sobre a realidade da escola e da comunidade [13].

Em seguida, a comissão de sistematização de dados redige o relatório de avaliação, redige ou reformula o ‘Projeto Educativo da Escola’¹ com base em novos dados da avaliação e o Projeto Educativo reformulado serve de base para emprender melhorias necessárias não só na escola, mas também na comunidade onde a escola se encontra inserida [14, 15].

Em conformidade com Azevedo (2005) [1], a avaliação externa realiza-se por pessoas que não fazem parte da comunidade educativa e que dependem de autoridade educativa ou são peritos independentes. Enquanto a avaliação interna é realizada por pessoas que fazem parte ou apenas da comunidade escolar no caso da concepção escolanovista, ou da comunidade educativa no caso da concepção educativa histórico – social. Este autor entende o conceito de comunidade educativa como sendo:

“o conjunto de actores implicados directamente no funcionamento da escola (professores, direcção, alunos e membros dos órgãos da escola), bem como actores indirectamente ligados, como os pais, os representantes das autoridades locais e do mundo económico e social local”. (p. 25) [1].

Diferentemente do conceito de comunidade escolar, que se restringe a escola, o de comunidade educativa é mais abrangente, visto que, envolve todas as pessoas, incluindo aquelas que, embora sejam externas a escola, vivem na comunidade local onde a escola se encontra inserida.

Há situações em que pode se pensar que está a se realizar uma avaliação interna, quando na verdade é uma avaliação externa; Por exemplo, na situação em que, apesar de serem pessoas da própria escola a realizarem a avaliação, esta não se baseia em critérios adaptados ou definidos localmente, mas sim em indicadores e instrumentos pré – estabelecidos centralmente e usados por todas as escolas para as quais foram

¹ “ferramenta promotora da qualidade e da eficácia da ação educativa” (AZEVEDO *et al*, 2011, p. 63).

pré – estabelecidos; Neste caso dissemos que a avaliação interna afigura-se como avaliação externa e não contribui para a melhoria da qualidade de educação, servindo apenas para questões de prestação de contas [16].

Quanto a avaliação interna, Dias e Melão (2009) [3] (p. 197) sustentam ainda que, “na auto – avaliação, o diálogo centra-se mais nos actores internos e na sua contribuição para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade”.

Por mais que a avaliação externa se afigure como interna, dificilmente pode promover a melhoria da qualidade, visto que não se adoptam metodologias participativas, desse modo, ela sempre cumprirá apenas o propósito de prestação de contas, segundo o esclarecimento dado por José Maria Azevedo [1]:

“assim, quando se pretende promover um processo de melhoria, é mais adequado que a avaliação seja participativa, a começar pela escolha dos objectivos, dos critérios e dos procedimentos. A avaliação interna que pretende responder aos dois objectivos, prestação de contas e melhoria da qualidade, experimenta tensões e dificuldades”. (p. 35) [1].

Logo, torna-se importante harmonizar os critérios da avaliação externa com os da interna, por questões de eficiência e eficácia, assim, cada escola pode definir os seus critérios tendo em conta os critérios gerais e, por sua vez, os avaliadores externos devem respeitar a especificidade das opções de cada escola, com isso, evitar-se-á a uniformização forçada dos critérios.

3.3. Momentos, natureza, função e utilidade de avaliação em educação

Os três modelos de avaliação da qualidade em educação distinguem-se ainda pelo momento de realização e sua utilidade.

Assim sendo, a avaliação normativa realiza-se no fim do processo educativo. Trata-se de uma avaliação fragmentada, por ser estática e um fim em si, na medida em que os resultados caem no esquecimento e não são usados para desenhar estratégias de melhoria do processo educativo. Esta avaliação tem a função somativa e promove a competitividade, visto que, cada escola é avaliada com critérios uniformes. Ela serve para recomendar, prestar contas, sancionar e controlar as escolas e o sistema educativo, bem como classificar e seleccionar as escolas [17].

A avaliação criterial realiza-se durante o processo educativo, constituindo uma avaliação de natureza dialética, por se centrar no processo com enfoque progressivo. Ela tem a função formativa e baseia-se no estabelecimento de critérios próprios por cada escola. Serve para elaborar planos e implementar estratégias de melhoria do processo educativo, a isso, Cushway e Lodge (1998) [18] (p. 53) bem como Rocha (2011) [19] designaram de “reengenharia de processos”², na medida em que exige contínua reinvenção de métodos, o que por sua vez, permite melhorar a qualidade de ensino e contribuir para a eficácia do processo. Todavia, essa avaliação também é usada para classificar as escolas, regular o seu

desempenho e até responsabiliza-las, pois, enfatiza a responsabilização individual da escola e não a co-responsabilização [17].

A avaliação integrada realiza-se no início, durante e no final do processo educativo. Trata-se similarmente de uma avaliação de natureza dialética, por ser flexível com enfoque progressivo e centrar-se igualmente no processo, que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformação do contexto; Portanto, concordando com Chueiri (2008) [17], é uma avaliação emancipadora, democrática, crítica, institucional, de criação coletiva e de pesquisa participativa. Esta avaliação tem função diagnóstica, formativa e Prognóstica (na medida em que procura prever, desenhar e implementar hipóteses de acordo com o Diagnóstico efetuado) [20], isto é, não promove a competitividade, serve para desenhar projetos e implementar estratégias de melhoria da qualidade de educação e da vida dos cidadãos da comunidade educativa.

A avaliação no início e durante o processo confere o carácter formativo e integra-se no contexto da avaliação interna, já a avaliação no final concede o carácter somativo que se integra no contexto da avaliação externa; Este esforço simultâneo no modelo de avaliação integrada proporciona maior eficácia no próprio processo avaliativo, tal como referiu José Azevedo, “o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto – avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto – avaliação” (p. 77) [1].

3.4. Significado de escola, atividade educativa e princípios na avaliação da educação

Tanto na avaliação normativa como na avaliação criterial, a escola é considerada como uma organização com objetivos de âmbito nacional por alcançar e a atividade educativa é vista como uma atividade societária, da responsabilidade do estado. A avaliação fundamenta-se nos princípios de prestação de conta ou responsabilização individual e institucional, com ênfase no Plano de Desenvolvimento Escolar como instrumento de gestão escolar para a busca da garantia de qualidade de ensino e do bom desempenho dos alunos na escola [21].

Porém, na avaliação integrada a escola é considerada como uma instituição com uma missão específica por cumprir e a atividade educativa é vista como uma atividade comunitária, da responsabilidade da comunidade educativa, ou seja, a educação é direito e dever de todos os cidadãos da comunidade local. A avaliação alicerça-se nos princípios de responsabilização coletiva ou co-responsabilização, com ênfase no Projeto Educativo Escolar como instrumento de gestão escolar para a busca da garantia de qualidade de educação e da vida dos cidadãos na comunidade onde a escola se encontra inserida [14, 21].

Percebe-se que o tipo de participação do processo de avaliação integrada não difere do tipo de participação do processo de elaboração do Projeto Educativo Escolar, para ambos processos verifica-se a participação direta e ativa de

² “método relativamente recente, também designado melhoramento de processos ou análise da cadeia de valores, analisa globalmente os fluxos de trabalho e processos da

organização, não apenas para os melhorar mas, fundamentalmente, para os reexaminar” (CUSHWAY & LODGE, 1998, P. 53).

todos cidadãos, tal como observaram Dias e Melão (2009) [3] (p. 197), ao dizerem que “a filosofia da participação e do envolvimento é semelhante à filosofia inerente à construção do Projeto Educativo, que todos deve envolver, não fosse a avaliação um precioso instrumento para a concretização desse projeto”.

3.5. Metodologia, técnicas, instrumentos e passos na avaliação da educação

No que diz respeito a metodologia de avaliação da qualidade em educação, na avaliação integrada utiliza-se a metodologia participativa, enquanto na avaliação normativa e criterial a metodologia é representativa. A metodologia participativa consiste na participação da comunidade educativa no processo avaliativo e corresponde a política da gestão escolar descentralizada – participativa. Por outro lado, a metodologia representativa baseia-se apenas na participação dos membros do conselho de escola ou de uma comissão de avaliação escolar criada para o efeito e corresponde a política da gestão escolar centralizada – representativa [13, 15, 21].

Em relação a técnicas, instrumentos e passos da avaliação em cada metodologia, importa referir que, na avaliação de índole representativa utiliza-se a técnica de questionário (avaliação normativa) ou observação e entrevista (avaliação criterial). E como instrumentos, para a avaliação criterial podem ser formulário e guia de entrevista com gravador, para a avaliação normativa, são elaboradas centralmente as fichas de questionário, contendo perguntas fechadas, para todas as escolas a que se destinam, de modo a serem preenchidas pelos membros da comissão de avaliação da escola.

Essa metodologia envolve os seguintes passos: Organização da comissão avaliadora, estudo do manual de avaliação da qualidade das escolas, análise das evidências, preenchimento das fichas de questionário ou de observação, apuramento dos resultados ou do desempenho, elaboração do relatório com o plano de ação, apresentação do relatório com o plano de ação a assembleia da escola [11, 12].

Entretanto, na avaliação de carácter participativo, dependendo de cada grupo participante e de cada dimensão de análise, são utilizadas várias técnicas, tais como a entrevista, a observação, o questionário, o desenho e teatro, sobretudo para crianças, workshops, seminários e reuniões; Mas a ênfase vai para as discussões e debates em grupos homogêneos seguidos de grupos heterogêneos. Os instrumentos também são variados podendo incluir fichas de observação e de questionário, guias de entrevista com perguntas abertas, todavia, por se enfatizar as discussões, recorre-se mormente ao papel gigante e cartazes [13-15].

A metodologia participativa envolve os seguintes passos: Organização dos recursos e do processo de avaliação, mobilização da comunidade educativa (por meio de faixa na frente da escola, panfletagem pelo bairro, carta aos pais e igrejas, rádio), participação da comunidade na análise da realidade da escola e da comunidade local (através de discussões e/ou inquéritos), síntese (tratamento de dados e elaboração de conclusões), redação ou reformulação do Projeto Educativo da Escola e respectiva publicação [13, 14].

Somente concebido como exemplo, segundo Ação Educativa (2013) [13], a avaliação promovida pela escola, com a participação ativa da comunidade local coordenada

pelo Conselho Escolar, poderá contemplar os aspetos e respectivas questões apresentados abaixo:

a) Contexto social onde a escola está inserida:

- Onde está situada geograficamente a escola e qual a realidade social e económica dos alunos e do bairro onde a escola se situa?
- Quais os equipamentos sociais (cinemas, teatros, igrejas, áreas desportivas, centros de lazer, centros culturais, organizações sociais etc.) disponíveis nas proximidades da escola dos quais os estudantes usufruem?
- Qual a escolaridade média da comunidade externa à escola?

b) Condições da escola para uma boa aprendizagem:

- Quais as acções desenvolvidas pelos Serviços Distritais de Educação e pela escola visando a formação contínua dos docentes e de outros trabalhadores (cursos de capacitação, coordenação pedagógica, participação em eventos, assinatura de revistas especializadas)?
- Quais são as condições do edifício escolar (salas de aula, área para exposte, Biblioteca, sala de professores, banheiros etc.) e dos materiais didáticos disponíveis?
- O edifício escolar está preparado para o acesso a portadores de necessidades especiais?
- Quais os equipamentos (computadores, filmadoras, retroprojetor, máquinas fotográficas etc.) disponíveis para o trabalho pedagógico da escola?

c) Mecanismos de gestão democrática na escola:

- Quais os espaços para a participação dos diversos segmentos na gestão da escola (Conselho de Escola, associação de Pais e de alunos)?
- Qual a participação efetiva de cada um dos segmentos escolares e da comunidade local, nesses espaços de participação?
- Qual a periodicidade com que os órgãos e associações se reúnem?
- Como foi elaborado o Projeto Educativo da escola?
- Como vem sendo implementado o Projeto Educativo da Escola?
- Como é feita a escolha do dirigente escolar nessa escola?
- Como a escola vem construindo sua autonomia didática, financeira e administrativa?
- Como a escola demonstra o respeito à pluralidade dos sujeitos sociais?
- Como a escola demonstra transparência de seus atos e decisões?

d) Atuação dos trabalhadores no processo educativo:

- Como são estabelecidos os conteúdos e a metodologia a serem desenvolvidos em sala de aula? O professor participa desse trabalho?
- Os materiais didáticos existentes na escola são utilizados com frequência pelos docentes?
- Como tem sido a participação dos docentes na coordenação pedagógica?

- Como se desenvolve a relação professor/aluno na sala de aula e no espaço escolar?
- Quais os instrumentos utilizados na avaliação dos alunos, pela escola?
- Como o professor trabalha com os resultados das avaliações dos alunos?
- Como é feita a recuperação da aprendizagem dos alunos que demonstram baixo desempenho nas avaliações?
- Como é utilizado o livro didático em sala de aula?
- Como acontece a participação dos professores e de outros funcionários nas atividades globais da escola?

e) Desempenho escolar dos alunos:

- As notas encaminhadas pelos professores são resultantes de quais avaliações (provas, trabalhos individuais e coletivos, participação)?
- Além dos aspetos informativos, quais os formativos que são levados em consideração no processo de avaliação dos estudantes?
- Quais as notas obtidas pelos alunos no corrente ano (individualmente e por turma)?
- Quais as disciplinas e atividades que possuem as notas mais baixas?
- Como se comportam as notas de cada aluno, em relação à sua turma?
- Como se comportam as notas de cada turma, em relação às outras da mesma série?
- Como os estudantes analisam o processo de avaliação a que estão submetidos?
- Como a escola trabalha os dados resultantes das avaliações externas?

Depois de se delimitarem os aspetos a serem avaliados, estabelecem-se os mecanismos e os instrumentos a serem utilizados para a coleta das informações e dados pretendidos.

3.5.1. Passos gerais na elaboração de um instrumento de avaliação

Em conformidade com Azevedo (2005) [1], na elaboração de um determinado instrumento de avaliação da qualidade de educação podem ser observados os seguintes passos:

- Definição de objetivos da avaliação;
- Determinação dos conteúdos ou das dimensões de avaliação;
- Determinação dos padrões ou das diferentes formas que cada dimensão pode assumir;
- Determinação dos indicadores ou das características de cada padrão;
- Determinação das escalas de avaliação e respectivos significados;
- Construção do instrumento reservando espaços para pontuações ou assinalações.

3.5.2. Elementos de um instrumento de avaliação da qualidade de educação

De acordo com Azevedo (2005) [1], na estrutura de um instrumento de avaliação da qualidade de educação podem constar os elementos arrolados abaixo:

- Identificação do instrumento de avaliação;
- Título da avaliação;
- Nome do avaliador e respectiva função;
- Nome da escola e data da avaliação;
- Orientações básicas do significado das escalas de avaliação;
- Sequência das dimensões com respectivos padrões e indicadores em cada padrão;
- Espaços para a marcação da pontuação ou da assinalação e para observações.

3.5.3. Exemplo de um instrumento de avaliação da qualidade de educação

Os instrumentos de avaliação da qualidade de educação podem ser de várias feições, dependendo principalmente do modelo de avaliação escolhido e da organização dos elementos na sua estrutura.

O exemplo apresentado no Quadro 1 não pretende ser uma panaceia ou fundamental dentre os diversos que podem ser encontrados na literatura ou que podem ser elaborados de forma mais criativa segundo um contexto específico, no entanto, pode constituir uma inspiração para os que querem construir um instrumento baseado no modelo criterial de avaliação que seja mais abrangente.

O instrumento de avaliação da qualidade de educação patente no Quadro 1 contém elementos de sua identificação, nomeadamente, o título, espaço para os nomes do avaliador e da escola, espaço para a função do avaliador e a data de avaliação; Contém elementos de análise e espaços para respectivas pontuações, os elementos de análise compreendem quatro dimensões, a saber, gestão escolar, processos pedagógicos, infraestrutura e recursos e resultados escolares, por sua vez, para cada dimensão de análise encontramos três padrões com respectivas características; Contém ainda observações que esclarecem o resultado da avaliação a ser determinado pela razão entre o total de pontos assinalados e o número de dimensões analisadas.

O uso deste instrumento consiste na escolha de um dos três padrões de cada dimensão, o primeiro padrão tem um ponto, o segundo tem dois pontos e o terceiro tem três pontos; Cada padrão escolhido deve corresponder á características da escola avaliada; As características da escola a serem comparadas com as características de cada padrão resultam da observação, entrevista ou análise documental feita pelo avaliador, que vai assinalar os pontos nos respectivos espaços de pontuação.

Depois do processo de assinalação dos pontos faz-se o seu somatório e divide-se o resultado por 4, que é o número de dimensões analisadas, o resultado dessa divisão constitui a nota final de avaliação, que pode significar uma boa, razoável ou má qualidade de educação na escola avaliada.

Quadro 1: Exemplo de um formulário de avaliação criterial da qualidade de educação

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO		
Nome da Entidade Avaliadora:		Função:
Nome da Escola:		Data da Avaliação: / /
Conceitos relativos a pontuação de cada dimensão: 1 – Autoritária/Magistrocêntricos/Inadequadas/Insatisfatórios 2 – Representativa/Pedocêntricos/Parcialmente adequadas/Parcialmente satisfatórios 3 – Participativa/Cooperativos/Adequadas/Satisfatórios		
		Pontuação
Dimensão: Gestão Escolar		
Autoritária	Representativa	Participativa
Diretor de Escola como órgão máximo de Gestão e indicado por entidade da Administração Educativa externa à Escola; Programa de ação do Diretor da Escola ou Plano de Desenvolvimento Escolar feito pelo Diretor ou um membro da Direção indicado pelo Diretor; Conselho de Escola subordinado ao Diretor ou a Direção.	Conselho de Escola como órgão máximo de Gestão, com função controladora, fiscalizadora e de garantia de transparência financeira; Diretor da Escola indicado por entidade externa; Plano de Desenvolvimento Escolar feito pelo Conselho de Escola; Comissões de trabalho.	Comunidade Educativa como estrutura básica de Gestão; Diretor da Escola eleito pela Comunidade Educativa; Conselho de Escola com função coordenadora, dinamizadora e de liderança; Projeto Educativo Escolar elaborado coletivamente pela Comunidade Educativa; Equipas de Trabalho, projetos sociais, associações de pais e alunos; Palestras de orientação aos pais.
Dimensão: Processos Pedagógicos		
Magistrocêntricos	Pedocêntricos	Cooperativos
Alunos sentados em fila ou em coluna; Professor trabalha com mais de 30 alunos numa sala e atende a todos da mesma forma; Professor elabora e transmite conteúdos aos alunos; Alunos escutam, repetem e memorizam a matéria; Professor dá teste aos alunos para verificar os conteúdos transmitidos.	Alunos sentados em círculo; Professor trabalha com cerca de 25 alunos e atende segundo dificuldades; Professor cria condições de construção individual de conhecimentos pelo aluno; Alunos observam e experimentam a matéria e publicam conhecimentos; Professor observa progressos e redefine estratégias.	Alunos sentados em grupos de 4 a 6; Professor trabalha com cerca de 15 alunos e incentiva a intervenção de cada aluno; Professor coordena, dinamiza e participa em debates com alunos sobre conteúdos e problemas da comunidade local; Alunos investigam com o professor sobre a matéria e problemas e desenham projetos sociais para responder os problemas; Professor analisa com o aluno e com o grupo os progressos de cada aluno e do grupo e juntos redefinem estratégias metodológicas.
Dimensão: Infraestruturas e recursos		
Inadequadas	Parcialmente adequadas	Adequadas
Falta de muro de vedação e de controlo de entradas e saídas de pessoas no recinto escolar; Salas de aulas de blocos de cimento ou de tijolos queimados, rebocadas com cimento, sem pintura ou pintadas apenas à cal, com chão cimentado, cobertas de chapas, com 3 ou menos janelas de madeira ou não fechadas, com quadro de giz, com deficiência de carteira e sem apetrechamento; Latrinas melhoradas distantes das salas, com chão de cimento, sem água canalizada nem recursos de higiene; Professores com domínio de conteúdos, mas sem formação psicopedagógica ou com essa formação deficiente.	Muro de vedação com portões, mas sem controlo de entradas e saídas no recinto; Salas de cimento e rebocadas com cimento, com pintura colorida e chão cimentado, cobertas de chapas e teto falso, com mais de 3 janelas de vidro, com quadro de giz, com carteiras individualizadas e apetrechadas com armários; Banheiro próximo das salas, com água canalizada mas sem recursos de higiene; Professores com domínio de conteúdos e com formação psicopedagógica, mas sem domínio das filosofias e políticas da educação.	Muro de vedação com portões e guarda e com controlo de entradas e saídas no recinto; Salas de cimento e rebocadas com cimento, com pintura colorida e chão de mosaico, cobertas de chapas e teto falso, com mais de 3 janelas de vidro-rede e ventoinhas, com quadro de caneta de filtro e carteiras individualizadas mas organizadas em grupo de 4 ou 6, apetrechadas com armários para diferentes materiais didáticos, estantes de pequena biblioteca, escritas e cartazes didáticas nas paredes e instalação de retroprojetores; Banheiros muito próximos das salas, com chão de mosaico, água canalizada e recursos de higiene (papel higiénico, sabão e toalhas); Professores com domínio de conteúdos, formação psicopedagógica e com domínio das diferentes pedagogias, psicologias, filosofias e políticas da educação.
Dimensão: Resultados Escolares		
Insatisfatórios	Parcialmente Satisfatórios	Satisfatórios

Percentagem real de aproveitamento pedagógico da Escola inferior a 50%; Percentagem real de alunos que adquiriram competências requeridas no fim do ciclo de aprendizagem ou nível de ensino inferior a 50%.	Percentagem real de aproveitamento pedagógico da Escola entre 50% a 80%; Percentagem real de alunos que adquiriram competências requeridas no fim do ciclo de aprendizagem ou nível de ensino entre 50% a 80%.	Percentagem real de aproveitamento pedagógico da Escola entre 80% a 100%; Percentagem real de alunos que adquiriram competências (leitura, escrita, cálculo, estudo individual e em grupo, investigação científica, desenho de projetos sociais e intervenção social) requeridas no fim do ciclo de aprendizagem ou nível de ensino entre 80% a 100%.	
Total de Pontos (Soma dos pontos)			
Nota Final (Total de pontos/4)			
Observações			
Nota da Avaliação		Qualidade da Educação	
Entre 2,5 a 3		Boa Especialmente quando a Escola apresenta uma Gestão Participativa, Processos Pedagógicos Cooperativos, Infraestruturas e Recursos Adequados e Resultados Satisfatórios.	
Entre 1,75 a 2,25		Razoável Principalmente quando a Escola apresenta uma Gestão Representativa, Processos Pedagógicos Pedocêntricos, Infraestruturas e Recursos Parcialmente Adequados e Resultados Parcialmente Satisfatórios.	
Entre 1 a 1,5		Má Mormente quando a Escola apresenta uma Gestão Autoritária, Processos Pedagógicos Magistrocêntricos, Infraestruturas e Recursos Inadequados e Resultados Insatisfatórios.	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em [21-23].

IV. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

4.1. Qualidade em questão

Para Bris (1996) [9] (p. 94) “quando se fala de qualidade das escolas, estamos de alguma maneira fazendo referência a qualidade da educação” (tradução livre). Com essas palavras pode-se entender que, dizer ‘avaliação da qualidade de educação’ é o mesmo que dizer ‘avaliação da qualidade de escolas’.

Desse modo, a avaliação da qualidade de educação neste artigo não é abordada ao nível da sala de aulas ou das aprendizagens, mas, é tratada no âmbito institucional, ao nível da escola e, ao nível do sistema educativo, já que para avaliar o sistema parte-se da avaliação das unidades que são as escolas e, também por se considerar o impacto das atividades educativas na comunidade onde a escola se insere.

De acordo com Azevedo (2005) [1], em vez da avaliação cumprir com o seu novo objetivo de orientar o processo educativo para a melhoria da qualidade da educação e da vida dos cidadãos, atualmente ela continua a ter o papel social de classificar, selecionar e certificar alunos e escolas. Esta observação também foi referida por Rodrigues e Ferrão (2008) [4], ao expressarem que além da função fundamental de orientar a ação da escola, que era nova, “a avaliação continuou a ter as funções clássicas voltadas para fins sociais,

nomeadamente: de classificação, de seleção e de certificação” das escolas (p. 260) [4].

Consequentemente, a qualidade referida não significa apenas o alcance da excelência, quer no aproveitamento pedagógico da escola preconizado pela avaliação normativa quer no desempenho da escola preceituado pela avaliação criterial; Mas sim, como revela a avaliação integrada, a qualidade em questão significa a melhoria da educação e da vida dos cidadãos, que inclui obviamente o alcance da excelência no aproveitamento pedagógico e no desempenho da escola.

Infelizmente, tal como referiu Azevedo (2005) [1], Rodrigues e Ferrão (2008) [4], em muitos países, incluindo os países da África Austral onde Moçambique faz parte, prevalece a adoção do modelo normativo de avaliação da qualidade da educação, voltado para classificar, selecionar e certificar alunos e escolas em detrimento da melhoria da educação e da vida dos cidadãos na comunidade.

A África Austral é a região sul do continente Africano, constituída por 12 países, designadamente, África do Sul, Angola, Botswana, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia e Zimbábwe. Estes países juntamente com a República Democrática do Congo, a Tanzânia e as Seychelles, que são países da África Oriental compõem a ‘SADC’³ [2].

³ Sigla Inglesa que traduzida para a língua Portuguesa significa ‘Comunidade para o Desenvolvimento da África

Austral’ (UNESCO – Dakar, 2017).

SACMEQ⁴, sigla Inglesa que em Português quer dizer, Consórcio para Monitoramento da Qualidade da Educação na África Austral, é a principal organização internacional sem fins lucrativos que desenvolve programas de avaliação e monitoramento das condições em que se realizam as atividades educativas e da qualidade da educação na África Austral [2].

As avaliações realizadas pelo SACMEQ têm como características essenciais o uso de questionários padronizados e testes de desempenho na leitura e matemática, tais questionários e testes são elaborados e administrados em inglês, português e kiswahili, por serem línguas ensinadas nesta região da África. A finalidade dessas avaliações é a produção de informações úteis para o planejamento de estratégias de desenvolvimento de profissionais da educação e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas da África Austral [2]. Conforme revelam as palavras abaixo:

SEAQMEC desenvolveu um questionário para alunos e professores que inclui,...., testes de leitura, matemática... O teste é feito e administrado nas três línguas... o inglês, o português e o kiswahili. Os resultados obtidos são utilizados para informar a formulação de estratégias regionais e nacionais..., contribuir para os programas de desenvolvimento de recursos humanos da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (*SADC na sigla em inglês*) (p. 10) [2].

Por conseguinte, o modelo de avaliação da qualidade da educação em que se integra o trabalho do SACMEQ é sobretudo normativo, visto que, são administrados questionários padronizados aos alunos e professores por agentes externos à escola com o objetivo de produzir dados para os Ministérios de Educação dos países da África Austral planejarem estratégias de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem nas suas escolas.

No caso particular de Moçambique, existe o manual de padrões e indicadores de qualidade de ensino, elaborado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano com o propósito de garantir “a melhoria permanente do desempenho e dos serviços prestados pelas instituições de ensino” [11] (p. 2).

Neste manual encontram-se as orientações e os instrumentos de avaliação da qualidade das escolas, esses instrumentos ou fichas de avaliação devem ser preenchidos trimestralmente pelos membros da comissão de avaliação de todas as escolas para as quais se destinam. Depois do processo de preenchimento dos questionários são elaborados relatórios de avaliação e planos de ação, que em seguida são enviados ao órgão hierarquicamente superior, ou seja, ao Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia que, por sua vez, faz compilações e submete a Direção Provincial de Educação e as compilações desta são submetidas ao Ministério [11].

Assim, verifica-se que a avaliação interna afigura-se como avaliação externa, na medida em que, apesar de serem pessoas da própria escola a realizarem a avaliação, esta não se baseia em critérios adaptados ou definidos pela escola; Mas sim, em indicadores e instrumentos uniformes elaborados

centralmente pelo Ministério de Educação e usados por todas as escolas para as quais foram elaborados, com vista apenas ao alcance da excelência no ensino e prestação de contas. Esses aspetos constituem características do modelo normativo de avaliação da qualidade de educação.

Contudo, em Moçambique o modelo normativo de avaliação da educação ainda está longe de permitir o alcance dos propósitos para os quais se propõe, pois, estudos de SACMEQ III (2007) revelam que o desempenho dos alunos do ensino primário e secundário não tem sido satisfatório; Segundo as palavras abaixo:

há sinais de que a qualidade do processo de ensino – aprendizagem não está a melhorar... Os resultados do estudo SACMEQ III (2007) mostram que a maior parte dos alunos na 6ª classe ainda não atingiu as competências básicas em leitura e matemática. O desempenho dos alunos no Ensino Secundário também é preocupante (p. 32) [24].

Em relação a eficácia dos modelos de avaliação da qualidade de educação adotados nos países Africanos em desenvolvimento, a UNESCO [2] (p. 5) esclarece ainda que, “os resultados obtidos após análise da situação dos sistemas de avaliação de aprendizagem dos 38 países, em desenvolvimento... mostram que a grande maioria desses países ainda não possui sistemas de avaliação adequados para acompanhar na melhoria da aprendizagem do ensino básico”.

4.2. Missão da escola e tipo de gestão na avaliação

A qualidade da educação é determinada pela missão da Escola, por sua vez, a missão de uma Escola depende do tipo de Gestão Escolar existente; Evidenciam-se dois tipos, que são, a Gestão Escolar Democrática Centralizada – representativa relacionada com a concepção educativa tecnicista e escolanovista e, a Gestão Escolar Democrática Descentralizada – participativa, relacionada com a concepção histórico – social [6, 21].

A Escola com Gestão Centralizada geralmente tem a missão de preparar os recursos humanos, como capital humano, em conhecimentos científicos e tecnológicos para o sistema produtivo e os serviços [6], dentre os outros aspetos característicos de uma Escola com esse tipo de gestão destacam-se:

- Aderência a missão definida no Plano Estratégico Nacional da Educação pelo Ministério de Educação;
- Participação passiva e indireta dos cidadãos, através do conselho de escola com função principal fiscalizadora e de garantia da transparência;
- Adoção da pedagogia de competências, com educação centrada no conteúdo e no aspeto técnico, em que se formulam objetivos assentes nas habilidades e destrezas úteis para a sociedade e para o mercado de trabalho;
- Construção individual do conhecimento;
- Impacto da educação desfavorável ao desenvolvimento da comunidade local, em que as ações educativas favorecem

⁴ Atualmente designado por SEACMEQ (sigla Inglesa que em Português significa, Consórcio para Monitoramento da

Qualidade da Educação na África Austral e Oriental) por incluir países da África Oriental (UNESCO – Dakar, 2017).

a manutenção da realidade em que se vive e o aumento das desigualdades sociais.

Por outro lado, segundo Aranha (1990) [6] e Formosinho, *et al.* (2005) [21], a Escola com Gestão Descentralizada tem a missão de transformar a realidade local, melhorando não apenas a qualidade de ensino, mas a qualidade da educação e da vida das pessoas na comunidade em que a escola se encontra inserida, essa Escola é caracterizada ainda pelos seguintes aspectos:

- Aderência a missão definida no Projeto Educativo da Escola pela comunidade educativa;
- Participação ativa e direta dos cidadãos, em que o conselho de escola tem função coordenadora e de liderança;
- Adoção da pedagogia cooperativa, com educação centrada no processo de aquisição dos conteúdos e nas relações sociais solidárias, em que salientam-se as práticas de convivência entre professores e alunos e especialmente entre alunos, com atenção nos problemas sociais da comunidade local (pedagogia da problematização de Paulo Freire ou histórico – social de Levy Vygotsky), nesta pedagogia são enfatizados os fatores sócio – culturais e não os conteúdos formais (pedagogia tecnicista de Burrhus Skinner) ou fatores cognitivos internos de aquisição do conhecimento (pedagogia escolanovista de Jean Piaget e Carls Rogers);
- Construção coletiva do conhecimento;
- Impacto da educação favorável ao desenvolvimento da comunidade local, em que as ações educativas favorecem a transformação da realidade em que se vive e a redução das desigualdades sociais.

4.3. Lógica de avaliação e sentido de qualidade na avaliação da educação

Os modelos de avaliação da qualidade em educação podem ainda diferenciar-se com base na lógica de avaliação e no sentido de qualidade. Neste caso, para a avaliação normativa a lógica é de controlo social, na avaliação criterial evidencia-se a lógica de personificação ou individualização, enquanto na avaliação integrada destaca-se a lógica de colaboração ou cooperação.

No entanto, para a lógica de controlo social e de individualização o sentido de qualidade da educação é a certificação do mérito ou valor, e não a melhoria, que constitui o sentido de qualidade na avaliação integrada. Segundo Pacheco (2014) [16] (p. 365) a “lógica de personalização exprime a singularidade e a ausência de controlos formais, enquanto a lógica de controlo social relaciona-se a um método universal de identidades necessárias à modernização”. Este autor salientou que:

“qualidade, igualdade e eficiência constituem... um triângulo de competitividade que funciona tanto para a lógica individualista pós – moderna quanto para a lógica de controlo social neoliberal... não existe uma erosão do termo qualidade, tão só a sua resignificação no sentido de uma qualidade técnico – racional de vertente certificativa e administrativa (p. 368) [16].

De fato, atualmente a nossa sociedade é caracterizada pelo individualismo, pelas competições, pelas desigualdades

sociais e pela manutenção da realidade em que se vive, essas características são promovidas pela adoção e implementação de políticas educativas que integram, sobretudo o modelo normativo de avaliação da educação. Porém, se pretendemos a melhoria da qualidade de educação e da vida dos cidadãos na comunidade local precisamos repensar nas nossas políticas educativas e procurar adotar e implementar políticas condizentes com o modelo integrado de avaliação da qualidade da educação, visto que, é um modelo favorável para a cooperação e a melhoria da vida dos cidadãos na comunidade local.

V. CONCLUSÕES

Avaliar a qualidade da educação é avaliar a qualidade das escolas. A avaliação da qualidade da educação constitui um processo complexo e ao mesmo tempo essencial, complexo porque pode ser realizada segundo diferentes modelos e formas e porque exige que os avaliadores tenham um domínio profundo de todos os temas relacionados a área de educação. Outrossim, é essencial por tornar possível a compreensão tanto dos resultados das atividades educativas como do processo educativo e da realidade da escola, o que por sua vez, possibilita a definição de estratégias adequadas para a melhoria do processo educativo, dos resultados e da realidade da escola.

Consequentemente, a avaliação da qualidade da educação não pode ser feita de forma precária ou sem orientação de pessoas especializadas na matéria de educação, sob pena de originar dados incapazes de garantir a definição de estratégias adequadas para a melhoria da qualidade de educação e da vida dos cidadãos; Ela é realmente uma tarefa da responsabilidade de especialistas da educação, pois são eles que devem ter o domínio de toda matéria inerente a área da educação e propor soluções eficazes para os problemas que se vivem nas escolas.

Nos países da África Austral, onde Moçambique faz parte, prevalece a adoção de procedimentos do modelo normativo de avaliação da qualidade de educação. Nesses países realiza-se a avaliação da qualidade de ensino, por entidades externas à escola, através de questionários padronizados e testes de desempenho, com a finalidade de fornecer informações inerentes a escola para as autoridades educativas do país. Mas, esses procedimentos não têm permitido o alcance da excelência no ensino.

Os avaliadores adotam as práticas de avaliação que não favorecem a melhoria da qualidade de educação por desconhecerem os critérios e procedimentos do modelo de avaliação eficaz. Para este problema, o presente artigo constitui um contributo relevante, porquanto, oferece subsídios teóricos a todas as pessoas que tem o dever de participar na avaliação da qualidade da educação, mormente aos supervisores e outros especialistas da educação incumbidos na tarefa de avaliar a educação, para realizarem esta tarefa de forma consciente, responsável e eficaz.

As revisões bibliográficas efetuadas permitiram identificar três modelos principais de avaliação da qualidade de educação, o modelo normativo no qual avaliar significa medir o rendimento da escola, o modelo criterial em que avaliar é julgar o desempenho da escola e o modelo integrado onde a

palavra avaliar significa investigar coletivamente a realidade da escola e da comunidade local. No modelo normativo a avaliação baseia-se nas normas ministeriais, o modelo criterial centra-se nos critérios próprios da escola, enquanto no modelo integrado a avaliação baseia-se nos critérios adaptados pela escola para satisfazer necessidades da escola e da comunidade local.

Os modelos normativo e criterial são reducionistas, pois, neles os avaliadores se preocupam apenas com a excelência no ensino, adotam metodologias representativas para analisar somente os resultados e os processos da escola com vista a classificá-la. O modelo normativo não promove a melhoria da educação, apesar de ser rápido e fornecer informações as autoridades educativas; Já o modelo criterial melhora o processo educativo, mas não a vida dos cidadãos na comunidade local e acarreta dificuldades na definição de critérios e procedimentos próprios de avaliação.

O modelo integrado é abrangente, os avaliadores se preocupam com a excelência no ensino e com a melhoria da educação e da vida dos cidadãos, adotam metodologias participativas para analisar a realidade da escola e da comunidade local com vista a sua melhoria. As discussões, os projetos sociais e a intervenção social são características deste modelo que promovem a cidadania e melhoram a vida dos cidadãos, sendo por isso o modelo de avaliação mais eficaz, contudo, é moroso, requer alta capacidade de liderança e dinamização de grupos pelos gestores da escola.

VI. BIBLIOGRAFIA

- [1] Azevedo, J.M. Estudo Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. 2005.
- [2] UNESCO. Sistemas Nacionais de Avaliação da aprendizagem na África Subsaariana: Compartilhamento dos Conhecimentos e Avaliação das Necessidades Ateliê Regional, Relatório Final, Dakar – Senegal, 6-8 Dezembro 2017.
- [3] Dias, N.F.C.; Melão, N.F.R. Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar, *Tékhné-Revista de Estudos Politécnicos*. n° 12, 193-214, 2009.
- [4] Ferrão, L.B. Rodrigues, M.C. Formação pedagógica de formadores – manual prático lidel, Lisboa: Edições técnicas LDA, 2008.
- [5] Rego, A.M.X. Educação: conceitos, finalidades e modalidades, *Scientia cum Industria* 6(1) (2018) 38-47.
- [6] Aranha, M.L.A. Filosofia da educação moderna, 2ª ed., 1990.
- [7] Soares, J.F. Avaliação da qualidade da educação escolar brasileira, Editora FGV, 2009.
- [8] Przybylsky, E. O supervisor escolar em ação, Porto Alegre, 1ª ed., 1976.
- [9] Bris, M.M. Organización y planificación integral de centros educación infantil, primaria y secundaria, Editorial Escuela Espanola, 1996.
- [10] Quintas, S.F.; Muñoz, A.R. Proyecto pedagogico – diseño y practica, España, 2ª edición, 1988.
- [11] MINED (Ministério de Educação). Manual dos padrões e indicadores de qualidade para a escola primária. Maputo, 2014.
- [12] IGE (Inspeção Geral da Educação). Avaliação integrada das escolas: ensino secundário – roteiro, Lisboa, 2ª ed., 5ªv, 2002.
- [13] D. Carreira, A.L.S. Souza, Indicadores da qualidade na educação – relações raciais na escola, São Paulo: Ação Educativa, 1ª ed., 2013.
- [14] Azevedo, R.; Fernandes, E.; Lourenço, H.; Barbosa, J.; Silva, J.M.; Costa, L.; Nunes, P.S. Projectos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – guião de apoio, Portugal Agência Nacional para a Qualificação IP, 1ª ed., 2011.
- [15] Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Venda Nova do Imigrante. Avaliação Institucional: indicadores de qualidade na educação. Venda Nova do Imigrante ES, 2016.
- [16] Pacheco, J.A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* 19(2) (2014) 1982-5765.
- [17] Chuieire, M.S.F. Concepções sobre a avaliação escolar, *Estudos em*

avaliação educacional 19(39) (2008) 49-64.

- [18] Cushway, B.; Lodge, D. Organizações planeamento e comportamento, Clássica Editora, 1998.
- [19] Rocha, J.A.O. Gestão da qualidade. Aplicação aos serviços públicos. Escola Editora, 2ª ed., 2011.
- [20] Gervilla, A. Proyecto educativo de carácter curricular, Editorial Español, 2ª edición, 1988.
- [21] Formosinho, J.; Fernandes, A.S.; Machado, J.; Ferreira, F.I. Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação, Lisboa, 1ª ed., 2005.
- [22] Sousa, M.J.; Duarte, T.; Sanches, P.G.; Gomes, J. Gestão de recursos humanos métodos e práticas, Lisboa: Lidel – edições técnicas, ida, 8ª ed., 2011.
- [23] Lemmer, E. Educação contemporânea – questões e tendências globais, Texto Editores, 1ª ed., 2006.
- [24] MINED (Ministério de Educação). Plano estratégico da educação 2012 – 2016. Maputo, 2012.



Amâncio Maurício Xavier Rêgo, concluiu o curso de licenciatura em ensino de Biologia no ano de 2007 pela Universidade Pedagógica de Moçambique na Beira e mestrado em Gestão e Administração da Educação no ano de 2015 pela Universidade Católica de Moçambique em Chimoio.