

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ÁFRICA SUBSARIANA

REDE DE EDUCADORES PARA
A TRANSFORMAÇÃO DO
ENSINO-APRENDIZAGEM (TALENT)



OUTUBRO 2020

ODS 4 - EDUCAÇÃO 2030 NA ÁFRICA SUB-SAARIANA
RAPPORT ANALYTIQUE N°1



ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	2
AGRADECIMENTOS	3
1. Introdução	4
2. Contexto	6
3. Metodologia do estudo	8
4. A participação nos programas internacionais	10
5. Os sistemas nacionais de avaliação dos conhecimentos	14
5.1. O âmbito da educação nacional: exemplo das Seychelles	18
6. As estruturas nacionais de avaliação	19
7. O pessoal das estruturas nacionais de avaliação	21
8. O financiamento das avaliações nacionais	22
9. As avaliações nacionais dos conhecimentos escolares	25
9.1. Tendências das avaliações nacionais	25
9.2. As características técnicas dos inquéritos nacionais de grande escala	26
9.3. Os limites destes inquéritos	27
10. A partilha dos resultados	28
10.1. O risco de bloqueio político dos resultados	30
11. A utilização dos resultados	31
12. As avaliações das EGRA/EGMA	32
13. Síntese e conclusão	34
DIAGNÓSTICO SWOT	36
RECOMENDAÇÕES	37
BIBLIOGRAFIA	38
<hr/>	
Anexo 1: Perguntas de investigação extraídas dos termos de referência	40
Anexo 2: Exemplo do organograma e das missões do DVSP (Costa do Marfim)	41

TABELAS

- 19 Tabela 1 **Quem efetua as avaliações?**
- 20 Tabela 2 **Vantagens e inconvenientes dos tipos de unidade de conhecimentos escolares**
- 22 Tabela 3 **Fontes dos financiamentos das avaliações nacionais**
- 28 Tabela 4 **Destinatários dos resultados**
- 29 Tabela 5 **Forma de partilha dos resultados**
- 29 Tabela 6 **Prazo de disponibilização dos resultados ao público**
- 31 Tabela 7 **A utilização dos resultados da avaliação**

GRÁFICOS

- 14 Gráfico 1 **Existência de uma política nacional de avaliação (número de países)**
- 22 Gráfico 2 **Regularidade dos financiamentos por fonte (número de países)**
- 26 Gráfico 3 **Realização das avaliações nacionais**

MAPAS

- 11 Mapa 1 **Participação nos programas internacionais, novembro de 2019**
- 15 Mapa 2 **Existência de uma política nacional de avaliação, novembro de 2019**
- 25 Mapa 3 **A realização de uma avaliação nacional dos conhecimentos escolares, novembro de 2019**
- 33 Mapa 4 **Países que participaram numa avaliação EGRA/EGMA desde 2007, novembro de 2019**

LISTA DE ABREVIATURAS

ADEA	Associação para o Desenvolvimento da Educação em África
AFD	Agência Francesa de Desenvolvimento
ANCEFA	Africa Network Campaign on Education For All / Rede Africana de Campanha para a Educação para Todos
ASS	África Subsariana
C2D	Contrato de Desenvolvimento e de Redução da Dívida
CONFEMEN	Conferência de Ministros da Educação dos Estados e Governos Francófonos
DIBELS	Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills / Indicadores Dinâmicos das Competências de Base em Matéria de Alfabetização nos Primeiros Anos de Escolarização
DLI	Disbursement link indicator
DVSP	Direção de Supervisão e Acompanhamento de Programas
EGMA	Early Grade Mathematics Assessment/ Avaliação da Matemática nos Primeiros Anos de Escolarização
EGRA	Early Grade Reading Assessment / Avaliação da Leitura nos Primeiros Anos de Escolarização
EPT	Educação da Todos
GAML	Global Alliance for Measuring Learning / Aliança Mundial para a Avaliação da Aprendizagem
HCR	Alto Comissariado para os Refugiados
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement / Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar
INEADE	Instituto Nacional de Estudo e Ação para o Desenvolvimento da Educação
LSLA	Large Scale Learning Assessment / Avaliação em Grande Escala das Aprendizagens
NAPE	National Assessment of Progress in Education / Avaliação Nacional de Progressos em Matéria de Educação
NIED	National Institute for Educational Development / Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODD	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PASEC	Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN
PIRLS	Progress In International Reading Literacy Study / Programa Internacional de Investigação em Leitura Escolar
PISA	Programa Internacional para o Acompanhamento dos Conhecimentos dos Alunos
GPE	Global Partnership for Education / Parceria Mundial para a Educação
PTF	Parceiros Técnicos e Financeiros
SEACMEQ	The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SIGE	Sistema de Informação e de Gestão da Educação
TALENT	Teaching and Learning: Educators' Network for Transformation / Rede de Educadores para a Transformação do Ensino-Aprendizagem
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study / Tendências do Estudo Internacional das Matemáticas e das Ciências
UBEC	Universal Basic Education Commission / Comissão para a Educação de Base Universal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund / Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTOS

Este estudo cartográfico é o resultado de um trabalho realizado sob a égide da Rede de Educadores para a Transformação do Ensino-Aprendizagem (TALENT), equipa de trabalho do grupo regional de coordenação de ODD 4 na África Ocidental e Central e plataforma de produção e de partilha de conhecimentos a nível continental.

Este relatório cartográfico foi redigido por Pierre Varly, consultor especialista em análise dos sistemas educativos, que analisou os dados recolhidos pela rede TALENT e os planos setoriais de educação dos Estados da África Subsariana. O estudo baseia-se sobretudo em duas sondagens desenvolvidas respetivamente por Valérie Djioze-Gallet, especialista do programa, Victoria Holden, estagiária, e Davide Ruscelli, especialista do Gabinete da UNESCO em Dacar. O Secretariado da TALENT geriu os questionários junto dos pontos focais nacionais da Rede TALENT para obter respostas que contribuíram para o presente estudo. A este respeito, devemos sublinhar em particular a disponibilidade e o entusiasmo manifestados pelos países na disponibilização dos recursos de avaliação.

O estudo foi realizado graças ao apoio e coordenação de Valérie Djioze-Gallet e Davide Ruscelli, do Gabinete da UNESCO em Dacar. A versão original em francês foi editada por Davide Ruscelli e Maty Gueye, com uma ajuda de releitura suplementar de Maty Gueye, adida de investigação no Secretariado da TALENT / Gabinete Regional da UNESCO para a África Ocidental (Sahel) em Dacar.

Gostaríamos de expressar a nossa sincera gratidão aos especialistas que contribuíram para a revisão do documento, a saber: Guillaume Husson, especialista principal do programa / responsável da secção de educação, Gabinete Regional da UNESCO para a África Ocidental (Sahel) em Dacar; Huong Le Thu, especialista do programa (avaliação das aprendizagens), UNESCO; Alain Patrick Nkengne, responsável pelo programa / especialista principal em controlo de qualidade na IIPE-Polo de Dacar; leva Raudonyte, adida de investigação associada, IIPE-UNESCO; Lynne Sergeant, especialista de gestão de conhecimentos, IIPE-UNESCO; Julie Collombier e Julie Moro, consultores independentes para o seu apoio na elaboração dos mapas.

A versão final do relatório foi validada por todos os membros do grupo de controlo da TALENT, nomeadamente a ADEA-NALA, a ANCEFA, a CONFEMEN (e o PASEC), o HCR, a Internationale de l'Éducation, a REESAO, a UNESCO (e respetivos institutos: IICBA, IIPE, ISU) e a UNICEF.

A investigação e a elaboração do presente estudo foram tornadas possíveis graças ao apoio financeiro da Parceria Mundial para a Educação.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, manifestou-se um interesse renovado pela qualidade da educação. Cinco anos após a adoção da agenda «Educação 2030» e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2015, alguns sinais mostram que os países ainda não respeitam as normas de qualidade da educação, certificando-se de que as crianças que frequentam as escolas aprendem verdadeiramente. Este estudo chega em boa hora para dar uma perspectiva da situação dos sistemas de avaliação das aprendizagens na África Subsaariana. É do conhecimento público que a região alberga o maior número de crianças sem escolaridade e, apesar dos enormes progressos feitos pelos países individualmente e pelas organizações regionais ao longo das últimas décadas, o acompanhamento dos conhecimentos continuar a ser um desafio para diversos ministérios responsáveis pela educação. No entanto, importa notar que foram registadas evoluções positivas durante os últimos 5 anos, sendo que cada vez mais países colocam a questão dos sistemas de avaliação das aprendizagens no topo da lista dos planos nacionais da área da educação e do seu programa de implementação neste setor. O objetivo deste estudo é dar uma

perspetiva geral dos resultados ao longo das últimas décadas, a nível nacional e regional em matéria de reforço dos mecanismos de avaliação e de acompanhamento dos conhecimentos escolares, uma característica essencial dos sistemas educativos para se compreender em que etapa estão e para que direção caminham.

Todos os diversos tipos de avaliação das aprendizagens estão identificados, exceto as avaliações formativas em sala levadas a cabo pelos docentes. As avaliações regionais mostram-nos tendências interessantes, uma vez que se encontram bem estabelecidas na região. Em particular nos Estados africanos francófonos, o PASEC é atualmente um instrumento de comparação regional que já deu as suas provas; a edição de 2019 contou com a participação da maior parte dos países francófonos. Por outro lado, o SEACMEQ, bem concebido, mostrou sinais de fadiga ao longo dos últimos anos, uma vez que apenas alguns países elaboraram um relatório nacional na última edição do SEACMEQ, não tendo sido divulgado qualquer relatório regional.

Os parceiros técnicos e financeiros comprometeram-se no âmbito deste subsector temático há já várias décadas e,

apesar de algumas experiências positivas, todas as partes interessadas sentiram a necessidade urgente de se centrarem na coordenação e apropriação, por parte dos países, dos respetivos sistemas de avaliação das aprendizagens.

Este estudo é apresentado num período de incerteza, marcado pelo impacto devastador da pandemia de COVID-19, que arrisca pôr em causa os esforços e progressos realizados ao longo das últimas décadas em termos de acesso à educação e de reforço dos sistemas educativos. O impacto da COVID-19 acrescenta um novo elemento a este enquadramento, obrigando os Estados Membros a debruçarem-se sobre o modo de supervisionar a aprendizagem no contexto do ensino à distância. A TALENT, fiel à sua missão e razão de ser, está prestes a completar este estudo com uma breve cartografia dos mecanismos de avaliação à distância na região.

Os países têm um longo caminho a percorrer para estabilizarem os seus sistemas nacionais de avaliação das aprendizagens e os progressos efetuados exigem investimentos de monta em termos de capacidades humanas e financeiras para serem sustentáveis. No entanto, algumas práticas promissoras ganham terreno e os

países estão cada vez mais determinados em verificar mais de perto se existe ou não aprendizagem nas escolas. Este estudo dá uma breve perspetiva geral quanto às principais tendências e potenciais meios de reforço dos sistemas de avaliação das aprendizagens. Todavia, o objetivo não é analisar de forma exaustiva os pontos fortes e fracos de cada tipo de avaliação das aprendizagens e das diferentes partes do ciclo de avaliação das aprendizagens. Análises específicas por país e outros estudos temáticos deverão integrar este trabalho. A TALENT pretende também acompanhar a evolução dos sistemas de avaliação das aprendizagens de forma regular com o intuito de acompanhar e compreender como está a região e se os compromissos são respeitados.



Dr. Dimitri Sanga

Diretor do Gabinete Regional Multissetorial da UNESCO para a África Ocidental - Sahel

2. CONTEXTO

A crise mundial de aprendizagem foi documentada no Relatório Mundial de Acompanhamento sobre a Educação Para Todos (EPT) de 2014, bem como no relatório sobre o desenvolvimento humano do Banco Mundial (2018)¹. Os números mostram que essa crise está mais presente na África Subsariana (ASS) do que noutras regiões do mundo. A região engloba 17 dos 21 países sobre os quais se dispõe de dados, onde mais de metade das crianças não possuem competências básicas. Este facto foi confirmado por diversos inquéritos de avaliação de aprendizagens realizados em toda a região.

Conscientes destas preocupações e da necessidade de promover estratégias eficazes para melhorar o ensino e a aprendizagem, diversas instituições criaram, em 2016, a Rede de Educadores para a Transformação do Ensino-Aprendizagem (TALENT, acrónimo na versão inglesa. Consultar: lista de acrónimos) no âmbito da coordenação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4 (ODS 4) na África Ocidental e Central. Neste momento, o grupo de coordenação da rede TALENT é constituído pela ADEA-NALA, a ANCEFA, a CONFEMEN (e o seu programa PASEC), a Internationale de l'Education, a UNESCO (e os seus institutos: IIPE e o seu gabinete para a África mais conhecido por Pôle de Dakar, ISU e IICBA), a HCR e a UNICEF. Para atingir os seus

objetivos, a rede TALENT pretende publicar um estudo cartográfico sobre o estado dos sistemas nacionais de avaliação das aprendizagens na África Subsariana. O objetivo é dispor de uma perspetiva global da avaliação dos conhecimentos escolares em África, identificar exemplos promissores e as eventuais necessidades de acompanhamento.

O indicador 4.1.1 do ODS 4² é a percentagem de crianças e jovens: (a) no 2.º ou 3.º ano de estudos; (b) no fim do ciclo primário; e (c) no fim do primeiro ciclo do ensino secundário que dominam pelo menos as normas de aptidão mínimas em termos de (i) leitura e (ii) matemática, por sexo.

Este indicador pressupõe, por isso, uma avaliação frequente da qualidade através das avaliações dos conhecimentos escolares. Os dispositivos dos conhecimentos escolares multiplicaram-se em África tendo como ponto de partida os programas regionais PASEC e SACMEQ, lançados em 1991 na sequência da conferência de Jomtien (1990). Foi a partir da segunda metade dos anos 2000 que a avaliação da qualidade se impôs na agenda política internacional, com obras de referência, Abadzi (2006). No início dos anos 2000, os dispositivos nacionais de avaliação não estavam muito desenvolvidos³.

Desde 2015, foram implementadas diversas iniciativas internacionais para promover as avaliações dos conhecimentos escolares. Poderíamos citar a *Global Alliance for Measuring Learning* (GAML)⁴, que foi concebida para melhorar os resultados de aprendizagem apoiando as estratégias nacionais de avaliação da aprendizagem, mas também desenvolvendo indicadores e ferramentas metodológicas comparáveis a nível internacional para avaliar os progressos obtidos na concretização dos principais objetivos do ODS 4. A Parceria Mundial para a Educação (PME / GPE) também introduziu um indicador no âmbito dos sistemas de avaliação dos conhecimentos no seu contexto de resultado, o indicador 15⁵: «Proporção de países em desenvolvimento parceiros cujo sistema de avaliação das aprendizagens na educação de base responda a normas de qualidade».

Os projetos do GPE, bem como do Banco Mundial, com o seu conceito de *Learning poverty*⁶, incluem muitas vezes componentes associados à avaliação dos conhecimentos. Trata-se por vezes de um indicador que dá origem a créditos⁷. Outros parceiros multilaterais, como a UNESCO e a UNICEF, mas também os parceiros bilaterais, apoiam a implementação de sistemas nacionais de avaliação, que se tornou um pilar incontornável da ajuda ao desenvolvimento e um indicador de um sistema educativo de qualidade.

No que se refere aos países, as competências técnicas foram reforçadas, foram implementadas estruturas e as autoridades políticas tomaram consciência da importância de uma avaliação regular da qualidade dos conhecimentos, fora do âmbito dos exames nacionais. Existe, por conseguinte, um contexto favorável para o surgimento e reforço dos dispositivos nacionais de avaliação. A UNESCO (2019) dá-nos indicações sobre o potencial destas avaliações ditas de grande escala.

1. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y>
2. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uisdsg4indicatorsquickguide-fr-f-web.pdf>
3. Fórum Consultivo Internacional no âmbito da Educação para Todos (2000).
4. <http://gaml.uis.unesco.org>
5. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/gpe-indicateurs-cadre-de-resultats-notes-methodologiques.pdf>
6. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>
7. Nos Camarões, no projeto PAREC do Banco Mundial, o indicador 5 desencadeador de créditos refere-se à implementação de uma estrutura autónoma de avaliação dos conhecimentos escolares, World Bank (2018b).

3. METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente estudo visa identificar e analisar as práticas de avaliação dos conhecimentos escolares efetuadas nos 47 países da África Subsaariana⁸: este estudo baseia-se, nomeadamente, nas avaliações internacionais e regionais, nas avaliações nacionais e nos exames públicos.

A rede TALENT visa reforçar as capacidades dos quadros nacionais dos países da África Subsaariana. Desde 2018, a rede TALENT, com o apoio do GPE, envolveu os países da região em iniciativas de partilha de conhecimentos, de produção de investigação e de reforço das capacidades que visam apoiar os ministérios responsáveis pela educação no acompanhamento da qualidade da educação, no sentido de garantir que todos os alunos adquirem efetivamente as competências de base mínimas.

O principal objetivo desta cartografia é identificar o estado atual dos sistemas nacionais de avaliação das aprendizagens, com o intuito de ter uma perspetiva global da evolução desses sistemas na região, e das tendências recentes, bem como identificar os aspetos que os aspetos que merecem ser aprofundados em estudos específicos a nível regional, e ainda as experiências positivas consideradas eficazes para apoiar o processo de aprendizagem⁹.

Para realizar este trabalho, foram mobilizadas várias fontes de informação. A principal fonte de informação é o inquérito

realizado pela rede TALENT, que assenta num questionário¹⁰ administrado aos pontos focais da rede em cada país, sendo que 33 países enviaram uma resposta.

As respostas aos questionários foram preenchidas (ou identificadas, no caso dos não inquiridos) graças a uma recolha e análise de informações complementares com base:

- Na base de dados do Instituto de Estatística da UNESCO¹¹,
- Nos questionários administrados no âmbito da informação do indicador 15 do GPE,
- Na base de dados EGRA Tracker¹²,
- Nas páginas dos ministérios e das estruturas de avaliação, se for o caso,
- Na análise dos planos setoriais da educação dos países,
- Nas páginas dos programas internacionais¹³,
- A realização de entrevistas,
- Pesquisas online.

Graças a todas estas fontes, foi possível constituir uma base de dados única consolidada, a partir da qual foi possível efetuar as análises necessárias para a elaboração do presente estudo.

Foi levado a cabo um trabalho de verificação dos dados no sentido de assegurar

a coerência dos dados e a respetiva fiabilidade, bem como para introduzir pequenas alterações, nomeadamente quanto à questão referente às avaliações internacionais.

A questão da qualidade dos dados merece ser abordada aqui. Um dos primeiros limites refere-se ao número de inquiridos: nem todos os países responderam (33 respostas num total de 47), podendo-se considerar que há um risco de que as informações recolhidas não permitam dar uma perspetiva geral completa e representativa da situação de todos os países. Foi isso que justificou a recolha de dados complementares. Os países que não responderam¹⁴ talvez tenham características diferentes dos que responderam. Além disso, verifica-se que, no caso de determinados países, os inquiridos são múltiplos e que, de uma maneira geral, o estatuto das pessoas inquiridas nem sempre é o da pessoa mais pertinente para responder com o nível de detalhe desejado para o questionário. Por esse motivo, fica um grande número de questões sem resposta, nomeadamente no que se refere ao financiamento. O trabalho de verificação da coerência dos dados e de recolha de dados complementares tentou atenuar esse efeito.

Além disso, o facto de a fonte principal do estudo ser de natureza exclusivamente declarativa deverá ter em consideração a possibilidade de um viés «de intenção», podendo também dar-se o caso de os inquiridos não estarem na posse de todas as informações ligadas ao financiamento, devido à estruturação do sistema de financiamento nacional. Não é a primeira vez que a UNESCO identifica os dispositivos de avaliação, o que foi feito no relatório de acompanhamento do EPT (2008) e também relativamente aos países do GPE (2012), mas dispomos neste estudo de informações que abrangem todos os países da África Subsaariana.

Por último, é importante especificar que a área da avaliação dos conhecimentos é muito dinâmica e que, por isso, estamos a estudar uma situação que está em permanente evolução. É importante ter em mente que o presente estudo incide sobre os dados recolhidos e comunicados até ao início de outubro de 2019.

8. O Sudão não foi integrado no estudo, pois não é considerado pela UNESCO como um país da África Subsaariana nas classificações regionais.

9. Este estudo também servirá de referência para a base de dados TALENT sobre as avaliações em ASS, que será atualizada todos os anos e colocada à disposição na plataforma TALENT: <http://www.education2030-africa.org/index.php/fr/equipes-de-travail/enseignement-et-apprentissage-talent>

10. Consultar os questionários em Anexo.

11. <http://uis.unesco.org/en/uis-learning-outcomes>

12. <https://www.globalreadingnetwork.net/eddata/egra-tracker>

13. PASEC: <http://www.pasec.confemen.org/>

SACMEQ: <http://www.sacmeq.org/>

PISA: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>

PIRLS e TIMSS : <http://www.pirls.org/>

UWEZO : <https://www.uwezo.net/>

14. Guiné-Bissau, Serra Leoa, Nigéria, Namíbia, Botsuana, Madagáscar, Seychelles, Eritreia, Gana e Mauritânia.

4. A PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS INTERNACIONAIS

Existem vários programas internacionais de avaliação dos conhecimentos. Implementado desde 2000 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o **PISA** testa as competências e conhecimentos dos alunos de 15 anos. De três em três anos, alunos de estabelecimentos de todo o mundo selecionados aleatoriamente participam em testes de leitura, matemática e ciências, bem como noutras áreas necessárias para a participação nas sociedades do século XXI, como a competência global ou a literacia financeira, sabendo que, em cada ano de avaliação, uma disciplina é privilegiada relativamente a outras. Os testes PISA avaliam a aptidão dos alunos para aplicar os seus conhecimentos em situações da vida real. São recolhidas informações contextuais por meio de questionários aprofundados. O Senegal e a Zâmbia participaram no PISA-D (PISA para o Desenvolvimento), iniciativa lançada em 2013 cuja metodologia difere da do PISA, propondo ferramentas de avaliação reforçadas e contextualizadas para os países em desenvolvimento¹⁵.

TIMSS é um estudo efetuado pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA), avalia os conhecimentos de matemática e de ciências no quarto e no oitavo anos de escolaridade. Além disso, recolhe informações sobre os programas e a respetiva implementação, as práticas de aprendizagem e os recursos da escola. Também efetuada pela

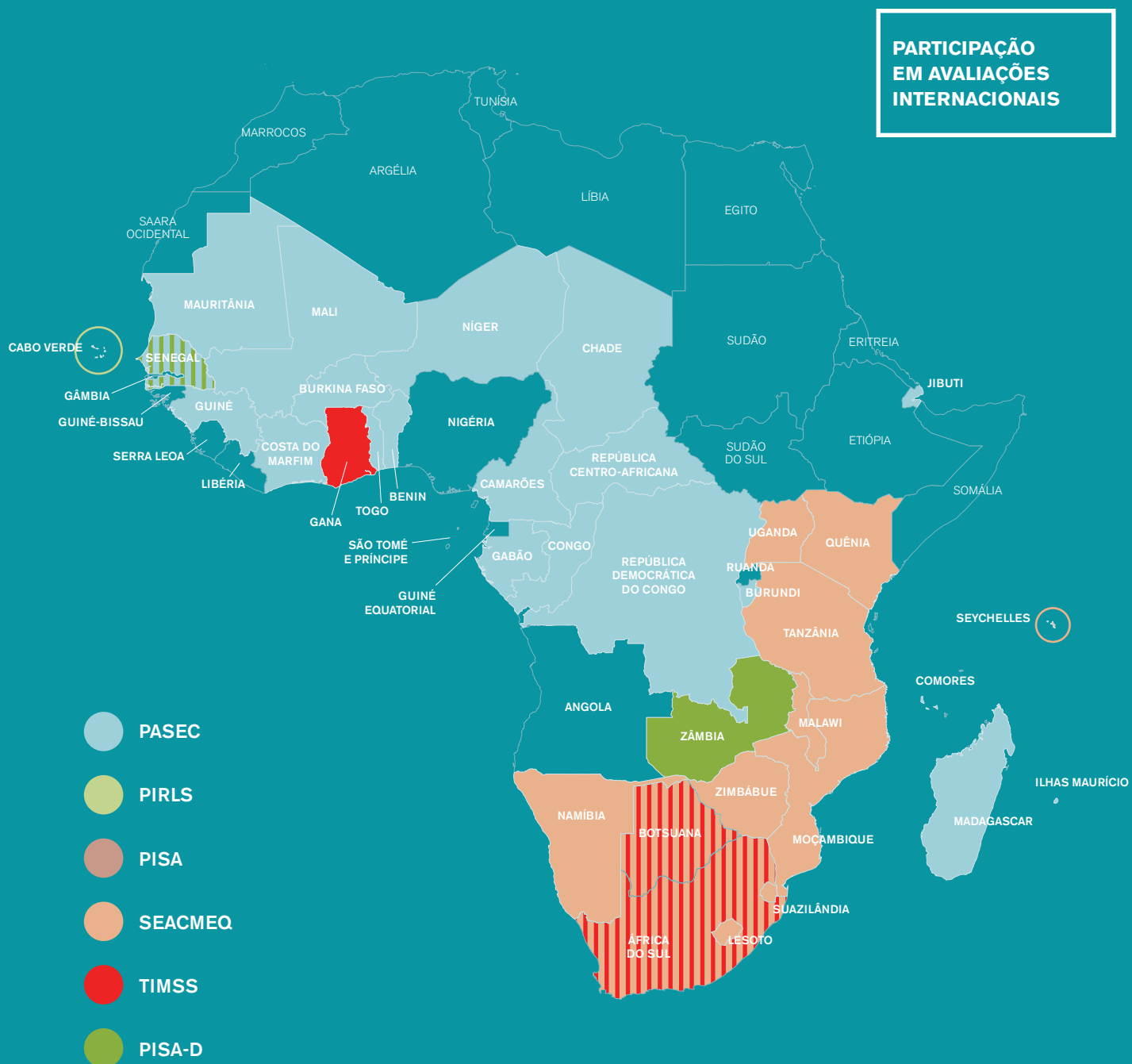
IEA, a avaliação **PIRLS** incide sobre a compreensão escrita dos alunos. Fornece dados comparativos a nível internacional sobre a capacidade das crianças para ler no fim do quarto ano de escolaridade obrigatória. Além disso, o estudo também reúne informações sobre a ajuda recebida na família, as práticas pedagógicas e os recursos da escola em cada país participante. O Botsuana, o Gana e a África do Sul participam no TIMSS.

O consórcio **SEACMEQ** congrega 16 ministérios da Educação da África austral e oriental, com o objetivo de poderem partilhar as suas experiências e especialização em matéria de acompanhamento científico e de avaliação das políticas dedicadas às condições de escolarização e à qualidade da educação. A SEACMEQ leva a cabo projetos de investigação transnacional de grande escala para avaliar as condições de escolarização, os níveis de desempenho dos alunos do 6.º ano do ensino primário e dos docentes em termos de leitura, escrita e cálculo, bem como os níveis de conhecimentos básicos na área da saúde. Angola, o Botsuana, o Quênia, Eswatini, o Lesoto, o Malawi, Moçambique, a Namíbia, as Seychelles, a África do Sul, o Uganda, a Tanzânia e Zanzibar, as Maurícias, a Zâmbia e o Zimbabué participam no programa SEACMEQ.

15. « Os instrumentos de avaliação reforçados propostos no âmbito do PISA-D irão permitir avaliar os desempenhos destes alunos, garantindo a comparabilidade destes resultados com os dados do inquérito PISA principal. Os questionários contextuais reforçados irão permitir também uma melhor compreensão das modalidades de associação entre certos fatores, como o contexto socioeconómico dos alunos ou o ambiente de aprendizagem em sala e os resultados de aprendizagem em diferentes contextos», *PISA para o desenvolvimento – Nota – 2016/07 (julho)* © OCDE 2016, página 1.

Mapa 1

Participação nos programas internacionais, novembro de 2019



O **PASEC** é uma ferramenta de avaliação regional para os países francófonos da África Ocidental e da Ásia, levado a cabo pela Conferência dos Ministros da Educação dos Estados e Governos da Francofonia (CONFEMEN). Dá informações sobre os desempenhos dos sistemas educativos no 2.º e 6.º anos do ensino primário, que contribuem para o desenvolvimento e acompanhamento do sucesso escolar no ensino primário dos países membros. Além disso, o PASEC procede a avaliações comparativas entre os seus países membros. O Benim, o Burquina Faso, o Burundi, os Camarões, a República Centro-Africana, o Chade, as Comores, a República Democrática do Congo, o Djibuti, o Gabão, a Guiné Bissau, a Costa do Marfim, Madagáscar, o Mali, a Mauritânia, as Maurícias, o Níger, a República do Congo, o Senegal e o Togo participam ou participaram no PASEC¹⁶.

Source : IIPE¹⁷ para as características dos programas, questionário da TALENT e páginas dos programas internacionais para a participação.

São criadas equipas nacionais para participar nestas avaliações internacionais. São envolvidas em todas as etapas das avaliações, desde a construção dos testes à elaboração das relações com os níveis de implicação variáveis consoante os programas. O tratamento dos dados e as análises são geralmente efetuados pelo pessoal dos programas internacionais, pois isso requer competências avançadas de estatística e psicométrica.

Uma análise das tendências em matéria de participação dos países nos programas internacionais de avaliação das aprendizagens permite observar que se destacam dois programas: o programa PASEC (com 15 países participantes na zona abrangida pelo estudo) e o programa SAECMEQ (com 16 países participantes na zona abrangida pelo estudo). A diferença entre estes dois programas assenta essencialmente na área linguística: os países francófonos participam no PASEC, programa francófono por excelência, e os países anglófonos participam no SEACMEQ. No entanto, convém notar que os países anglófonos da África Ocidental nunca participaram no SEACMEQ. A forte adesão dos países a estes dois programas pode explicar-se pelo facto de que se trata de programas que foram criados especificamente para contextos africanos

16. Os países que participam no PASEC 2019 são: Benim, Burquina Faso, Burundi, Camarões, Congo, Costa do Marfim, Gabão, Guiné Conacri, Madagáscar, Mali, Níger, República Democrática do Congo, Senegal, Chade e Togo;

17. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/mesurer-les-apprentissages/evaluations-des-apprentissages>

e que, como tal, são provavelmente mais bem contextualizados e adaptados do que programas como o PISA ou PIRLS. Verifica-se também que a zona da África Oriental quase não participa nos programas internacionais referidos.

A participação nos programas internacionais tem efeitos benéficos para os sistemas nacionais de avaliação. São muitas vezes as mesmas pessoas que realizam as avaliações internacionais e nacionais (como na Costa do Marfim) e este pessoal beneficia, por isso, de formações e de um acompanhamento técnico no âmbito das avaliações internacionais que podem ser aproveitados nas avaliações nacionais. Estes programas internacionais participam na divulgação das técnicas de avaliação da qualidade, mas também na divulgação da cultura da avaliação a nível institucional. O PASEC foi assim utilizado em missões de apoio à implementação de sistemas nacionais de avaliação, como no Mali, CONFEMEN (2015).

Mas também podem existir aspetos negativos na participação nos programas internacionais. Determinados pontos focais da rede TALENT abordaram o efeito da substituição destes programas relativamente aos dispositivos nacionais. Estes programas mobilizam financiamentos importantes¹⁸, sejam eles nacionais ou internacionais, por vezes em detrimento dos dispositivos nacionais. Também podem existir problemas de apropriação dos resultados, como é o caso do Níger, com os resultados do PASEC¹⁹. Além disso, o pessoal das estruturas nacionais é por vezes recrutado pelas organizações internacionais (caso do pessoal nigeriano e camaronês da CONFEMEN), o que leva a uma perda de recursos humanos qualificados.

18. Wagner D., UNESCO-IIPE, 2011;

19. Reunião com a antiga secretária geral da CONFEMEN e membro do conselho constitucional do Níger.

5. OS SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

A maior parte dos países dispõe ou está em vias de dispor de uma política nacional que engloba a avaliação dos conhecimentos dos alunos. Apenas 11 países (23%) afirmam não dispor de uma política com este intuito. Para a maior parte dos países, parece que a questão da avaliação é uma componente da política educativa no seu todo ou dos planos de desenvolvimento estratégico do setor da Educação (Costa do Marfim, Djibuti e Chade, por exemplo).

Ao observar o mapa e os dados recolhidos, é possível verificar determinadas tendências: nos 22 países que referiram ter uma política nacional de avaliação, 13 são países anglófonos²⁰ (cerca de 60% dos países que dispõem de uma política). Poucos países francófonos (apenas 4²¹) referiram dispor de uma política nacional de avaliação. Embora se verifiquem atualmente evoluções com uma tendência geral para a implementação de políticas nacionais, a zona francófona é a menos avançada nesta área. Comparando os dados com os do mapa 1 (participações em programas internacionais), pode-se colocar a hipótese de que a grande participação dos países francófonos no programa PASEC constitui um dos fatores explicativos: os inquéritos e os resultados do PASEC podem ser substituídos, conforme foi referido anteriormente, pela implementação de sistemas nacionais duradouros.

20. Libéria, Gana, Nigéria, Etiópia, Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabué, África do Sul, Seychelles, Maurícias, Eswatini, Lesoto.

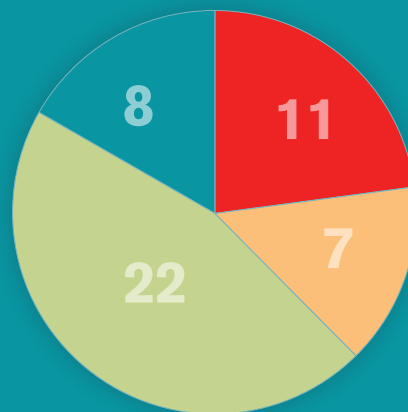
21. Chade, República Centro-Africana, Gabão e Costa do Marfim.

22. Ministry of education (1992), Government White Paper on Education: <https://www.cmi.no/pdf/?file=/uganda/doc/government-whitepaper.pdf>

Gráfico 1

Existência de uma política nacional de avaliação (número de países)

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019).



No Uganda, é o *Government White Paper on Education*, que data de 1992, que constitui o quadro formal em que se inscreve a avaliação a nível nacional (*National Assessment of Progress in Education*), acompanhado de planos plurianuais para as avaliações nacionais de grande escala²².

Além disso, é interessante constatar que 15% dos países referem que está em desenvolvimento uma política nacional de avaliação. Se se acrescentar este número aos que já dispõem desses programas, 60% dos países abrangidos deverão, nos próximos anos, dotar-se de um enquadramento político para a avaliação dos conhecimentos, muitas vezes acompanhado pela criação de unidades dedicadas dentro dos Ministérios (Serra Leoa e Nigéria, por exemplo).

Exemplo de um elemento da estratégia setorial da Eswatini dedicada à avaliação dos conhecimentos

Na Eswatini, um documento de política em matéria de educação e de formação foi elaborado e publicado em julho de 2018, graças ao apoio e financiamento da UNICEF. Trata-se do segundo documento de política educativa apresentado pelo país (proveniente da revisão da primeira estratégia setorial de 2011).

A nova estratégia inclui uma rubrica sobre a avaliação, copiada abaixo:

2.5.1 Justificação da política de avaliação

O âmbito do programa nacional para o ensino geral do Reino da Eswatini (2018) descreve detalhadamente a razão de ser, a meta e os objetivos da política de avaliação, incluindo os métodos de avaliação do ensino primário e secundário incluídos na presente política. A avaliação permite estabelecer uma relação entre a elaboração do programa, a pedagogia e a andragogia, que são os pilares da avaliação pedagógica. A avaliação também tem um impacto e contribui para qualquer reforma educativa. A avaliação pode ser somativa ou formativa. A elaboração de um enquadramento de avaliação nacional que vai do pré-escolar ao ensino superior, incluindo as avaliações em meio escolar e nacionais, deve ser compatível com o enquadramento nacional do programa da Eswatini para o ensino geral e os programas de formação profissional contínua. O enquadramento de avaliação nacional deve incluir os princípios, os objetivos, os métodos e os instrumentos de avaliação adequados, bem como as funções e as responsabilidades do Conselho de Exames da Eswatini e das restantes partes interessadas.

2.5.2 Objetivo da política de avaliação

Desenvolver um enquadramento de avaliação nacional para melhorar a qualidade, a igualdade, a pertinência, a acessibilidade e a eficácia da educação e da formação.

2.5.3 Objetivos da política de avaliação

- Criar e administrar um sistema de educação que responda às necessidades do sistema de educação e de formação.
- Criar um sistema de avaliação que responda às necessidades do mercado e garanta a sua aceitação a nível internacional.
- Desenvolver métodos e instrumentos de avaliação nas áreas onde eles não estejam disponíveis.
- Examinar os métodos e os instrumentos de avaliação e alinhá-los com base nas inovações.
- Elaborar, fornecer e administrar diretivas com vista a avaliações uniformizadas adequadas para as avaliações formativas e somativas e à atribuição de notas e qualificações.
- Assegurar um melhor equilíbrio entre os procedimentos formativos e somativos.
- Melhorar o programa de aprendizagem por meio de exames nacionais regulares.
- Melhorar a avaliação da aprendizagem (formativa) enquanto forma de avaliação contínua que permita um feedback para o aluno e o docente.
- Promover o respeito pela avaliação das ponderações de aprendizagem (somativa) definidas no âmbito do programa nacional.

2.5.4 Enquadramento estratégico de avaliação

CURTO PRAZO

- Desenvolver um enquadramento de avaliação nacional.
- Defender a implementação do enquadramento de avaliação nacional.
- Reforçar as capacidades dos principais intervenientes da educação no enquadramento de avaliação.
- Acompanhar e avaliar as práticas de avaliação nas escolas.

MÉDIO A LONGO PRAZO

- Realizar exames nacionais quanto à questão da avaliação.
- Avaliar a aquisição de competências dos alunos no fim de um período de ensino definido (somativo), como o fim da unidade ou da matéria, o trimestre, o ano, o programa ou a fase.

Limites dos dados:

Para além da existência ou não de uma política, os países deram poucas informações sobre o nome dessa política e os aspetos que ela engloba. Apenas 16 países (33%) declaram dispor de uma política que abrange as avaliações nacionais, internacionais ou regionais. Quanto aos restantes países, os dados não existem ou estão incompletos.

As informações provenientes da análise da tabela 1 mostram que existe uma dinâmica de enquadramento e de formalização da avaliação pelas autoridades educativas dos países visados. De um modo geral, a questão da avaliação está integrada de modo quase sistemático nos planos setoriais mais recentes da educação, sendo que estes promovem a criação de unidades ou de serviços dedicados à avaliação no seio dos Ministérios da Educação.

5.1. O âmbito da educação nacional: exemplo das Seychelles

No entanto, alguns países desenvolveram um enquadramento específico para a avaliação. É nomeadamente o caso das Seychelles, que se dotaram, desde 2013, de um enquadramento nacional que orienta as ações em matéria de avaliação: estão previstas avaliações nacionais para cada etapa-chave do continuum educativo, do pré-escolar ao secundário. O Ministério da Educação assume a responsabilidade geral pelo aperfeiçoamento dos testes e pela respetiva administração. Os estabelecimentos escolares desempenham um papel fundamental na sua administração, na correção e na divulgação dos resultados.

Tendo em conta a dimensão do país (73.000 habitantes e 25 escolas primárias), a avaliação dos conhecimentos refere-se a todos os alunos dos níveis visados (avaliação censitária).

As avaliações nacionais decorrem nos seguintes níveis:

ETAPA-CHAVE 1

Primeira infância

ETAPA-CHAVE 2 E 3

ensino primário primário (alfabetização, cálculo e competências da vida quotidiana).

As avaliações devem:

- Permitir determinar níveis de desempenho em termos de literacia, numeracia, ciências e competências da vida quotidiana,
- Ser desenvolvidas de modo a que os pontos fracos e fortes do aluno possam ser facilmente diagnosticados e identificados, com um plano claro relativamente às medidas corretivas. É dada especial ênfase à conceção dos instrumentos, à classificação das respostas e à comunicação dos resultados,
- Ajudar e facilitar a fixação de objetivos de aprendizagem individuais, da turma e da escola e avaliar a progressão no tempo,
- Ser utilizadas como uma ferramenta de acompanhamento da qualidade dos conhecimentos de aprendizagem, fornecendo informações essenciais sobre o respeito das normas de aprendizagem e de desempenho a nível nacional e identificando as áreas em que as melhorias são necessárias.
- Ser utilizadas como mecanismo de comparação, comparando diferentes grupos de alunos no âmbito de testes e de tarefas semelhantes, ao longo de vários anos.
- Ser utilizadas como indicador e uma medida válidos para a eficácia do ensino e do programa.
- Culminar no certificado nacional de nível 1 do enquadramento nacional de qualificação para a etapa-chave 3.

ETAPA-CHAVE 4 E 5

as práticas de avaliação das etapas-chave 4 e 5 devem **consolidar os conhecimentos das etapas-chave anteriores**. As atividades de avaliação devem conferir um alcance e uma profundidade suficientes e permitir um crescimento da compreensão conceptual global dos alunos em várias disciplinas^{23, 24}, Ministério da Educação das Seychelles (2013).

23. Arte e design, línguas, matemática, ciências, geografia, história, ensino técnico e profissional, educação pessoal, social e para a cidadania, tecnologias de informação e de comunicação.

24. Ministério da Educação das Seychelles (2013), *The National Assessment Framework* p.7-9.

6. AS ESTRUTURAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO

Tabela 1

Quem efetua as avaliações?

	Instituição nacional dedicada		Especialistas independentes		Pessoal do Ministério da Educação	
	#	%	#	%	#	%
Sim	21	43,8%	7	14,6%	27	56,3%
Não	18	37,5%	29	60,4%	12	25,0%
Em falta	9	18,8%	12	25,0%	9	18,8%
Total	48	100,0%	48	100,0%	48	100,0%

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019).

As avaliações nacionais são, na sua maioria (27 países), efetuadas pelo pessoal do Ministério da Educação, por vezes no âmbito de uma instituição nacional dedicada (21 países): para a Nigéria, trata-se da *Universal Basic Education Commission*²⁵, para o Botsuana, do *Botswana Examination Council*²⁶, para a Namíbia, do *Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação* (NIED)²⁷, e do Instituto Nacional de Estudos e de Ação para o Desenvolvimento da Educação (INEADE) no Senegal (que dispõe de uma autonomia administrativa e financeira).

Alguns países, por seu turno, criaram um departamento dedicado à avaliação dentro do seu Ministério. É nomeadamente o caso da Costa do Marfim ou do Níger. Na Costa do Marfim, o Departamento de Supervisão e de Acompanhamento de Programas (DVSP) garante assegura as operações de avaliação dos conhecimentos escolares. Essas avaliações podem ser encomendadas pelo Ministério da tutela, mas também por financiadores, como o Contrato de Desenvolvimento e de Redução da Dívida (C2D) para uma avaliação junto dos colegas de proximidade²⁸.

25. Universal Basic Education Commission (UBEC): <https://www.ubec.gov.ng/>

26. Botswana Examination Council: <http://www.bec.co.bw/>

27. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (Namíbia): <http://www.nied.edu.na/>

28. Ver um exemplo das atividades do DVSP na respetiva página: <https://menci-dvsp.org/#>

O DVSP é responsável por:

- Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos;
- Efetuar análises sistémicas do funcionamento da educação;
- Acompanhar as reformas do sistema educativo;
- Realizar estudos e investigações na área das avaliações e dos instrumentos de inquérito;
- Desenvolver parcerias à escala internacional e garantir a participação em avaliações comparativas a nível subregional e internacional;
- Publicar dados e análises quanto às discriminações e às desigualdades de acesso, de qualidade e de desempenhos na educação;
- Avaliar os currículos e o rendimento escolar;
- Proceder à comunicação dos resultados das avaliações aos públicos envolvidos com vista ao seu tratamento. (Organograma e missões do DVSP em anexo).

A tabela que se segue apresenta as vantagens e inconvenientes dos dois tipos de estrutura (direção ou estrutura autónoma).

Tabela 2

Vantagens e inconvenientes dos tipos de unidade de conhecimentos escolares

	Vantagens	Inconvenientes
Estrutura autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • Desembolso rápido que permite a realização de operações dentro dos prazos • Abrangendo diversos ministérios • Independência dos resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração por vezes difícil com os diversos departamentos do Ministério • Atividades que podem desviar-se dos objetivos iniciais • Custo de funcionamento acrescido • Pouca ligação entre os resultados e as medidas educativas adotadas • Dificuldade em aceder a certos dados (SIGe)
Departamento	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração facilidade com os vários departamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode haver diversos ministérios da educação • Possibilidade acrescida de bloqueio político dos resultados • Necessidade de revisão do organograma • Procedimentos de desembolso longos

Fonte: Autores (reflexões próprias e entrevistas com os responsáveis educativos dos Camarões)

Relativamente poucos países (7 - Benim, Burundi, RDC, Guiné Equatorial, Ruanda, Serra Leoa e Somália) declaram recorrer a especialistas independentes para as avaliações nacionais.

Por conseguinte, encontra-se aqui a tendência para a estruturação da avaliação nos países e a existência e reforço das capacidades humanas nacionais na área da avaliação.

7. O PESSOAL DAS ESTRUTURAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO

Dois tipos de perfil constituem simultaneamente as equipas nacionais de avaliação e as equipas dos programas internacionais²⁹:

- Responsáveis de estatística que receberam formações em psicometria e uma sólida base científica (por vezes antigos docentes de matemática que aprenderam no terreno);
- Especialistas disciplinares, muitas vezes inspetores nacionais com experiência.

Os primeiros são responsáveis pelas questões da amostragem, pela adaptação dos testes e pelas análises dos dados. Os segundos são responsáveis pela elaboração dos testes relativamente ao programa e às práticas em sala, bem como pela interpretação pedagógica dos resultados. As operações no terreno mobilizam administradores de testes muitas vezes recrutados entre docentes ou professores em formação. O pessoal que gere os SIGE também pode dar ajuda no momento da constituição da base de sondagem (lista de escolas).

Nas equipas nacionais do SEACMEQ, um coordenador nacional para a investigação provém frequentemente do mundo universitário e da investigação em matéria de educação e de avaliação. As equipas do PASEC provêm dos ministérios responsáveis pela educação³⁰.

29. Consultar os perfis das funções na página da CONFEMEN:

<http://www.pasec.confemen.org/equipe/?filtre-pays=true> e no organograma do DVSP em anexo;

30. <http://www.pasec.confemen.org/equipe/?filtre-pays=true>

8. O FINANCIAMENTO DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS

Tabela 3

Fontes dos financiamentos das avaliações nacionais

Governo	#	%	Fontes externas	#	%	Sem financiamento	#	%
Em falta	12	25,0	Em falta	11	22,9	Em falta	10	20,8
Sim	11	22,9	Sim	13	27,1	Sim	4	8,3
Não	25	52,1	Não	24	50,0	Não	34	70,8
Total geral	48	100,0	Total geral	48	100,0	Total geral	48	100,0

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019).

Para cerca de 25% dos países, a informação sobre as fontes de financiamento está em falta (12 em 48). Apenas 11 países têm financiamentos com base no orçamento nacional. 13 têm financiamentos externos e 4 declaram não contar com qualquer financiamento (República Centro-Africana, Gabão, Lesoto e Mali).

Há muitas respostas que ficaram em branco. A informação sobre os financiamentos não parece ser muito fiável. Por exemplo, o Lesoto declarou não ter recebido nenhum financiamento, embora tenham sido efetuadas nesse país algumas avaliações dos conhecimentos³¹ desde 2005 e, por isso, afinal há financiamentos, GPE (2012). No caso do Mali, que declarou não ter qualquer financiamento, temos a lista das avaliações efetuadas nos últimos anos³². A última, em 2015, foi financiada pela USAID. Parece que os países subestimaram os financiamentos das avaliações, esperando obter mais fundos³³.

31. Em 2005, o Lesoto foi classificado como o país com o melhor sistema de avaliação de conhecimentos escolares, PME (2012), pág. 224.

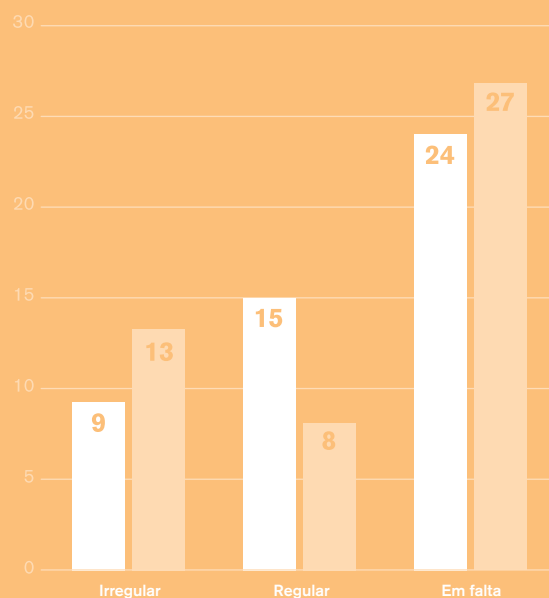
32. Anexo 2 do Relatório «Um sistema nacional de avaliação para o Mali», patrocinado pelo PASEC em novembro de 2015, <http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2016/09/rapport-SNE-Mali-v3.pdf>

33. Para a situação das avaliações nacionais e internacionais dos países do GPE em 2012, consultar o GPE (2012) na pág. 235.

Gráfico 2

Regularidade dos financiamentos por fonte (número de países)

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019)



Financiamento do governo
Financiamento externo

Os dados referentes à regularidade do financiamento são poucos: mais de metade dos países não respondeu, independentemente da fonte de financiamento considerada. O financiamento por parte dos governos parece ser mais regular do que os financiamentos externos: 31% dos países declaram que o financiamento pelo governo é regular, contra apenas 17% para os financiamentos externos.

A baixa taxa de resposta a esta pergunta não permite retirar conclusões quanto à regularidade dos financiamentos. No entanto, parece que, quando existe um financiamento nacional, existe uma tendência para ser mais regular do que os financiamentos externos (31% contra 17%). É possível que isso se deva ao facto de os financiamentos externos das avaliações dos conhecimentos dos alunos serem mais habitualmente uma componente de projetos de financiadores, com um ciclo de vida limitado. As avaliações não continuam após o fim do projeto, o que coloca problemas de sustentabilidade e de perenização dos dispositivos de avaliação dos conhecimentos.

Além disso, parecem existir algumas incoerências: apenas 11 países declararam dispôr de financiamentos governamentais e, aqui, 24 países pronunciam-se quanto à sua regularidade. O financiamento dos sistemas de avaliação por parte dos financiadores e projetos internacionais (ex.: Camarões, Gana, Nigéria) é significativo. A criação de unidades de conhecimentos escolares ou a realização de avaliações nacionais são por vezes condições de acesso aos financiamentos internacionais. Os projetos do GPE abrangem de modo quase sistemático o apoio aos dispositivos nacionais de avaliação e a concretização do indicador 15 do quadro de resultados referido anteriormente, o mesmo acontecendo com os projetos do Banco Mundial.

Exemplo de um indicador desencadeador de créditos associado relacionado com a avaliação dos conhecimentos

Nos Camarões, o projeto PAREC do Banco Mundial contém como indicador desencadeador de créditos 5 (disbursement link indicator, DLI) a implementação de um «*sistema normalizado de avaliação da aprendizagem dos alunos do ensino primário e secundários*».

« O objetivo desta área de resultados consiste em ajudar o governo nos seus esforços atuais para implementar um sistema nacional de avaliação da aprendizagem.

As áreas de resultados incluem:
a) a institucionalização de um quadro nacional de avaliação; b) a criação de uma entidade que dispõe de autonomia suficiente, bem como de capacidades (incluindo em matéria de efetivos), funções e ligações com outros estabelecimentos de ensino (em particular em termos de elaboração de programas e de formação dos docentes) para gerir eficientemente esse sistema; c) a elaboração de um programa completo de avaliações nacionais; e d) a realização de projetos-piloto e de avaliações nacionais de grande escala da aprendizagem dos alunos em língua francesa e inglesa (classes 2 e 4 para o ensino secundário e classes 3 e 5 para o ensino primário). A conceção e a implementação de sistemas nacionais de avaliação de grande escala serão asseguradas em conformidade com as normas internacionais. O desbloqueio dos fundos IDA a título desta área de resultados será associado ao seguinte IDD: Implementação de um sistema normalizado de avaliação da aprendizagem dos alunos para o ensino primário e secundário (DLI 5). World Bank (2008b)».

O sistema de avaliação do Uganda

Na caixa de informação, apresentamos a situação no Uganda, um país que tem um sistema de avaliação estabelecido segundo a classificação SABER, World Bank (2012), e que está bem documentado na literatura.

Política de avaliação: o *Government White Paper on Education* que data de 1992 constitui o quadro formal em que se inscreve a avaliação a nível nacional (*National Assessment of Progress in Education*), acompanhado de planos plurianuais para as avaliações nacionais de grande escala.

Estruturas nacionais de avaliação: a responsabilidade pela implementação das avaliações é confiada ao *Uganda National Examinations Board*.

Resultados: Uma *National Assessment of Progress in Education* (NAPE) está implementada no nível primário desde 1996 e no nível secundário desde 2008. No nível primário, é efetuada uma avaliação todos os anos no 3.º e 6.º anos em termos de alfabetização e de cálculo, e a cada três anos em termos de competências orais em língua inglesa. No nível secundário, os alunos do segundo ano do ensino secundário são avaliados todos os anos na língua inglesa, em matemática e em biologia. Além disso, é avaliada uma amostra de alunos.

Financiamento: A avaliação nacional é financiada regularmente por fontes simultaneamente governamentais e não governamentais (Banco Mundial, por exemplo). As atividades abrangidas pelo financiamento incluem a conceção da avaliação e da sua administração, a análise dos dados e o reporting.

Possíveis melhorias:

Segundo uma análise minuciosa do sistema de avaliação do Uganda (Ref.), parece que um número demasiado grande de alunos com aproveitamento escolar não aprende em quantidade suficiente competências e conhecimentos que correspondam às necessidades atuais e futuras em termos de emprego e de desenvolvimento futuro da economia ugandesa; o discurso público sobre a educação está mais assente nas pontuações do que nos conhecimentos e respetivo alinhamento com as necessidades do sucesso individual e comunitário atual e futuro; e os relatórios das agências não levam muitas vezes a uma ação eficaz, a nível central, distrital e local.

Fontes:

<http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=2&ctn=UG>

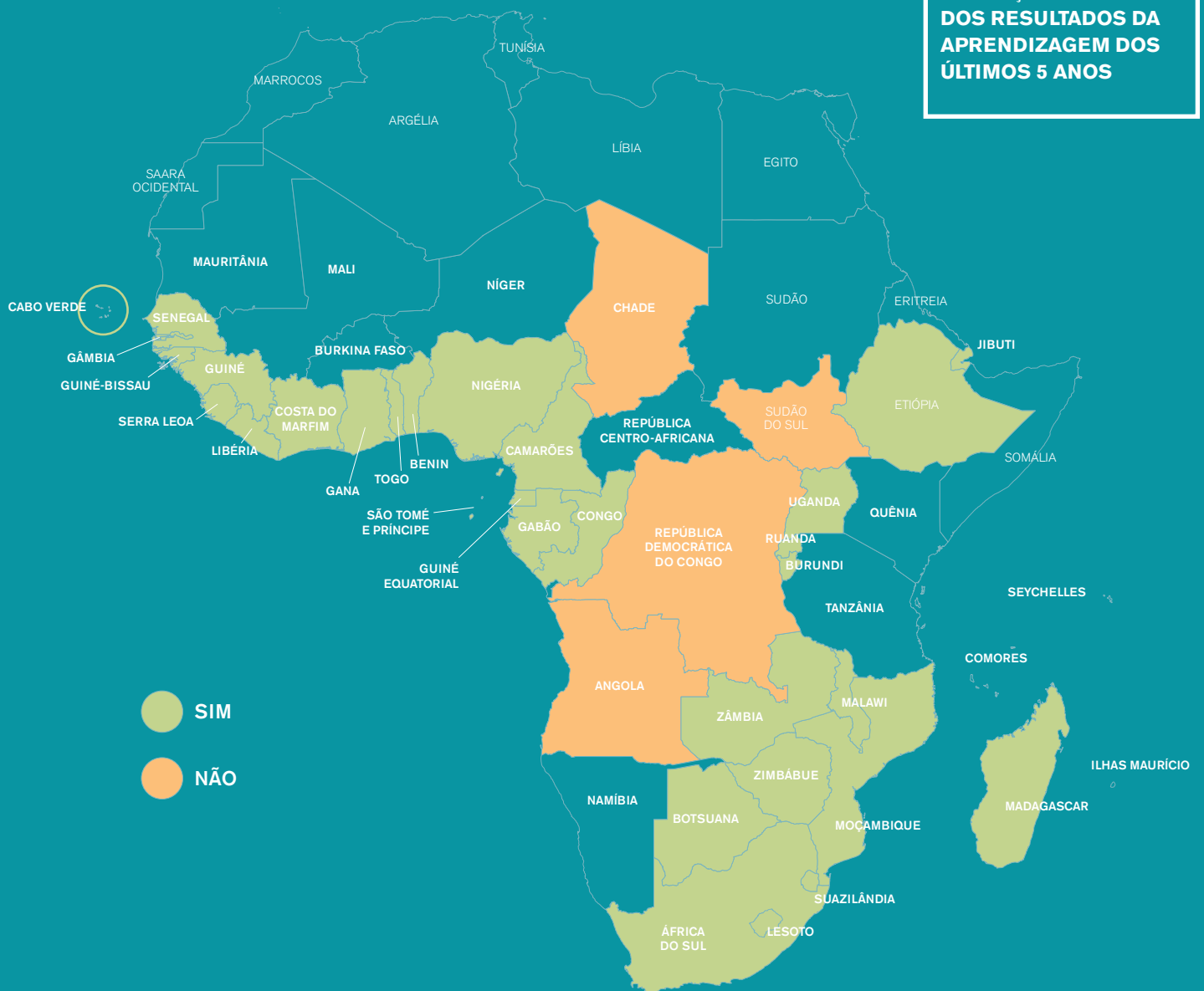
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ab440f0b6497400071a/04-Learning-Outcomes-How-To-Note.pdf>

<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a0896240f0b64974000056/Think-Piece-the-impact-of-assessment-results-on-education-policy-and-practice-in-East-Africa.pdf>

9. AS AVALIAÇÕES NACIONAIS DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

9.1. Tendências das avaliações nacionais

REALIZAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO NACIONAL DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM DOS ÚLTIMOS 5 ANOS



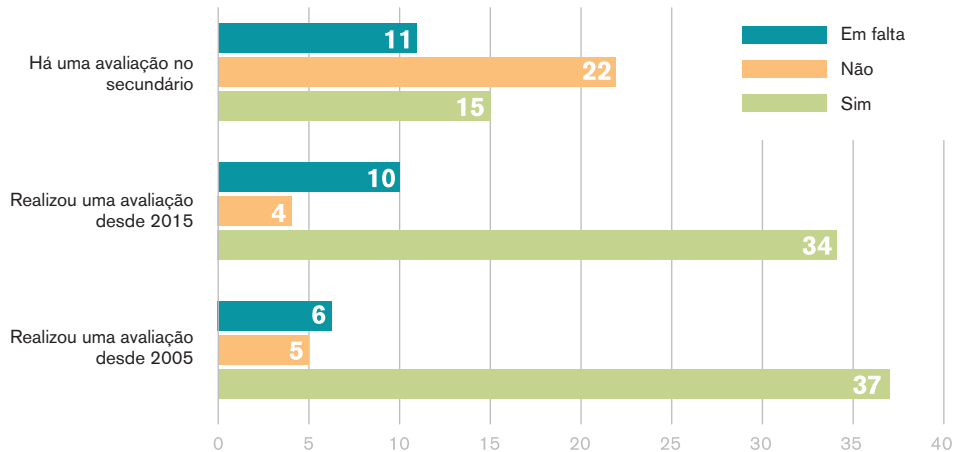
Mapa 3

A realização de uma avaliação nacional dos resultados da aprendizagem, novembro de 2019

A tabela que se segue apresenta a realização das avaliações nacionais.

Gráfico 3

Realização das avaliações nacionais



Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019).

Dos 47 países interrogados, 33 responderam, mas houve fontes de dados externas que permitiram obter informações sobre 42 países. Relativamente aos 42 países sobre os quais dispomos de informações, 37 efetuaram pelo menos uma avaliação nacional desde 2005. 34 dessas avaliações ocorreram entre 2015 e 2019. Segundo estes dados, observa-se uma dinâmica crescente da prática de avaliações nacionais ao longo dos últimos anos. Apenas quatro países (Chade, República Democrática do Congo, Somália e Tanzânia) não procederam a avaliações nacionais recentes.

Não foi identificada qualquer diferença significativa em função da área geográfica ou linguística: a prática de avaliações nacionais parece disseminar-se independentemente destes fatores.

Facto interessante: 15 países³⁴ (31%) efetuaram avaliações nacionais para além do 7.º ano, ou seja, para o ensino secundário (na maior parte dos casos). Os programas regionais PASEC e SACMEQ apenas dizem respeito ao ensino primário, tal como sucede na maior parte das avaliações nacionais. No entanto, diversos países adotaram o ensino de base que abrange nove anos de ensino e existe um interesse confirmado em testar os resultados no fim deste ciclo. De uma maneira geral, as ciências são testadas para estas avaliações no ensino secundário, embora não o sejam no ensino primário.

9.2. As características técnicas dos inquéritos nacionais de grande escala

As avaliações nacionais têm características distintas, mas são frequentemente organizadas em torno dos mesmos parâmetros. As amostras são representativas a nível nacional e por vezes a nível das regiões (casos do Gana³⁵ e do Níger). As amostras abrangem as escolas públicas (incluindo as escolas comunitárias) e privadas que seguem o currículo nacional. Os testes são uniformizados e baseiam-se sobretudo em perguntas fechadas (perguntas de escolha múltipla). O número de elementos (exercícios) ronda geralmente 40-45³⁶. São enviados aos alunos, aos docentes e aos diretores da escola questionários contextuais, o que permite fazer evidenciar os fatores associados a melhores conhecimentos escolares, graças a análises multivariadas (regressão linear, análises multinível).

9.3. Os limites destes inquéritos

Estes inquéritos também têm alguns limites metodológicos. Existe uma discrepância entre os procedimentos científicos utilizados nos programas internacionais (que é possível qualificar como normas internacionais, provenientes dos trabalhos históricos da IEA³⁷) e os métodos nacionais. O recurso à teoria de resposta aos elementos e aos seus modelos complexos é assim sistemático nos programas internacionais de modo a permitir a elaboração de provas válidas e a adequação dos testes, mas o mesmo não acontece nas avaliações nacionais. Isto afeta negativamente a qualidade das provas efetuadas, as análises que delas se fazem e também os termos de comparação no tempo, que exige técnicas avançadas.

O Gana, graças à especialização internacional, introduziu recentemente os modelos de resposta aos elementos nos seus procedimentos, o que resulta em melhores testes e também permite a comparação fiável dos resultados no tempo. Porém, a apropriação destas técnicas, quer seja feita pelo pessoal das organizações

internacionais ou pelas equipas nacionais, exige formações e programas informáticos avançados, que têm um custo.

Os resultados tornam-se assim mais difíceis de interpretar e as análises implicam o recurso quase sistemático a uma especialização internacional, na ausência de competências nacionais. Por conseguinte, podem existir reticências quanto à mudança, como foi o caso por ocasião da reforma do PASEC³⁸.

A metodologia ganesa não contém dados de valor plausível, nem análises multinível, nem pesos de sondagem de tipo *replicates* que continuam a ser uma fonte de discrepância relativamente às «normas internacionais³⁹». Além disso, se os resultados forem expressos por meio de uma escala de competências, a criação da escala não seguiu as normas. Segundo é do nosso conhecimento, ainda não existe na África Subsariana uma avaliação nacional que siga integralmente as referidas normas⁴⁰, o que pode explicar-se pelas capacidades nacionais, a escassa documentação disponível em língua francesa sobre essas técnicas (para os países francófonos) e as questões dos custos.

34. África do Sul, Angola, Burquina Faso, Cabo Verde, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Guiné Equatorial, Lesoto, Libéria, Namíbia, São Tomé e Príncipe, Serra Leoa, Tanzânia e Zâmbia.

35. A edição de 2016 era a sexta aplicação da NEA e abrangia todas as 10 regiões do mundo. O Gana, tendo como amostra 550 escolas e testando 35.996 alunos durante três dias em julho de 2016. A dimensão da amostra foi concebida para ser representativa a nível nacional e regional, mas não a nível distrital. Fonte: <https://www.globalreadingnetwork.net/eddata/ghana-2016-national-education-assessment> e NEAU (2016).

36. A avaliação nacional no Ghana consistia num teste escrito de escolha múltipla realizado em sala, cujo conteúdo se baseava nos programas nacionais. Cada teste P4 continha 40 elementos para a matemática e para a língua inglesa; o teste P6 continha 45 elementos para cada disciplina, NEAU (2016).

37. Os trabalhos de Greaney V. & Kellaghan, T. para o Banco Mundial constitui também um conjunto de normas de referência para a avaliação nacional dos conhecimentos. Consultar a bibliografia.

38. <https://journals.openedition.org/cres/3149?fbclid=IwAR1yWRKHw7IxeZjG7bCwJteFye8bUecmFMEI7aVwHm1WslVz9EnXk-sM7o>

39. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>

40. Com base na análise dos relatórios das avaliações nacionais do Níger, dos Camarões, do Uganda, do Gana, das Seychelles, de Cabo Verde, da Guiné Bissau, da Costa do Marfim e da Serra Leoa.

10. A PARTILHA DOS RESULTADOS

Os elementos factuais evidenciados pelas LSLA (*Large Scale Learning Assessment: avaliação em grande escala das aprendizagens*) são identificados como sendo ferramentas essenciais para a melhoria dos sistemas educativos e o sucesso dos alunos. No entanto, estes efeitos apenas podem verificar-se se os principais intervenientes trabalharem com base nos dados disponíveis, analisando estes dados, comunicando os resultados aos grupos-alvo e servindo-se deles para nortear a adoção de medidas concretas, UNESCO (2019).

A partilha dos resultados é por isso essencial. A IIPE⁴¹ desenvolveu um guia sobre estas perguntas que se propõe:

- “Integrar as LSLA em sistemas de avaliação mais amplos;
- Divulgar os resultados mantendo as suas nuances;
- Garantir a capacidade dos países para se apropriarem das avaliações e favorecerem a institucionalização;
- Preservar o papel formativo das LSLA;
- A utilização eficiente dos dados de aprendizagem associada à sua conceção.”

Quais são as modalidades da partilha dos resultados de avaliação dos conhecimentos na África Subsariana?

Tabela 4

Destinatários dos resultados

	À administração educativa nacional		Ao governo nacional, excluindo a educação		Sindicatos de docentes e organizações profissionais		Administrações educativas regionais		País e comunidades		Nenhuma partilha	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Sim	38	79,2	21	43,8	20	41,7	23	51,1	18	37,5	0	0,0
Não	1	2,1	12	25,0	13	27,1	10	22,2	15	31,3	33	68,8
Em falta	9	18,8	15	31,3	15	31,3	12	26,7	15	31,3	15	31,3
Total	48	100	48	100,0	48	100	45	100	48	100	48	100

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019)

41. <https://learningportal.iiep.unesco.org>

Tabela 5

Forma de partilha dos resultados

	Seminários		Página da Internet do governo		Meios de comunicação		Relatórios em papel		A pedido	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Sim	20	41,7	13	27,1	14	29,2	31	64,6	8	16,7
Não	14	29,2	21	43,8	21	43,8	7	14,6	25	52,1
Em falta	14	29,2	14	29,2	13	27,1	10	20,8	15	31,3
Total	48	100	48	100,0	48	100	45	100	48	100

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019)

Tabela 6

Prazo de disponibilização dos resultados ao público

	#	%
Nunca	1	2,1
No ano em curso	14	29,2
No período de 6 meses	15	31,3
12 a 18 meses	1	2,1
No período de 2 anos	2	4,2
Mais de 3 anos	2	4,2
Em falta	13	27,1
Total	48	100

Fonte: Resultados do inquérito TALENT (2019)

Os países que responderam à pergunta (33) indicaram a existência de uma partilha dos resultados, pelo menos à escala interna do sistema educativo, seja a nível nacional ou regional. Os resultados também parecem ser partilhados no plano político fora do setor da educação. No entanto, mesmo que a partilha exista com os sindicatos e organizações profissionais e com os pais e a comunidade educativa, ela é tímida: apenas 20 países para o primeiro grupo e 18 para o segundo.

A partilha destes resultados ocorre maioritariamente através de relatórios em papel, mas também de seminários. O recurso aos meios de comunicação e às páginas de Internet do governo é relativamente raro: menos de 15 países utilizam-nos. A Costa do Marfim faz parte desses países: os resultados são publicados online⁴².

Verifica-se que o prazo de disponibilização dos resultados ao público é variável, podendo ir de 6 meses a mais de 3 anos (Cabo Verde, Eswatini), embora se situe, em média, durante o ano que segue à realização da avaliação.

42. <https://menci-dvsp.org/#>

10.1. Le risque de blocage politique des résultats

As informações informais (*anecdotal evidence*) sugerem um risco de rejeição pura e simples dos resultados da avaliação por parte das autoridades políticas. Assim, nos Camarões, em 2010/2011, a Agência Francesa de Desenvolvimento (AFD) financiou formações e a realização de uma avaliação de conhecimentos escolares em grande escala. Os resultados mostraram que cerca de 50% das crianças do 5.º ano do ensino primário tinham grandes dificuldades na leitura (Ref. SOFRECO). Caso tenha sido organizada uma restituição pública, o relatório nunca foi oficialmente validado nem divulgado. As autoridades políticas e a inspeção geral de docentes temiam que os resultados «desacreditassem o sistema educativo» na véspera da eleição presidencial⁴³.

No entanto, o documento circulou pelo grupo de coordenação das parcerias técnicas e financeiras (PTF) do ministério da educação e serviu para elaborar a estratégia setorial e rever os métodos de ensino da leitura (passagem para a área silábica). Desde então, a situação evoluiu favoravelmente e os relatórios de avaliação são divulgados junto da comunidade educativa; está a ser elaborado um plano de comunicação destinado aos docentes.

O risco de bloqueio político deve ser assumido seriamente e deve ser antecipado. Assim, as convenções do PASEC assinadas entre os ministros da Educação e a CONFEMEN especificam que, uma vez validados pela Comissão Científica, os resultados das avaliações são divulgados publicamente.

43. Reuniões com a Ministra da Educação Básica, a Inspetora Geral do Ensino e o Responsável pela Unidade dos Conhecimentos Escolares (UAS).

11. A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Tabela 7

A utilização dos resultados da avaliação

	Revisão e reforma		Desenvolvimento profissional dos docentes		Desenvolvimento profissional dos diretores da escola e dos supervisores		Programa de intervenção para um grupo de alunos específico		Programa de intervenção para uma área de aprendizagem		Sem utilização específica	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Sim	26	54,2	29	60,4	1	2,1	14	29,2	25	52,1	1	2,1
Não	7	14,6	4	8,3	32	66,7	18	37,5	7	14,6	32	66,7
Em falta	15	31,3	15	31,3	15	31,3	16	33,3	16	33,3	15	31,3
Total	48	100	48	100,0	48	100	45	100	48	100	48	100

Resultados do inquérito TALENT (2019)

Destacam-se três áreas de utilização das avaliações: a revisão ou a reforma dos currículos/políticas (para 26 países); o desenvolvimento profissional dos docentes (para 29 países) e a focalização numa área de aprendizagem específica (para 25 países).

À exceção de Angola, o pessoal não docente (diretores da escola, supervisores) tem pouca atenção, pois muitos países estão mais diretamente envolvidos pela problemática da qualidade das aprendizagens.

Limites dos dados

cerca de um terço dos países não respondeu à pergunta

Erk (2016) passa em revista os dados factuais sobre o impacto das avaliações da aprendizagem nas políticas educativas e nas práticas do ensino na África Oriental. O estudo centra-se sobretudo no Uganda, considerando em seguida a experiência da Tanzânia, do Quênia e do Ruanda para realçar problemas comuns e sugerir exemplos de melhores práticas. Aborda diferentes avaliações, quer elas sejam internacionais, nacionais ou geridas pelos cidadãos.

12. AS AVALIAÇÕES DAS EGRA/EGMA

Desde 2007, sob o impulso da USAID, da ONG RTI International e do Banco Mundial, foram desenvolvido os inquéritos de EGRA⁴⁴ e EGMA. Estes são inspirados num teste americano, o DIBELS⁴⁵.

A observação do mapa acima mostra que os inquéritos de EGRA são utilizados frequentemente, sem olhar à área geográfica ou linguística.

A **EGRA** é uma ferramenta de avaliação oral destinada a avaliar as competências básicas de leitura e escrita nas crianças nos primeiros anos do ensino primário. Trata-se de uma avaliação presencial que incide sobre o caso de cada criança. A ferramenta avalia o reconhecimento das letras, a leitura de palavras simples, a compreensão de frases e de parágrafos e a compreensão global. A avaliação é adaptável para ser implementada por um país particular numa determinada língua. A EGRA contribui para definir os desempenhos nacionais em termos de leitura e o nível de competências de leitura das crianças. A avaliação é muitas vezes feita nas línguas nacionais; no entanto, a questão da contextualização e da transposição dos testes de EGRA para a língua nacional faz parte das críticas frequentes a respeito desta ferramenta de avaliação. A USAID e o Banco Mundial são os seus principais patrocinadores.

A **EGMA** avalia as competências das crianças em termos de cálculo e matemática. Esta avaliação incide sobre as bases de matemática, como a identificação dos números, a distinção das quantidades (maior e menor do que), a identificação do número em falta, a resolução de problemas por escrito, a adição e a subtração, o reconhecimento das formas e o aumento de esquemas. Esta ferramenta ajuda os docentes a definir o nível de compreensão das competências fundamentais dos alunos

e a identificar as margens de progressão com vista à aquisição de novas operações nos anos seguintes. Fonte: IIPE

Estes inquéritos são muitas vezes utilizados para avaliar o impacto de projetos e de intervenções, nomeadamente da USAID, que dedica uma parte importante dos seus financiamentos aos projetos centrados nas competências de leitura nos primeiros anos de escolaridade. Quanto aos limites e interesses desses inquéritos, sugerimos a leitura de Gove (2015).

De notar que na página Global Reading Network⁴⁶ financiada pela USAID, os inquéritos de EGRA, tal como os resultados das avaliações internacionais, são publicados online (resultados, dados, instrumentos e metodologia). A USAID considera que, como estes inquéritos são financiados com base em fundos públicos, devem ser colocados à disposição do público e ser reutilizáveis, livres de fundos. A USAID inclui indicadores sobre os resultados de leitura nos seus resultados⁴⁷, o que incentiva a realização de inquéritos de EGRA. Segundo as nossas informações, obtidas de análise dos planos setoriais, os dispositivos EGRA e EGMA não são verdadeiramente integrados nos dispositivos nacionais de avaliação e assentam em abordagens de projeto. Também podem ser utilizados ao nível das salas de aula, no âmbito de uma avaliação formativa (*classroom-based formative assessment*).

Por último, não se trata verdadeiramente de programas internacionais, uma vez que as avaliações EGRA e EGMA são geridas por uma grande diversidade de intervenientes (Banco Mundial, RTI International, empresas americanas, *Save the Children*, para citar os principais) e que os resultados não são necessariamente comparáveis entre países (diferentes testes e sobretudo diferentes línguas testadas).

Mapa 4

**Países que participaram numa avaliação
EGRA/EGMA desde 2007, novembro de 2019**



44. Em 2015, 65 países participaram na EGRA em todo o mundo (em 100 línguas), Gove (2015).

45. <https://dibels.uoregon.edu/>

46. <https://www.globalreadingnetwork.net>

47. <https://www.usaid.gov/education/usg-strategy>

13. SÍNTESE E CONCLUSÃO

A África Subsariana fez enormes progressos em matéria de avaliação dos conhecimentos escolares desde 2000, sob o impulso dos programas regionais e da comunidade internacional. As competências técnicas foram reforçadas, foram implementadas estruturas e as autoridades políticas tomaram consciência da importância de uma avaliação regular da qualidade dos conhecimentos, fora do âmbito dos exames nacionais. O indicador 4.1.1 do ODS 4 promove uma avaliação regular dos conhecimentos escolares a partir da adoção da Agenda de Educação 2030 e dos ODS em 2015.

Graças a um questionário gerido pela rede TALENT e fontes complementares, foi criada uma base de dados única no âmbito dos sistemas nacionais de avaliação. Os programas regionais PASEC e SEACMEQ, que dizem respeito respetivamente à África francófona e anglófona, abrangem 31 países. Estes programas desempenham um papel essencial na divulgação da cultura de avaliação dos conhecimentos.

A maior parte dos países dispõe ou está em vias de dispor de uma política nacional que engloba a avaliação das aprendizagens. Apenas 11 países (23%) afirmam não dispor de uma política com este intuito. Para a maior parte dos países, parece que a questão da avaliação é uma componente da política educativa no seu todo ou dos

planos de desenvolvimento estratégico do setor da educação. Os parceiros técnicos e financeiros, bem como a comunidade, desempenharam um papel essencial na elaboração das políticas de avaliação, mas os esforços nacionais ainda não são suficientes. São desejáveis mais apoios técnicos e institucionais, e sobretudo intercâmbios entre pares, para melhorar a situação.

As avaliações nacionais são, na sua maioria (27 países, efetuadas pelo pessoal do Ministério da Educação, por vezes no âmbito de uma instituição nacional dedicada (21 países) ou de uma direção do Ministério da Educação. O financiamento dos sistemas de avaliação por parte dos financiadores e projetos internacionais (ex.: Camarões, Gana, Nigéria) é significativo. A criação de unidades de conhecimentos escolares ou a realização de avaliações nacionais são por vezes condições de acesso aos financiamentos internacionais.

Os financiamentos ainda são muito irregulares e menos de um quarto dos países tem um financiamento assente em fundos próprios. Isto não é coerente com o objetivo de avaliações duradouras e regulares das aprendizagens. Os orçamentos nacionais deveriam substituir os projetos dos parceiros assim que estes terminam. Deveriam ser adotadas disposições com vista à continuidade do serviço de avaliação das aprendizagens.

Relativamente aos 42 países sobre os quais dispomos de informações, 37 efetuaram pelo menos uma avaliação nacional desde 2005. 34 dessas avaliações ocorreram entre 2015 e 2019. Apenas quatro países (Chade, República Democrática do Congo, Somália e Tanzânia) não procederam a avaliações nacionais recentes. Os esforços da comunidade internacional deveriam centrar-se mais nestes países.

As avaliações têm alguns limites metodológicos. Existe uma discrepância entre os procedimentos científicos utilizados nos programas internacionais e os métodos nacionais. Os esforços de assistência técnica deveriam ser redobrados e melhor coordenados entre os parceiros para melhorar cada vez mais os métodos de avaliação. Podem ser efetuadas economias de escala em matéria de guias e de documentos metodológicos à escala subregional sob os auspícios do PASEC e SEACMEQ.

Os países que responderam à pergunta (33) indicaram a existência de uma partilha dos resultados, pelo menos à escala interna do sistema educativo. Destacam-se três áreas de utilização das avaliações: a revisão ou a reforma dos currículos/políticas, o desenvolvimento profissional dos docentes e a focalização numa área

de aprendizagem específica. O pessoal não docente (diretores da escola, supervisores) tem pouca atenção no âmbito da partilha de resultados enquanto lhe couber a supervisão das mudanças pedagógicas. Isto mostra a necessidade de melhorar a comunicação dos resultados e de promover a cultura da avaliação e da prestação de contas junto de todos os intervenientes do sistema educativo.

Por conseguinte, a situação da avaliação dos conhecimentos a nível continental evolui favoravelmente. No entanto, existem discrepâncias importantes entre países em matéria de sistema nacional de avaliação. A ajuda internacional deveria centrar-se em prioridade nos países que não têm uma avaliação nacional. Quanto aos outros países, é conveniente ajudá-los a assegurar os financiamentos e a melhorar os respetivos métodos com vista a um acompanhamento regular da qualidade da educação.

Diagnóstico SWOT

Pontos fortes

Os programas regionais estão bem definidos desde 1991 e constituem a ponta da lança da avaliação das aprendizagens. Foram observados progressos reais na implementação das estruturas de avaliação. As avaliações nacionais dos conhecimentos tendem a multiplicar-se.

Pontos fracos

Subsiste uma discrepância entre os métodos utilizados nas avaliações nacionais e as normas internacionais. Alguns países não têm um sistema nem avaliações nacionais.

Oportunidades

Os intercâmbios Sul-Sul constituem um meio para melhorar a reflexão no âmbito das questões técnicas e institucionais. A avaliação dos conhecimentos é um pilar da ajuda ao desenvolvimento e aos financiamentos internacionais. Quase todos os países integraram uma vertente de conhecimentos escolares nos respetivos planos setoriais.

Riscos

O financiamento assenta em parte em fontes externas e não é regular. Pode existir um efeito de substituição dos programas internacionais em detrimento das avaliações nacionais. Existe um risco de bloqueio político dos resultados.

RECOMENDAÇÕES

1. Favorecer a divulgação de documentos técnicos e científicos relativos à avaliação dos conhecimentos em língua francesa
2. Favorecer a reflexão Sul-Sul sobre o posicionamento institucional das estruturas de avaliação (partilha de organogramas, missões e estatutos)
3. Organizar formações quanto à teoria de resposta aos aspetos a abordar, à criação de testes comparáveis no tempo e à criação de escalas de competências
4. Melhorar a informação sobre o financiamento das avaliações (origens e estrutura dos custos)
5. Favorecer a publicação online dos relatórios de avaliação
6. Efetuar avaliações regulares da qualidade (a cada 3 anos), nomeadamente durante a implementação de reformas curriculares
7. Adotar os docentes como alvo no âmbito da divulgação dos resultados

BIBLIOGRAFIA

- Abadzi Helen (2006), *Efficient learning for the poor: insights from the frontier of cognitive neuroscience* (English). Washington, DC: World Bank.
- ACER (2017), *System-Wide Analysis of Assessment Practices (SWAAP)*, Concept note, GAML.
- AERA (2014), *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education.
- Allen Reg, Elks Phil, Outhred Rachel and Varly Pierre (2016), *Uganda's assessment system: a road map for enhancing assessment in education*, 14 September 2016, Heart/DFID.
- Bashir Sajitha, Lockheed Marlaine, Ninan Elizabeth, Tan Jee-Peng (2019), *L'école au service de l'apprentissage en Afrique*, Banque Mondiale et AFD.
- Anderson Kate, Muskin Joshua (2018), *Learning Champions, How 15 countries, cities, and provinces came together to rethink learning assessment*, February 2018, Center for Universal Education at Brookings.
- Best M, Knight P, Lietz P, Lockwood C, Nugroho D, Tobin M (2013), *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries. Final report*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Charton Hélène (2017), *Mesurer et comparer les compétences des élèves : les leçons de la réforme du PASEC*, Hors-série n° 5, 2017 : L'école en mouvements, p. 153-171.
- CIEP (2006), *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes, Réflexions et données extraites du séminaire international « L'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux »*. 29 mai - 2 juin 2006, CIEP.
- Clarke Marguerite (2012), *What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper*, SABER, World Bank.
- CONFEMEN (2015), *Un système national d'évaluation pour l'Éducation au Mali*, Novembre (2015).
- DFID (2011), *Guidance Note: A DFID practice paper, National and international assessments of student achievement*.
- Elks Phil (2016), *The impact of assessment results on education policy and practice in East Africa*.
- DFID think piece, January 2016, Ark/DFID.
- Forum Consultatif International sur l'Education pour Tous (2000), *L'évaluation des acquis scolaires, Situation et tendances 2000*, UNESCO.
- Ghana Education Service, NEAU (2016), *Ghana 2016 National Education Assessment, Report of Findings*, RTI International for USAID.
- Gove Amber, Dubeck Margaret M. (2015), "The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations", *International Journal of Educational Development*, Volume 40, January 2015, Pages 315-322.
- Greaney V. & Kellaghan, T. (2008), *Assessing National Achievement Levels in Education*, National Assessments of Educational Achievement, World Bank.
- Greaney V. & Kellaghan, T. (2012), *Implementing a National Assessment of Educational Achievement*, National Assessments of Educational Achievement, World Bank, Perspectives.
- Greaney V. & Kellaghan, T., (2012), *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement*, National Assessments of Educational Achievement, World Bank, Perspectives.
- Hanushek E. A. (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press.
- Ministère de l'éducation des Seychelles (2013), *The National Assessment Framework* p.7-9
- PME (2019), *Rapport sur les résultats 2019*
- PME (2012), *Rapport sur les résultats 2012 : Pour un dialogue concret sur le suivi de l'accès à une éducation de qualité*. (Novembre). Washington, D.C.: GPE.
- Reddy Vijay (2010), "Cross-national achievement studies: learning from South Africa's participation in the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Compare": A journal of Comparative and International Education, Vol. 35, 2005.
- Sandefur J. (2016), *The Case for Global Standardized Testing*.
- Sayed Yusuf, Kanjee Anil (2013), "Assessment in Sub-Saharan Africa: challenges and prospects", *Assessment in education, Principles, Policy and practice*, Vol. 20, N°. 4.
- UE (2014), *Learning Assessments*, DEVCO B4 Education discussion paper December 2014.
- UIS (2018), *Data to nurture learning : SDG4 data digest 2018*, UNESCO.
- UNESCO (2019), *La promesse de l'évaluation à grande échelle des apprentissages: reconnaître les limites pour libérer les potentialités*.
- UNESCO BREDIA (2017), *National Learning Assessment Systems in Sub-Saharan Africa: Knowledge Sharing and Needs Assessment Regional Workshop*, Final report, Dakar, Senegal, 6-8 December 2017, Réseau TALENT.

WEBGRAFIA

UNESCO/GMR (2014), *Rapport de suivi de l'EPT*.

UNESCO/GMR (2008), *Rapport de suivi de l'EPT*.

Wagner D.A. (2011), *Smaller, Quicker, Cheaper: Improving Learning Assessments for Developing Countries*, Paris: UNESCO-IIEP.

World Bank (2018), *World Development Report 2018 : Learning to Realize Education's Promise*.

World Bank (2018b), *IDA, project appraisal document, Cameroon*, Report No: PAD2366.

World Bank (2012), *Uganda student assessment saber country report*, SABER.

Páginas dos programas internacionais

PASEC: <http://www.pasec.confemen.org/>

SACMEQ: <http://www.sacmeq.org/>

PISA: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>

PIRLS e TIMSS: <http://www.pirls.org/>

UWEZO: <https://www.uwezo.net/>

Uma topografia da UNICEF sobre os conhecimentos

https://www.unicef.org/french/education/index_achievement.html

A abordagem do GPE dos sistemas nacionais de avaliação dos conhecimentos

<https://www.globalpartnership.org/fr/blog/essai-pilote-dune-nouvelle-approche-de-levaluation-des-acquis-scolaires>

A página do IIPE Learning portal

<https://learningportal.iiep.unesco.org>

As promessas de avaliação segundo o NORRAG

<https://www.norrag.org/the-promise-of-large-scale-learning-assessments-acknowledging-limits-to-unlock-opportunities-by-sobhi-tawil-and-maya-prince/>

ANEXO 1

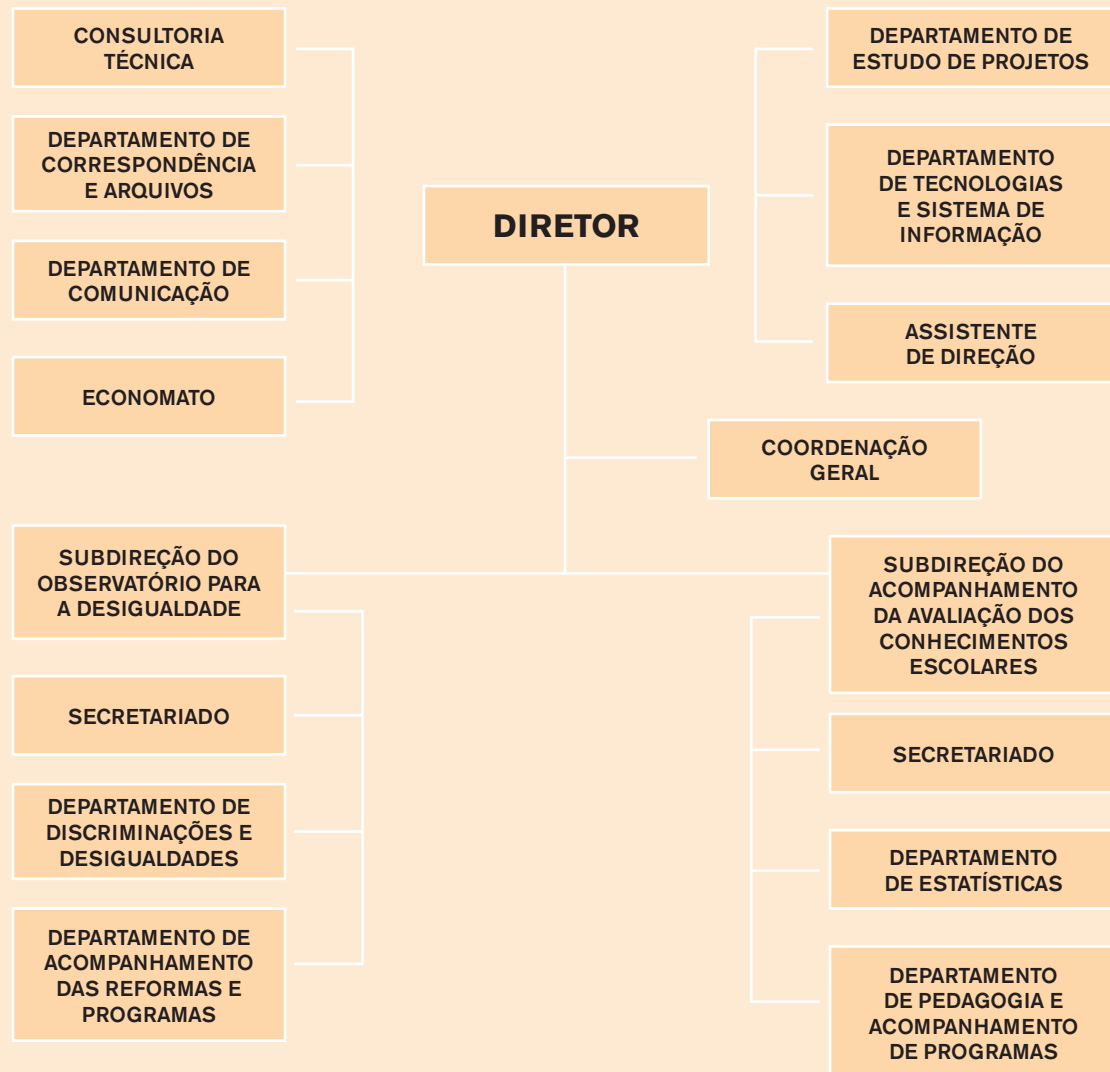
PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO EXTRAÍDAS DOS TERMOS DE REFERÊNCIA

Existem ou não políticas nacionais de avaliação? Ou melhor, essas políticas estão bem explícitas e bem integradas no sistema educativo nacional?

- Que tipos de avaliação são efetuados pelos países?
- Qual é a recorrência dessas avaliações?
- Qual é a estrutura de gestão do sistema nacional de avaliação?
- Quais são as áreas e as competências avaliadas?
- Como são divulgados os resultados da avaliação?
- Como são utilizados os resultados da avaliação?
- Como são formados os docentes na avaliação dos alunos?
- Quais são os desafios expressos pelo diretor nacional dos sistemas de avaliação das aprendizagens?
- Que conclusões se podem tirar em termos de pontos fortes e fracos, de oportunidades e de riscos para avaliar a concretização dos objetivos de aprendizagem do ODS 4?

ANEXO 2

EXEMPLO DO ORGANOGRAMA E DAS MISSÕES DO DVSP (COSTA DO MARFIM)



MISSÕES GERAIS

O departamento de supervisão e acompanhamento de programas (DVSP) é responsável por:

- Avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos;
- Efetuar análises sistêmicas do funcionamento da educação;
- Acompanhar as reformas do sistema educativo;
- Realizar estudos e investigações na área das avaliações e dos instrumentos de inquérito;
- Desenvolver parcerias à escala internacional e garantir a participação em avaliações comparativas a nível subregional e internacional;
- Publicar dados e análises quanto às discriminações e às desigualdades de acesso, de qualidade e de desempenhos na educação;
- Avaliar os currículos e o rendimento escolar;
- Proceder à comunicação dos resultados das avaliações aos públicos envolvidos com vista ao seu tratamento

MISSÕES ESPECÍFICAS DAS SUBDIREÇÕES E DOS DEPARTAMENTOS

O DVSP inclui duas subdireções:

A. A SUBDIREÇÃO DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

Esta subdireção engloba dois departamentos:

O departamento de pedagogia, que é responsável por:

- Analisar o currículo oficial, implantado e realizado para identificar os diferentes objetivos de aprendizagem
- Conceber e elaborar os instrumentos de inquérito
- Supervisionar a recolha de informações no sentido de analisar os critérios determinantes da qualidade
- Supervisionar a administração e a codificação dos referidos instrumentos de avaliação
- Participar na elaboração dos diversos relatórios em colaboração com o pessoal de outros departamentos da Subdireção da Avaliação dos Conhecimentos Escolares
- Iniciar estudos que incidam sobre o estado de implementação dos currículos para efetuar correções

O departamento de estatística é responsável por:

- Orientar a recolha dos dados;
- Obter e analisar os dados recolhidos
- Construir e gerir os bancos de dados estatísticos;
- Promover a construção de indicadores para o acompanhamento dos resultados escolares e pedagógicos;
- Formar os outros membros da Subdireção da Avaliação dos Conhecimentos Escolares nas técnicas de análises estatísticas
- Participar na elaboração dos diversos relatórios em colaboração com o pessoal de outros departamentos da Subdireção da Avaliação dos Conhecimentos Escolares

B. A SUBDIREÇÃO DO OBSERVATÓRIO PARA A DESIGUALDADE

Inclui dois departamentos:

O departamento de discriminação e de desigualdades de acesso, de qualidade e de desempenhos em matéria de educação é responsável por:

- Acompanhar a análise dos fatores discriminatórios que influenciem os rendimentos escolares com vista à melhoria do sistema educativo
- Supervisionar a igualdade em matéria de acesso ou de oportunidades para todos;
- Estudar as disparidades em termos de desempenho e de alocação de recursos humanos e materiais;
- Supervisionar a igualdade relativamente às condições de aprendizagem de todos os alunos;
- Recolher dados para proceder ao acompanhamento da igualdade no seio do sistema;
- Promover a educação inclusiva

O departamento de acompanhamento das reformas e programas é responsável por:

- Acompanhar as diversas reformas
- Analisar os programas educativos
- Conceber e elaborar os instrumentos de inquérito
- Efetuar o acompanhamento e a avaliação dos diversos controladores

ESTE DOCUMENTO FOI ELABORADO PELO SECRETARIADO DA TALENT EM
OUTUBRE DE 2020



Este relatório foi escrito pelo Sr. Pierre Varly,
consultor especializado.
na análise dos sistemas educativos sob a
supervisão do Secretariado do TALENT.

COM O APOIO FINANCEIRO DA PARCERIA GLOBAL PARA A EDUCAÇÃO (GPE)



COM O APOIO DOS SEGUINTE MEMBROS



Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique



A TALENT agradece às instituições nacionais membros da rede pela sua contribuição e apoio. As ideias e opiniões expressas neste documento de promoção são dos autores; não são necessariamente as das organizações membros da TALENT e não comprometem essas organizações. Esta publicação está também disponível em Francês e em Português.

A TALENT é concebida para servir de plataforma temática para apoiar a implementação do Quadro de Acção do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 sobre Educação 2030. TALENT é uma das equipas de trabalho do Grupo Regional de Coordenação sobre o ODS4-Educação 2030 na África Ocidental e Central desde Junho de 2016.

Para mais informações sobre as actividades da TALENT ou para comentários sobre esta nota, queira contactar:
talent@education2030-africa.org
ou Davide Ruscelli (d.ruscelli@unesco.org)
ou Maty Gueye (m.gueye@unesco.org)

ou consultar

www.education2030-africa.org/index.php/en/talent