

QUADRO DE ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DO ENSINO GERAL (GEQAF)

Esta estrutura adota uma abordagem abrangente e sistêmica da educação. Reconhece o fato de que a responsabilidade do fornecimento de uma educação de qualidade e da facilitação eficiente do ensino reside em todos os níveis e em todos os aspectos de um sistema educacional.

Fevereiro de 2012

Sumário

INTRODUÇÃO.....	3
I. INSTRUMENTO ANALÍTICO: RELEVÂNCIA / REATIVIDADE.....	10
II. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EQUIDADE E INCLUSÃO.....	13
III. INSTRUMENTO ANALÍTICO: COMPETÊNCIAS.....	15
IV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	19
V. INSTRUMENTO ANALÍTICO: APRENDIZAGEM.....	22
VI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: ENSINO.....	25
VII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: AVALIAÇÃO.....	28
VIII: INSTRUMENTO ANALÍTICO: CURRÍCULO.....	32
IX. INSTRUMENTO ANALÍTICO: ALUNOS.....	35
X. INSTRUMENTO ANALÍTICO: PROFESSORES/EDUCADORES.....	38
XI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: CONTEXTO DE APRENDIZAGEM.....	41
XII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: GOVERNANÇA.....	44
XIII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: FINANCIAMENTO.....	48
XIV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EFICIÊNCIA DO SISTEMA.....	52
XV: INSTRUMENTO ANALÍTICO SOBRE AS TICs NA EDUCAÇÃO.....	54

Contribuintes para o desenvolvimento do GEQAF

O Quadro da UNESCO de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral (GEQAF) foi desenvolvido pelo **Secretariado da UNESCO em estreita cooperação e consulta com os Ministérios da Educação, Delegações da UNESCO** e Comissões Nacionais da República Popular da China, da Finlândia, da Noruega, da República da África do Sul e dos Emirados Árabes Unidos. Além disso, a República Popular da China, a República da África do Sul e os Emirados Árabes Unidos forneceram considerável apoio financeiro para a organização e a realização de três reuniões de análise conjunta no decorrer do ano de 2011, em cujo âmbito vários projetos de GEQAF foram extensivamente revisados e verificados no plano da qualidade. Representantes da Nigéria e do Gabão também participaram da última reunião de revisão do GEQAF. Um certo número de peritos externos também participou, juntamente com membros de comissões de referência e pares revisores que também contribuíram em diversas escalas para o desenvolvimento do GEQAF. Entre estes, podemos citar Luis Crouch da Global Partnership for Education (Parceria Global para a Educação), Koji Miyamoto da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), Kai-ming Cheng da Universidade de Hong Kong, David Istance da OCDE, Zhou Nanzhao da Universidade Normal de Pequim, bem como Daniel Wagner da Universidade da Pensilvânia.

O trabalho sobre o GEQAF foi conduzido pela Sra. Mmantsetsa Marope, Diretora da Divisão para a Educação Básica até Superior e Aprendizagem. Os Líderes da Equipe para o desenvolvimento dos diferentes Instrumentos Analíticos que constituem o GEQAF são: Edem Adubra, Moritz Bilagher, Min Bista, Dakmara Georgescu, Tekaligne Godana, Yoshie Kaga, Faryal Khan, Mmantsetsa Marope, Florence Migeon, Ushio Miura, Renato Operti e Jin Yang. Outros membros da Equipe e colaboradores, todos vinculados ao Secretariado da UNESCO e a Institutos da UNESCO, salvo especificação em contrário: Patience Awopegba, Carolina Belalcazar, Gabrielle Bonnet (UNRWA), Ali Bubshait, Carolina Cano, Bernard Combes, Laurent Cortese (Global Partnership for Education), Keith Holmes, Mariana Kitsiona, Sara Lang (Universidade de Uppsala), Brian Male, Werner Mauch, Mariana Patru, Clinton Robinson, Mioko Saito, Florence Ssereo, Philip Stabback, Nyi Nyi Thaug, Nhien Truong, Jacques Van der Gaag (Instituto Brookings) e Mari Yasunaga.

O trabalho de concepção para a versão web interativa do GEQAF foi conduzido pela UNESCO CLD.

INTRODUÇÃO

Contexto

Um dos sucessos inegáveis da agenda Educação para Todos (EPT) foi a abertura do acesso à educação primária formal [link to data 1].¹ Apenas no decorrer da última década (1999-2008), o número de crianças matriculadas em educação primária formal aumentou em 52 milhões. O número de crianças não escolarizadas baixou em 39 milhões, sendo que mais de 80% desta redução foi registrada no Sul e no Oeste da Ásia, bem como na África Subsaariana. A América do Norte, a Europa Ocidental, a Ásia Oriental, a região do Pacífico e a América Latina provavelmente atingirão o objetivo numérico da EPT e os ODM para 2015. A Ásia Central, bem como a Europa Central e Oriental, deverão também chegar muito perto desses objetivos, dado que atingiram o índice de 94 por cento para a taxa líquida de inscrição na rede escolar primária em 2008. O acesso à rede escolar secundária registrou um aumento modesto. Apesar das amplas disparidades regionais e nacionais, cerca de 525 milhões – quase 60 por cento – das crianças em idade escolar foram matriculadas em 2008. [link to data 2]² Isto constituiu um aumento de cerca de 91 milhões desde 1999. Um número significativo de países encontra-se perto de atingir a paridade de gênero nos níveis primário e secundário. Não obstante, o alvo numérico para 2015 permanece sendo um desafio, principalmente para países de baixos rendimentos. Assim, 67 milhões de crianças em idade escolar continuam a não estar matriculadas na rede escolar primária, 74 milhões de adolescentes não são escolarizados e cerca de 793 milhões de adultos e 127 milhões de jovens ainda carecem de competências básicas de leitura e escrita. [link to data 3]³

Indícios evidentes mostram [Nota Técnica 1]⁴ um desafio ainda mais atemorizante: embora muitos países tenham conseguido matricular milhões de alunos em escolas, uma grande maioria destes não está, na verdade, recebendo ensino, pelo menos não com níveis compatíveis com o seu percurso escolar. Isto manifesta-se na incapacidade do sistema de preparar adequadamente os alunos para níveis subsequentes de educação e formação, para o aproveitamento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida por iniciativa própria, para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. Em virtude principalmente de abordagens e instrumentos analíticos em curso, continuam a ser escassas as provas convincentes da eficácia dos sistemas educacionais na produção de formandos que disponham de disposições, atitudes, percepções estéticas, pontos de vista sobre a vida e valores fundamentais – como a paz, o multiculturalismo, o respeito pela diversidade e a convivência pacífica. (Nota Técnica 2)

Os fatos mostram, além disso, que o desafio da educação de baixa qualidade, da baixa eficácia do ensino e dos medíocres resultados do processo de aprendizagem é maior nos países com baixos níveis de rendimentos, globalmente entre alunos oriundos de famílias pobres e de outros grupos marginalizados. [Nota Técnica 3].⁵

Os desafios da baixa qualidade e da ineficácia são também os mais perniciosos nos níveis básicos de educação, em que a maioria dos alunos tem os mais altos níveis de participação. A baixa qualidade da educação básica acarreta não apenas baixa qualidade para os níveis subsequentes de ensino, mas também constitui um importante fator de exclusão para os grupos

¹ Tendências regionais na matrícula na rede de educação primária desde 1990, por gênero

² Evidência sobre o acesso à educação secundária por região desde 1990, por gênero

³ Distribuição de crianças não escolarizadas, jovens não escolarizados e jovens e adultos iletrados, por região

⁴ Evidência sobre a desvinculação entre o alcance e a realização educacional

⁵ Evidência atual sobre a inequidade da qualidade.

marginalizados, sabotando assim o objetivo imperativo da educação básica de instaurar a equidade social. Uma manifestação patente desta realidade encontra-se na insuficiente representação de alunos oriundos de grupos marginalizados em sistemas educacionais de nível secundário e superior, em empregos com altas remunerações e em oportunidades profissionais lucrativas. *Distintamente do desafio do acesso à escolaridade, o desafio representado pela inequidade da qualidade educacional, da experiência e dos resultados da aprendizagem permanece sendo o mais importante, tanto para os países desenvolvidos como para os países em desenvolvimento.* [Nota Técnica 4]⁶.

QUADRO DE ANÁLISE/DIAGNÓSTICO DA QUALIDADE DO ENSINO GERAL (GEQAF)

LÓGICA

Nenhum dos benefícios bem documentados da educação para o desenvolvimento – redução da pobreza, crescimento individual, crescimento econômico, prevenção de doenças e de epidemias, boa saúde, democracia participativa, uso sustentável do meio ambiente, formas diversas de equidade e de inclusividade, paz, cidadania global, coesão social, estabilidade política, etc. – tem viabilidade, a não ser que a educação e a aprendizagem sejam de boa qualidade, eficientes e relevantes. A educação geral constitui o alicerce para a qualidade, a eficiência e a relevância da instrução e da aprendizagem ao longo da vida. Assim, a incapacidade de fornecer equitativamente uma educação geral de qualidade, eficiente e relevante e uma aprendizagem eficaz neste nível acarreta a impossibilidade da realização do impacto do desenvolvimento da educação e da aprendizagem. Assim, o baixo nível de qualidade da educação obstrui o processo de desenvolvimento inclusivo e sustentável nos níveis individual, nacional e global, com vista à realização da maioria dos ODMs e dos seis objetivos da EPT, cada um dos quais tem a educação como pré-requisito, especialmente os objetivos 2, 5 e 6.

Tanto os países desenvolvidos como os em desenvolvimento estão plenamente conscientes da crise da qualidade e das suas consequências no plano do desenvolvimento. A maior parte dos seus programas de reforma na área da educação tem a melhoria da qualidade da educação e o reforço da equidade como objetivos estratégicos fundamentais. A agenda global da EPT também identificou a qualidade como um ponto que requer particular atenção. Contudo, o desafio persiste e os objetivos de qualidade da EPT encontram-se assustadoramente fora de alcance. Assim, os Estados membros da UNESCO exortaram unanimemente o Secretariado a redobrar o seu apoio técnico para que possam enfrentar o desafio global da equidade da qualidade da educação e da eficácia do ensino.

Até agora, o que parece estar faltando são instrumentos para a análise e identificação sistêmicas das restrições mais importantes que impedem os Estados membros de atingirem e de manterem os níveis almejados e a equidade da qualidade da educação e dos resultados do processo de aprendizagem. Em resposta, o Secretariado da UNESCO, em colaboração com um certo número de Estados membros, criou um Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral (GEQAF), que tem por objetivo possibilitar que os Estados membros procedam a uma análise e a um diagnóstico aprofundados e à identificação dos principais obstáculos que impedem os seus sistemas de educação geral de fornecerem educação e experiência eficiente de aprendizagem de alta qualidade, de maneira equitativa e sustentável, a **todos** os alunos. A ausência de instrumentos é particularmente notável na educação geral (Cap. 12) relativamente à Educação Superior e à Educação e Formação Técnica e Vocacional. Para além dos exames nacionais e internacionais,

⁶ Hiperligação evidência da inequidade da qualidade em países desenvolvidos começando com ECCE até educação superior

que têm escopo e comparabilidade longitudinal extremamente limitados, os sistemas de educação geral na maior parte dos países não apresentam forte tradição, observada em todo o sistema, de análise/diagnóstico com vista ao aumento da qualidade.

Uma análise insuficiente acarreta sérias lacunas na base de conhecimentos exigida para a orientação da concepção e da implementação de intervenções responsáveis no plano do aumento da qualidade.

A análise/diagnóstico orientada pelo GEQAF tem por objetivo ajudar os Estados membros a reforçarem a base de conhecimentos qualitativos e quantitativos exigida para a eficiente orientação da concepção e da implementação das intervenções responsáveis, atempadas e com alvo específico, com vista ao aumento da qualidade do sistema de educação geral. O resultado da análise/diagnóstico poderá, então, ser usado para criar indicadores qualitativos e quantitativos a nível nacional e até mesmo sub-nacional, com vista ao alcance da qualidade do sistema de educação geral. Estes indicadores poderão ser usados para a criação de uma base de referência nacional ou até mesmo sub-nacional sobre a qualidade do sistema de educação geral, a instauração de padrões em função dos quais o país deverá trabalhar e apoiar a avaliação dos progressos alcançados.

O GEQAF também tem por objetivo reforçar as capacidades dos Estados membros de regularizarem e institucionalizarem as análises da qualidade dos seus sistemas de educação geral, bem como de monitorarem permanentemente os progressos alcançados no aperfeiçoamento da respectiva qualidade. NÃO tem por objetivo o favorecimento de comparações entre países, mas está voltado para o apoio da monitoração dos progressos alcançados por cada país num dado período. Caso um grupo de países desejar desenvolver indicadores em comum oriundos das respectivas análises por país, estes indicadores regionais e monitoração conjunta dos progressos alcançados poderão ser apoiados pela UNESCO.

NATUREZA DO QUADRO

A premissa fundamental do GEQAF é que o fornecimento equitativo de uma educação de boa qualidade e a experiência de uma aprendizagem eficaz exigem *sistemas* de educação sólidos e que funcionem corretamente. Como instrumento analítico, este Quadro NÃO tem por objetivo "dizer" aos Estados membros o que está errado nos seus sistemas de educação geral e/ou como resolver os problemas. O seu objetivo é ajudar os Estados membros a levantarem questões fundamentais relativamente aos seus sistemas, a verificarem se os seus sistemas são capazes de cumprir com as prioridades de qualidade estipuladas e, em caso negativo, por que razão. O Quadro também poderá ajudar os Estados membros a avaliarem se os seus sistemas de educação dispõem de meios eficazes para se auto-avaliarem.

Este Quadro parte dos conhecimentos nacionais dos sistemas de educação geral e traz conhecimentos internacionais com vista a enriquecer os conhecimentos locais, se necessário. Através da facilitação do levantamento pelos Estados membros de questões e da procura de soluções relativamente aos seus sistemas de educação geral, este Quadro reconhece e respeita os conhecimentos locais. Pressupõe a existência de conhecimentos e experiências nacionais que permitem a identificação dos desafios e a elaboração e implementação de intervenções responsáveis. Ao mesmo tempo, reconhece a potencial contribuição dos conhecimentos globais, mas apenas quando forem "enxertados numa raiz local resiliente". Esta resiliência será devida à boa adequação ao contexto nacional.

O desenvolvimento de uma "raiz local resiliente" principia com a compreensão do contexto de desenvolvimento nacional e sub-nacional dos sistemas de educação geral, inclusive uma profunda compreensão da respectiva economia política. A compreensão da reatividade/relevância do desenvolvimento ou o impacto esperado no plano do desenvolvimento de um sistema de educação é, por conseguinte, um ponto de partida em direção à questão de saber o que constitui um sistema de educação geral de qualidade.

O reconhecimento de uma "raiz local resiliente" ou da relevância do desenvolvimento contextual significa reconhecer que uma educação de qualidade é necessariamente contextual. Este contexto tem dimensões nos planos da geografia, do tempo e do alvo destinatário. As condições variam de um país para outro e também ao longo do tempo. As expectativas dos interessados nos sistemas de educação também podem variar. A aceitação desta natureza contextual impele a humildade dos "fornecedores de assistência técnica" a deixar o contexto definir a sua qualidade E, uma vez definida, a empreender os necessários esforços com vista a alcançar e manter essa qualidade contextualizada. Ao mesmo tempo, a aceitação da natureza contextual da qualidade implica o reconhecimento não apenas do contexto imediato, mas também do contexto nacional, regional e global. Assim, os padrões regionais e globais ainda servem, com efeito, como pontos de referência fundamentais.

Este Quadro adota uma abordagem abrangente e sistêmica da educação e reconhece a realidade de que a responsabilidade do fornecimento de uma educação de qualidade e da facilitação efetiva da aprendizagem reside em todos os níveis e em todos os aspectos de um sistema de educação geral. A fragmentação da qualidade dos subsistemas de educação geral tem muitas vezes levado a políticas, estratégias e programas inerentemente inconsistentes e por vezes contraditórios. Também tem, muitas vezes, acarretado melhorias desiguais e desequilibradas dos subsistemas de qualidade do sistema geral de educação. Por exemplo, as reformas curriculares nem sempre têm levado em consideração os livros e materiais de instrução, professores, processos de ensino e métodos de avaliação exigidos para que possam funcionar. As mudanças nos currículos dos alunos nem sempre têm levado em conta os contextos de ensino e aprendizado em cujo âmbito tais currículos devem ser implementados, ou os professores que devem implementar tais currículos. Inversamente, as mudanças nos contextos físicos de ensino e aprendizagem nem sempre têm levado em conta as exigências de diversos currículos, nem as necessidades dos professores e dos alunos que têm de ser levadas em consideração no âmbito de tais contextos. O que é muitas vezes referido como um sistema não é, na verdade, um "sistema", mas subsistemas e elementos mal vinculados de educação geral.

Para conferir fidelidade a uma abordagem sistêmica, este Quadro é abrangente na sua análise/diagnóstico, mas é orientado no âmbito das intervenções que se seguem à análise/diagnóstico. Metaforicamente, impele o construtor de um sistema de qualidade da educação geral a sacudir cada pilar que sustenta a qualidade do sistema e depois permite que o construtor enfoque as reparações nos pilares que balançam mais e especificamente aqueles cujo balanço ameaça acarretar o colapso do sistema, se não for reparado. Todavia, ao reparar os pilares fragilizados, o construtor toma conhecimento do impacto da força dos mesmos sobre os pilares fortes previamente existentes e poderá ter de ajustar iterativamente a força dos velhos e novos pilares. Em outras palavras, o construtor salvaguarda a integridade do sistema e permanece leal à abordagem sistêmica assegurando uma força equilibrada a todos os pilares, com os pesos da balança determinados pelas especificidades das necessidades e prioridades do sistema.

CONCEPTUALIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Este Quadro operacionalmente conceitualiza *um sistema de qualidade da educação geral* como sendo "*um sistema que é eficiente no propósito, tem relevância ou reatividade durável no plano do desenvolvimento,⁷ é equitativo, eficaz no plano dos recursos e se traduz em acesso concreto⁸ e não simbólico.*" De acordo com a premissa fundamental do GEQAF, esta definição enfoca um sistema de qualidade da educação geral como um pré-requisito inevitável para o fornecimento equitativo de educação de boa qualidade e de aprendizagem eficiente. Assim, nós operacionalmente definimos o que constitui um bom sistema de educação de qualidade e não o que constitui uma educação de qualidade, sendo que esta última é consequência da primeira. Esta definição enfoca, por conseguinte, elementos fundamentais do *sistema* que devem proporcionar um fornecimento otimizado de educação de qualidade e o melhor fornecimento de experiências eficientes de aprendizagem.

ESTRUTURA DO QUADRO

O GEQAF da UNESCO é estruturado em torno de elementos fundamentais que comprovadamente funcionam interativa e iterativamente juntos com vista a possibilitar que o sistema forneça de maneira otimizada educação de qualidade e experiências eficazes de aprendizagem. Estes elementos dizem respeito aos *objetivos de desenvolvimento que guiam os resultados fundamentais de um sistema educacional, resultados desejados de um sistema educacional, os processos básicos e os recursos fundamentais que produzem esses resultados e apóiam mecanismos que possibilitam a produção de resultados.*

Os elementos pormenorizados estão elaborados no diagrama abaixo e são traduzidos num total de 14 instrumentos analíticos que constituem juntos o GEQAF. No aplicativo com base na web o diagrama serve como uma heurística organizacional ou esquema para navegar através do GEQAF durante a aplicação. Os vários elementos parecem sequenciadamente, por razões esquemáticas, mas na realidade são encaixados, interativos, iterativos e integrados. Cada Instrumento Analítico elabora questões fundamentais que têm de ser levantadas durante a análise da adequação de cada elemento do GEQAF, com vista a contribuir para a qualidade e a eficácia da aprendizagem.

Por exemplo, o tratamento dos *professores* como elemento fundamental implica questões que dizem respeito: *à sua opção da profissão, a critérios de admissão, formação prévia e em serviço, recrutamento, condições de trabalho, gestão e utilização, salários e incentivos, retenção e aposentadoria⁹. Um tratamento dos alunos inclui o seu estatuto à partida – contexto socioeconômico, disposição para a aprendizagem, condições de saúde, nutrição – acesso a serviços sanitários, acesso a serviços de proteção legal e social, critérios de admissão, serviços acadêmicos em escolas e serviços pastorais, bem como outros serviços de apoio. As questões sobre recursos fiscais dizem respeito às suas fontes, adequação, alocação, equidade, gestão, utilização, eficiência e sustentabilidade.*

Diagrama: Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral (GEQAF)

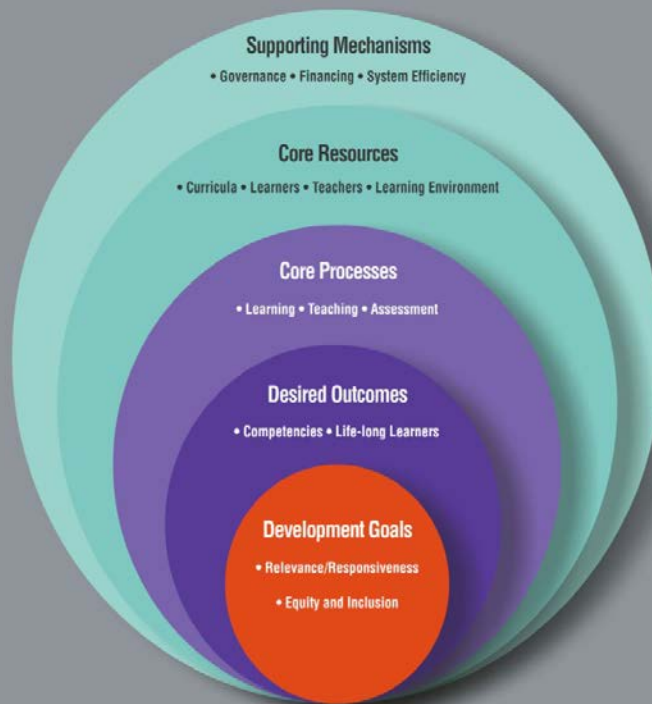
⁷ O desenvolvimento é conceitualizado aqui no sentido amplo, como já foi definido acima.

⁸ O acesso substantivo refere-se à participação eficiente e bem-sucedida na educação, ao invés de uma participação simbólica que não conduz a resultados concretos de aprendizagem. É uma construção que distingue entre o acesso à escolaridade que a maior parte das crianças tem e o acesso à educação que a maior parte das crianças não tem.

⁹ Este trabalho já foi iniciado no âmbito da iniciativa TISSA.

UNESCO General Education System Quality Analysis/Diagnosis Framework (GEQAF)

INTRODUCTION



Printable version

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Quadro da UNESCO de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral (GEQAF)
Introdução
Mecanismos de Apoio
Administração - Financiamento - Eficiência do Sistema
Recursos Básicos
Currículos - Alunos - Professores - Contexto de Aprendizagem
Processos Básicos
Aprendizagem - Ensino - Avaliação
Resultados Desejados
Competências - Formandos ao Longo da Vida
Objetivos de Desenvolvimento
Relevância/Reatividade - Equidade e Inclusão
Versão imprimível

A espinha dorsal do GEQAF é um conjunto de questões fundamentais que têm por objetivo facilitar o processo de diagnóstico. Cada um dos instrumentos analíticos terá hiperligações a uma Biblioteca de Materiais de Recursos virtual que inclui Notas Técnicas e exemplos de práticas promissoras que apóiam o diagnóstico e a análise. Esta Biblioteca de Recursos será continuamente atualizada com novas práticas promissoras e novos conhecimentos. As questões sobre os elementos centrais do GEQAF fazem referência cruzada umas às outras, quando tais referências cruzadas forem importantes para a compreensão do sistema como *sistema*. *Os instrumentos analíticos que constituem o GEQAF são genéricos e não são feitos sob medida para nenhum país especificamente. O ponto de partida para o uso de qualquer país ou bloco regional deste Quadro é a adaptação do mesmo ao contexto específico local ou regional.*

APLICAÇÃO DO QUADRO

O processo de aplicação do Quadro é concebido para encerrar três etapas fundamentais: a) orientação inicial, b) adoção e adaptação contínuas e c) melhoria contínua do Quadro. Durante uma etapa de orientação, um conjunto de países testará o Quadro nos seus próprios sistemas. Esta orientação tem de ser sistêmica e abrangente, porque tem por objetivo a avaliação real da capacidade do Quadro de abordar questões sistêmicas. Os países que participam da orientação fornecem um bem global público para o uso de outros países, através do teste do Quadro. Mas também se beneficiarão a si mesmos, porque o Quadro pode, na verdade, levá-los a formular determinadas questões que não tenham sido formuladas anteriormente ou que não tenham sido abordadas de maneira sistêmica. A UNESCO desenvolveu as Diretrizes de Orientação, assim como um Instrumento de Orientação e de Retorno da Informação com vista a facilitar a orientação efetiva. Com base no retorno da informação proveniente da orientação, o GEQAF, as suas Diretrizes e os seus Instrumentos de Orientação serão aperfeiçoados e o Quadro estará pronto para ser adotado e adaptado. Na medida em que um número maior de países usarem o Quadro, será adquirida uma maior experiência na sua aplicação e as melhorias serão realizadas de maneira regular. Dado que é um instrumento com base na web, o GEQAF é concebido para ser continuamente aperfeiçoado, sendo uma moeda sustentável.

USUÁRIOS, BENEFICIÁRIOS E PÚBLICO-ALVO PRINCIPAIS

O público-alvo deste Quadro são principalmente os decisores políticos, os planeadores em matéria de educação e os profissionais que desejarem aumentar a qualidade e a equidade do respectivo sistema de educação geral. Os principais beneficiários serão os países cujas capacidades de identificação de restrições da qualidade dos seus sistemas e de abordagem com eficácia dessas restrições serão reforçadas. Os alunos, as suas famílias e as suas comunidades são os beneficiários finais: em particular os alunos oriundos de famílias pobres e de outros grupos desfavorecidos cujas probabilidades de receber educação de qualidade e os seus consequentes benefícios serão grandemente aumentadas.

I. INSTRUMENTO ANALÍTICO: RELEVÂNCIA / REATIVIDADE

1. Introdução

Como indicado na Introdução, este Quadro considera a reatividade e a relevância do desenvolvimento sustentado como ponto de partida para a determinação do que constitui um sistema de educação de qualidade dentro de um contexto específico. No mundo inteiro, os indivíduos, as suas famílias e os seus países investem consideravelmente em educação, não apenas porque é um direito humano, mas também em virtude do seu bem documentado impacto no **desenvolvimento sustentável**. Como o desenvolvimento é necessariamente contextual, os sistemas que apóiam o desenvolvimento – como o sistema de educação e formação – têm necessariamente de ser reativos no plano contextual. O contexto do desenvolvimento tem dimensões nacionais, regionais, globais e cronológicas. Um sistema de educação e formação que não consegue atender às necessidades e aspirações individuais e coletivas não pode ser considerado como sendo de boa qualidade. Contudo, muitas vezes os sistemas de educação e formação são severamente criticados pela sua irrelevância relativamente às necessidades e aspirações individuais e coletivas. Os indícios desta irrelevância vão desde a incapacidade percebida ou até mesmo real dos sistemas de proporcionarem aos alunos uma aprendizagem efetiva nos diferentes níveis do sistema, uma aquisição de competências proporcional aos níveis de instrução alcançados (conclusões de testes de competências internacionais (**Nota Técnica I.1**), no mundo trabalho e no mercado de trabalho, bem como uma efetiva contribuição para o crescimento sustentável (conclusões que vinculam o crescimento econômico a pontuações de testes em matemática e ciência) (**Nota Técnica I.2**). O sistema educacional também é responsabilizado por não preparar os alunos para que possam contribuir de maneira efetiva para a cidadania nacional e global, para a responsabilidade cívica, para a coesão social e para a convivência pacífica. Este Quadro sustenta que a insuficiente compreensão do(s) contexto(s) do desenvolvimento de um sistema de educação e formação é uma causa fundamental da sua irrelevância para contextos geográficos e temporais, da sua irrelevância para o atendimento das necessidades individuais e coletivas no plano do desenvolvimento, da sua ineficácia para a finalidade determinada e, por conseguinte, da sua má qualidade. Assim, este Quadro realiza uma análise aprofundada e texturizada do(s) contexto(s) de um sistema de educação e formação como um importante ponto de partida com vista à determinação da adequação do sistema ao fornecimento de qualidade em matéria de educação e de eficácia na aprendizagem.

Um enfoque fundamental deste Instrumento Analítico é a assistência prestada aos países com vista a determinar em que medida os respectivos sistemas educacionais respondem aos desafios do desenvolvimento e se contribuem com eficácia para o desenvolvimento como planejado e definido pelo país [Ver Versão completa para mais amplos detalhes]. **A questão principal abordada por este instrumento analítico é a seguinte: Temos certeza de que o nosso sistema de educação geral determina o seu escopo e a sua orientação estratégica em função do(s) seu(s) contexto(s) de desenvolvimento?** O Instrumento Analítico tem por objetivo apoiar a análise e a identificação feita pelos usuários das fontes de dissonância entre o sistema de educação geral e o(s) seu(s) contexto(s) de desenvolvimento, com vista a priorizá-los e a reforçar uma base de conhecimentos analíticos, a fim de retificar a dissonância. A análise é facilitada pela formulação de algumas questões fundamentais relativas à relevância do desenvolvimento em contexto(s) específico(s) nacional(nacionais) e para mecanismos de aquisição de relevância.

2. Diagnóstico e análise

Relevância de nível nacional

1. Como articulamos a nossa visão ou a nossa concepção para o desenvolvimento do nosso país? Em que bases é esta visão ou esta concepção articulada? Como e com quem a visão ou concepção é compartilhada? Onde se encontram os indícios de uma compreensão compartilhada desta visão ou desta concepção? Como esta visão ou concepção é operacionalizada? Onde se encontra a prova de que ela informa o nosso sistema de educação geral? Quais são os mecanismos para manter a visão ou a concepção atualizadas? [**Nota Técnica I.3 visões sobre o desenvolvimento**]
2. Quais são as dimensões fundamentais da definição operacional do conceito de desenvolvimento? Quem está envolvido nesta definição operacional? Onde se encontram os indícios deste envolvimento? [**Prática promissora I.1**]
3. Onde reside, no plano nacional, a responsabilidade pela conceptualização operacional do desenvolvimento? Como essas responsabilidades interagem e informam o reforço da relevância do desenvolvimento do sistema de educação geral? Em que medida os mecanismos de resposta são adequados e sustentáveis?
4. Qual é a reatividade do nosso sistema de educação geral relativamente ao nosso conceito de desenvolvimento assegurado e sustentado? Onde se encontram os indícios desta reatividade sustentada?
5. Como é posicionado o sistema de educação geral para tirar proveito do desenvolvimento nacional? Como o sistema educacional é posicionado ou classificado entre as principais alavancas do desenvolvimento nacional?

Mercado de trabalho e âmbito da reatividade no trabalho

1. Quais são os mecanismos que possibilitam reatividade no mercado de trabalho e no mundo do trabalho do sistema de educação geral? [**Prática promissora I.2**] Quais são os indícios que mostram que este mecanismo funciona? [**Prática promissora I.3**]
2. Como atingimos e sustentamos a reatividade do mercado de trabalho e do mundo do trabalho? Quais são os marcos fundamentais da reatividade do mercado de trabalho e do mundo do trabalho? Onde se encontra a evidência desta relevância sustentada? [**Prática promissora I.4**]

Reatividade externa de nível global

1. Como asseguramos e sustentamos a reatividade do sistema de educação geral aos desafios e às oportunidades globais ao desenvolvimento? Onde se encontra a evidência da relevância sustentada global?
2. Como o sistema de educação geral está posicionado para tirar proveito das oportunidades globais de desenvolvimento? Em que medida o sistema educacional está protegido contra as ameaças globais ao desenvolvimento?

Reatividade externa de nível individual

1. Como nos asseguramos de que o sistema de educação geral atende de maneira otimizada às necessidades de desenvolvimento dos alunos, às suas aspirações e às aspirações das suas famílias e comunidades? Como o sistema ensina sobre esses níveis de necessidades e aspirações? Onde se encontra a evidência de que esses mecanismos funcionam?

Coerência e reatividade interna do sistema

1. Quais são os mecanismos que asseguram que os diferentes níveis do sistema de educação geral são, a nível interno, coerentes, apoiando-se e reforçando mutuamente? Como podemos estar seguros de que, a nível interno, os diferentes aspectos do sistema de educação geral são coerentes, apoiando-se e reforçando mutuamente?
2. Como apoiamos as transições dos alunos entre níveis distintos do sistema de educação geral e entre os mesmos níveis de diferentes trajetórias?

3. Ações prioritárias

1. Onde se encontram e quais são as mais importantes fontes de desvinculação entre as necessidades do país em matéria de desenvolvimento e o sistema de educação geral? Como poderemos reparar essa desvinculação? Onde se encontram e quais são as fontes fundamentais de dissonância entre as necessidades em matéria de desenvolvimento por parte de diferentes clientes e o sistema de educação geral? Como poderemos reparar essa dissonância?
2. Quais são as medidas mais urgentes necessárias para a redução da desvinculação e para assegurar a reatividade adequada e sustentável do sistema de educação geral?

II. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EQUIDADE E INCLUSÃO

1. Introdução

A introdução do GEQAF realça a realização educacional (qualidade) em vez do que apenas a realização (participação) como determinante do impacto holístico de desenvolvimento da educação [Nota Técnica II.1]. Também destaca a realidade de que, em suma, a inequidade da qualidade da educação e da aprendizagem efetiva acarreta desenvolvimento desigual. A qualidade de educação equitativa e inclusiva e a eficiência da aprendizagem são, por isso, cada vez mais reconhecidas como elementos fundamentais para a criação e a sustentação de **sociedades inclusivas e equitativas**. Em consonância com os tratados internacionais de direitos humanos, o fato de garantir **a todos** o direito à educação não é suficiente. O que é exigido é que **a todos** seja garantido o direito a oportunidades de educação de qualidade e de aprendizagem efetiva. Contudo, globalmente, uma série de fatores, [Nota Técnica II.2] continua a impedir que milhões de crianças, jovens e adultos tenham o direito de usufruir educação de qualidade e aprendizagem efetiva. Como ponto de entrada para a educação, a educação geral comporta o imperativo de equidade social mais importante de todos os outros níveis de educação e formação. Não é apenas um acesso à própria educação e formação, mas também um acesso ao desenvolvimento inclusivo e sustentável. A identificação e a retificação de fatores de inequidade e exclusão na educação geral são, por conseguinte, fundamentais.

Este Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] tem por objetivo auxiliar os Estados membros no diagnóstico, na análise e na identificação dos fatores fundamentais de desigualdades e exclusão nos seus sistemas de educação geral e, com base em análise, elaborar intervenções corretivas em todos os níveis do sistema. **A questão principal que o Instrumento Analítico formula é a seguinte: Em que medida o nosso sistema de educação geral assegura a todos os alunos equidade e inclusão na educação de qualidade e no ensino efetivo?**

2. Diagnóstico e análise

A compreensão das situações de desigualdades e exclusão na educação nos nossos sistemas de educação geral e no país

1. Há alguma diferença nas oportunidades educacionais das pessoas com base em diferenças reais ou percebidas, tais como o gênero, a condição econômica, as competências, a língua, o lugar de residência, a origem social, a origem étnica, uma deficiência, a nacionalidade, etc., Quais são os fatores mais significativos de exclusão no nosso contexto? Quais categorias de pessoas tendem a sofrer maior exclusão na área da educação? Entre quais categorias de pessoas as grandes desigualdades são observadas? (informação e dados necessários para saber quem é excluído, (Nota Técnica II.3))
2. Quais são os pontos críticos no ciclo da educação geral nos quais a exclusão começa a se manifestar fortemente? O que precede esses pontos e que pode ser evitado? Quais são os pontos críticos no ciclo da educação geral nos quais as desigualdades começam a ser fortemente observadas? O que antecede esses pontos e que pode ser evitado?
3. Em que medida a exclusão se manifesta para aqueles que a vivenciam? Como se manifestam as desigualdades?

Políticas e estratégias com vista a abordar as desigualdades e a exclusão na educação

1. Quais são as políticas, os programas e as intervenções existentes na área da educação que têm por objetivo abordar a exclusão? Qual é a evidência de que são eficientes? São as formas de exclusão persistente, se as houver, e como têm sido abordadas?
2. Quais intervenções atuais – leis, políticas, estruturas do sistema, estruturas de financiamento e operacionais, programas, etc. – têm retificado a exclusão? Qual é a natureza do impacto? Onde se encontram os índices de evidência? Como monitoramos de maneira sustentável a evidência?
3. Para além do sistema educativo – serviços de saúde, sociais, jurídicos, etc. –, quais intervenções atuais têm impacto na exclusão na educação? Onde se encontram os indícios de evidência? Como rastreamos de maneira sustentável os indícios de evidência?
4. Com base nas suas análises de todas as questões levantadas acima, quais são as lacunas, os obstáculos, as contradições e os dilemas mais importantes no âmbito dos esforços do seu país com vista a fornecer experiências de educação de qualidade e de aprendizagem eficiente de maneira equitativa e inclusiva? Quais são as diversas maneiras de preencher as lacunas, remover os obstáculos, resolver as contradições e solucionar os dilemas?

3. Ações prioritárias

1. Quais são as ações exigidas para tratar das restrições de prioridade para o fornecimento de experiências de educação de qualidade inclusiva e equitativa e de aprendizagem eficiente?
2. Quais são as mais importantes etapas subsequentes que necessitamos implementar com vista a melhorar a eficácia do sistema educacional no tratamento das desigualdades e da exclusão?
3. Quais são os papéis dos diferentes participantes na implementação dessas etapas?

III. INSTRUMENTO ANALÍTICO: COMPETÊNCIAS

1. Introdução¹⁰

O impacto de desenvolvimento da educação de qualidade e da aprendizagem efetiva é atualizado através da aplicação de competências que foram definidas como sendo fundamentais para o apoio ao desenvolvimento em contextos específicos. Os contextos de desenvolvimento estão mudando rapidamente e por vezes de maneira imprevisível ([Link to Analytical Tool on Relevance/Responsiveness](#)). Os sistemas de educação de qualidade não apenas têm de apoiar efetivamente a aquisição de competências de desenvolvimento reativas nos alunos, mas devem também assegurar a reatividade sustentada dessas competências. Os sistemas de educação de qualidade têm de possibilitar que os alunos adaptem continuamente as suas competências, adquirindo, ao mesmo tempo, a até mesmo desenvolvendo novas competências¹¹ [[Link to Analytical Tool on Lifelong Learners](#)]. Estas competências são diversas em escopos, que vão de competências de base, conhecimentos de conteúdos, competências cognitivas, competências leves, até competências ocupacionais, permitindo-nos "enfrentar uma exigência complexa ou realizar uma atividade ou tarefa complexa com sucesso e eficácia, num dado contexto". As suas tipologias e abordagens são tão diversas quanto as entidades – países, organizações e indivíduos – que¹² as definem [[Nota Técnica III.1](#)].¹³ As competências são adquiridas através de ciclos de aprendizagem e através da vida de cada um ([Link to Analytical Tool on Lifelong Learners](#)). São adquiridas através de educação e contexto formal, não formal e informal. As competências, quando desenvolvidas em grupos desfavorecidos no início de suas vidas, podem desempenhar um papel fundamental no reforço das condições para um desenvolvimento inclusivo e sustentável e para a redução das desigualdades socioeconômicas ([Link to Analytical Tool on Equity and Inclusion](#)). A série de competências abordam diversas necessidades de desenvolvimento, entre as quais a criação de sociedades democráticas, justas, pacíficas e sustentáveis com coesão social e diversidade cultural, capacidades de desenvolvimento dos alunos completas e ao longo da vida para possibilitar-lhes viverem o tipo de vida que preferem, serem cidadãos responsáveis, adaptem-se a mudanças rápidas e complexas na sociedade e no mundo do trabalho e analisar e transformar criticamente a sociedade.

Os resultados de aprendizagem são essencialmente indícios de evidência da aquisição de competências. Atestam a eficácia dos sistemas de educação em fornecer educação de qualidade e aprendizagem efetiva. Este Instrumento Analítico considera os resultados de aprendizagem desejados com enfoque particular na noção de competência [[conceito de competências e áreas de debate](#), [Nota Técnica III.2](#)]. Tem por objetivo auxiliar os Estados membros na realização de

¹¹ (Jonnaert, Ettayebi e Operti, 2008)

¹² É compreendido de maneira geral que uma competência implica uma articulação de conhecimentos, valores, capacidades, know-how e atitudes que os alunos podem mobilizar independentemente, criativamente e de maneira responsável para abordarem desafios, resolverem problemas e realizarem atividades ou tarefas complexas, num dado contexto. Por outras palavras, uma competência é "o que o indivíduo alcança em resultados, numa ação, ou numa maneira de se comportar" (Rychen e Salganik, 2002). É a capacidade de agir com eficácia, apoiada pelos conhecimentos, mas apenas estes (Perrenoud, 1997).

¹³ [Put all this in a Technical Note that exposes the reader to different approaches]. Também há abordagens diferentes para classificar as competências em categorias, inclusive competências fundamentais (básicas/transversais/trans-circulares), competências básicas, competências ligadas a assuntos ou áreas ou competências especializadas (Acedo e Georgescu, 2010) ou híbridas¹³, bem como diversas maneiras de serem desenvolvidas ([Link to the resource "Module on Competency-Based Approaches"](#)).

um diagnóstico aprofundado das competências que os alunos devem adquirir a fim de apoiar com eficácia as suas agendas de desenvolvimento definidas.

O que os alunos podem adquirir depende não apenas de uma clara definição das competências desejadas e dos resultados de aprendizagem, mas também de diferentes elementos interligados do GEQAF, tais como a maneira como são reunidos e apresentadas [[link to the Analytical Tool on Curriculum](#)], como são ensinadas ([Link to Analytical Tool on teachers and on teaching](#)), onde são ensinadas e adquiridas ([Link to Analytical Tool on learning environment](#)), como os alunos são facilitados ([Link to Analytical Tools on learners, teaching and on learning](#)) e como podemos verificar a aquisição dessas capacidades ([Link to Analytical Tools on assessment](#)). Consequentemente, este Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] tem de ser usado em conjunção e em complementaridade com outros.

A sua principal questão é a seguinte: **Quais são os mais importantes conjuntos de competências para os nossos alunos de educação geral adquirirem como resultados de aprendizagem, se forem contribuir eficazmente para a nossa agenda de desenvolvimento e enfrentar o mundo de hoje (e de amanhã)?** Esta questão é abordada em dois aspectos: 1) conceptualização dos resultados de aprendizagem desejados / um conjunto de competências fundamentais (**Definições e seleção de competências: bases teóricas e conceptuais**¹⁴ **Nota Técnica II.3**); e 2) reorientação das políticas e intervenções, bem como novas visões e reestruturação de elementos dos sistemas de educação com vista a alcançar resultados de aprendizagem identificados.

2. Diagnóstico e análise

Conceptualização dos resultados de aprendizagem

1. **Visão e estruturas nacionais:** Qual é a visão do nosso país sobre o tipo de sociedade desejado hoje e para o futuro? A nossa visão refere-se à questão da equidade e da inclusão? Os objetivos e propósitos educacionais identificados são relevantes para a nossa visão da futura sociedade e dos futuros cidadãos? [[Link to Analytical Tool on development relevance and on equity and inclusion](#)]
2. **Competências/ resultados de aprendizagem desejados:** Qual é a nossa compreensão sobre as competências básicas de que devem dispor os cidadãos para a realização de sociedades desejadas? Como são atualmente compreendidos e conceitualizados os resultados de aprendizagem desejados (a curto e longo prazo) no contexto do nosso país (por exemplo, padrões, competências, objetivos de aprendizagem) e compartilhados pelas partes interessadas? Em que medida são refletidos os objetivos das políticas educacionais e programas de desenvolvimento nacional atuais nos resultados de aprendizagem desejados?
3. **Identificação dos resultados de competências/aprendizagem desejados:** O que tem sido feito para analisar as competências básicas desejadas no nosso país e como têm contribuído as partes interessadas para o respectivo desenvolvimento? Qual é o mecanismo para envolver e promover a participação das partes interessadas dentro e fora do sistema educacional na identificação e priorização dos resultados de aprendizagem desejados? ([Link to Analytical Tool on governance](#))

¹⁴ Ver UNESCO: Gabinete Internacional de Educação, 2004. *Studies in Comparative Education. Developing Key Competencies in Education: Some lessons form International and National Experience*. S. S. Rychen e A. Tiana.

Assegurar a realização de resultados desejados de aprendizagem: reorientação de políticas e intervenções e ajuste de elementos dos sistemas educacionais

1. **Políticas:** As atuais políticas nacionais de educação são relevantes para a realização de resultados desejados de aprendizagem? Se houver controvérsias ou pontos de vista diferentes em relação à compreensão das competências e do desenvolvimento de competências, como são levados em consideração nas nossas políticas educacionais atuais? Alguma medida política em particular foi tomada para abordar a equidade nos resultados de aprendizagem?
2. **Currículos:** Em que medida o atual currículo é relevante para levar os alunos a alcançarem as desejadas competências? Que abordagens têm sido usadas para o desenvolvimento eficiente de um currículo que assegure a aquisição equitativa das competências desejadas? As abordagens com base nas competências podem ser um organizador principal de programas e a sequência da aprendizagem e do ensino? Como as áreas de aprendizado e as questões transversais e os conteúdos conexos estão organizados no currículo?
3. **Professores e o ensino/aprendizagem:** Qual é a compreensão dos professores das competências desejadas que os alunos devem adquirir? Que medidas temos tomado para aumentar as competências dos professores? Como as atuais políticas para os professores, estratégias de ensino e administração correspondem às diversas necessidades dos alunos? Como as competências são ensinadas e aprendidas a nível da escola e das salas de aula?
4. **Avaliação:** Em que medida as avaliações existentes cobrem as competências básicas que devem ser avaliadas? Quais são os pontos fortes e fracos atuais dos resultados de aprendizagem (p. ex., tipos de competências, nível de aquisição e equidade nos resultados de aprendizagem)? Quais têm sido os principais desafios na avaliação das competências adquiridas (p. ex., capacidades técnicas, reforma de currículos, formação de professores, administração e questões financeiras)? Como avaliamos a eficácia das políticas e intervenções introduzidas com vista a assegurar a aquisição dos alunos de competências básicas? Como os resultados de avaliações foram usados para melhorar a relevância dos resultados de aprendizagem esperados?
5. **Contexto de aprendizagem:** Em que medida fornecemos o necessário contexto de aprendizagem e de ensino que conduz à obtenção dos resultados de aprendizagem desejados? Qual é o papel do contexto de aprendizagem com vista a facilitar a compreensão das situações da vida real?

3. Ações prioritárias

1. Quais são as lacunas de conhecimentos que têm de ser preenchidas para uma política com base em fatos e prática que possibilite aos alunos o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de competências relevantes para as necessidades individuais e de desenvolvimento?
2. Que mudanças (p. ex., visões, políticas, programas e intervenções) devem ser feitas no nosso sistema educativo para atingirmos os resultados de aprendizagem desejados com maior eficácia? Que forças existem no nosso atual sistema para facilitar essas mudanças? Como podem ser ativadas com maior eficácia?
3. Quais são as necessárias ações para lidar com as limitações de prioridades e com as lacunas de conhecimentos identificadas?

IV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

1. Introdução

Como indicado no Instrumento Analítico sobre a relevância/reactividade do desenvolvimento, os contextos do desenvolvimento encontram-se em processo de transformação constante, rápida e por vezes imprevisível. Por conseguinte, a relevância do desenvolvimento varia segundo o contexto temporal e geográfico e em função das diversas partes interessadas. A complexidade e o ritmo intenso das mudanças exigem que nos adaptemos constantemente, através da aquisição rápida de novas competências que possibilitam o funcionamento eficiente em diferentes contextos e em diferentes esferas da vida (**link to Analytical Tool on Competencies**). Uma pessoa não conseguirá enfrentar desafios da vida, a não ser que se submeta à aprendizagem ao longo da vida e as sociedades não poderão ser sustentáveis, a não ser que aprendam a aprender. A aprendizagem ao longo da vida foi aceita pelos Estados membros da UNESCO como o conceito básico e a diretriz principal que leva a um futuro viável e sustentável. A qualidade da educação não é apenas determinada pela escolarização formal, mas também pelo fornecimento contínuo de oportunidades de aprendizagem em contextos não formais e informais (**Nota Técnica IV.1**). Uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem formais, não formais e informais que refletem a ampla gama de talentos e de necessidades de aprendizagem das pessoas deve ser desenvolvida e disponibilizada a todos. Fatores sociais, demográficos e econômicos convergem para apontar para a necessidade de maior atenção a ser dada à aprendizagem de jovens e de adultos e às necessidades educativas. A evolução atual exige uma atualização constante de competências, não apenas no que respeita ao mundo do trabalho, mas também no plano de uma abordagem global da participação nas sociedades contemporâneas. Além disso, nos últimos anos as comunidades internacionais têm realizado progressos no desenvolvimento do conceito de "competências básicas" para a aprendizagem ao longo da vida, que incluem uma combinação de conhecimentos, competências e atitudes. (**link to Analytical Tool on Competencies**).

Os tópicos de "aprendiz" e "aprendizagem" para as crianças em idade escolar são abordados substancialmente por outros Instrumentos Analíticos do GEQAF (**Ver Instrumentos Analíticos sobre Aprendizizes e Aprendizagem**). Assim, este Instrumento Analítico enfoca o desafio que representa a construção e a sustentabilidade de capacidades e da cultura da aprendizagem ao longo da vida, bem como o fornecimento sistemático de oportunidades e do estímulo para que sejam aproveitadas de maneira que a aprendizagem se transforme numa atividade que as pessoas desenvolvem durante toda a vida. **A questão principal apresentada neste Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] é a seguinte: O nosso sistema de educação desenvolve capacidades para a aprendizagem ao longo da vida e fornecemos aos nossos cidadãos oportunidades efetivas de aprendizagem durante as suas vidas?** O Instrumento Analítico tem por objetivo a facilitação de uma avaliação dos sistemas de Aprendizagem ao Longo da Vida existentes ou em fase de implementação em cada país, bem como do contexto para tal aprendizagem, levantando questões fundamentais relativas às políticas e às práticas para o apoio da aprendizagem ao longo da vida. Embora as questões não tenham a pretensão de ser exaustivas, facilitarão uma identificação sistemática e estruturada das restrições ao desenvolvimento e à sustentabilidade da aprendizagem ao longo da vida.

2. Diagnóstico e análise

Desenvolvimento do sistema integrado de Aprendizagem ao Longo da Vida

1. Como englobamos de maneira eficaz a aprendizagem ao longo da vida como conceito básico e princípio de orientação no desenvolvimento e na reforma da educação geral?
2. Como oferecemos oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos? Que indícios de evidência temos para o aproveitamento efetivo dessas oportunidades?
3. Onde se encontram os indícios de evidência da equidade dessas oportunidades? Que políticas têm sido desenvolvidas e implementadas com vista a assegurar que não haverá exclusão nas oportunidades de aprendizagem? (**link to the Analytical Tool on Equity and Inclusion**)
4. O sistema educacional apóia vias de aprendizagem flexíveis que permitem que cada aluno escolha a sua via de aprendizagem com maior liberdade (**Nota Técnica IV.2**)? Neste aspecto, as **barreiras artificiais entre as diferentes disciplinas, cursos e níveis educacionais e entre a aprendizagem formal e não-formal** foram abolidas e a aprendizagem informal tem sido apoiada e integrada?
5. De que maneira avaliamos e monitoramos os progressos que o nosso país tem realizado na área da aprendizagem ao longo da vida? (**Nota Técnica IV.3**)

Integração vertical

1. Que legislação e que políticas têm sido desenvolvidas com vista a facilitar a aprendizagem em vários estágios de desenvolvimento da vida das pessoas (bebê, criança, adolescente, adulto e idoso)?
2. Como o sistema de educação básica equipa de maneira eficaz os alunos com capacidades básicas que facilitam a aprendizagem e a auto-aprendizagem sustentável (**link to the Analytical Tools on curriculum, learning, teaching, assessment and competencies**)? De que indícios de evidência dispomos?
3. Que mecanismos têm sido desenvolvidos com vista a assegurar a transição harmoniosa entre as diferentes áreas e os diferentes níveis de educação (primeira infância, primária, secundária, vocacional, para adultos e superior)? Os mecanismos funcionam corretamente? Quais são os indícios de evidência disto?
4. De que dispositivos institucionais dispomos com vista a assegurar o fornecimento diverso, flexível, conveniente e relevante de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida? Onde se encontram os indícios deste aproveitamento?

Integração horizontal

1. De que mecanismos dispomos com vista a assegurar o reforço mútuo, a transição e até mesmo a passarela direta entre as diversas vias de aprendizagem? Onde se encontram os indícios de evidência deste reforço mútuo e desta transição harmoniosa e direta?
2. Que mecanismos têm sido desenvolvidos com vista a criar vínculos e a construir sinergias entre a aprendizagem em contexto formal e não-formal? Em que medida os mecanismos de

reconhecimento de competências adquiridas em meios e contextos não-formais e/ou informais são eficazes? **(Nota Técnica IV.4)**

3. Que mecanismos têm sido desenvolvidos com vista a promover a aprendizagem numa pluralidade de espaços de aprendizagem que cobrem contextos de vida no âmbito da família, da escola, do local de trabalho, da cultura e da comunidade? Quais são os indícios de evidência dos benefícios equitativos das oportunidades de aprendizagem nesses variados contextos de aprendizagem?
4. De que maneira as diversas instituições e canais (museus, bibliotecas, parques, recintos recreativos, organizações culturais e organizações religiosas, meios de comunicação e TICs) desempenham um papel na facilitação da aprendizagem ao longo da vida?
5. Quais são as principais barreiras à aprendizagem ao longo da vida e quais medidas políticas específicas têm sido adotadas para superá-las? Há evidência de que essas medidas específicas têm sido eficientes?

Desenvolvimento de contextos propícios à aprendizagem

1. Que medidas têm sido tomadas pelas aldeias, comunidades, cidades e regiões no nosso país com vista a estimular os cidadãos a aprenderem ao longo da vida? **(Nota Técnica IV.5)** Que ensinamentos são retirados desses esforços?
2. Que mandato receberam os meios de comunicação do Governo para desempenharem um papel importante na informação e abertura de oportunidades de aprendizagem? Que políticas e estratégias têm sido desenvolvidas e implementadas na exploração do potencial dos meios de comunicação de fornecimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida? Quais são os indícios da evidência de que os meios de comunicação desempenham este papel?
3. Que medidas específicas têm sido tomadas para assegurar a qualidade da aprendizagem aberta e à distância? Em que medida essas medidas são eficazes? As TICs têm sido integradas de maneira eficaz na aprendizagem formal, não-formal e informal?
4. Que atividades e programas, tais como semanas dos alunos e festivais de aprendizagem, têm sido organizados com vista a motivar e mobilizar os alunos ou candidatos ao ensino? Em que medida esses programas e atividades são eficazes?

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas fundamentais a serem abordadas com urgência a fim de desenvolver mais um sistema integrado de aprendizagem ao longo da vida, com vista a preparar a sociedade da aprendizagem?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas com vista a uma política com base em fatos sobre o fornecimento de oportunidades e condições para o aprendizado ao longo da vida?
3. Quais são as ações exigidas para abordar as restrições de prioridades e identificar as lacunas de conhecimentos?

V. INSTRUMENTO ANALÍTICO: APRENDIZAGEM

1. Introdução

Dado que o aluno é, em última instância, o produtor de empresas de educação, a aprendizagem é, em última instância, o processo de produção da empresa. Como salientado no Instrumento Analítico sobre as competências, *a aprendizagem de como ensinar* é, em última análise, a competência e o teste de qualidade de um sistema de educação de qualidade. Isto ocorre especialmente século XXI, em que o que é aprendido se torna rapidamente obsoleto e a agilidade no processo de adaptação e de novo aprendizado é, em última análise, a moeda dos mercados do século XXI. Os esforços para compreender como aprendem os seres humanos sempre foi e continua a ser o principal desafio da prática educativa. Os nossos conceitos de aprendizagem e os resultados do aprendizado são influenciados pelo que sabemos ou presumimos saber sobre como as pessoas aprendem, sobre a maneira como organizamos os processos e contextos de aprendizagem e também sobre a natureza dos contextos extra-escolares. A aprendizagem tem sido estudada a partir de diferentes perspectivas e através de distintas disciplinas, entre as quais as humanidades, a filosofia, a sociologia, a antropologia, as ciências do comportamento, a ciência cognitiva, a informática, a neurociência, a saúde e a nutrição, etc. **[Nota Técnica V.1, as teorias da aprendizagem mais influentes]** Mais recentemente, temos visto o florescimento das "ciências da aprendizagem", impulsionadas pela neurociência e facilitadas pelos avanços tecnológicos que permitem as análises da atividade do cérebro durante o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, há um crescente reconhecimento do que a teoria da aprendizagem social¹⁵ longamente demonstrou que a aprendizagem é fundamentalmente um fenômeno social ou coletivo. Este reconhecimento traz para o âmago do processo educacional que antes se menosprezava como sendo "competências sociais" e "resultados da aprendizagem social" **[link to Analytical Tool on competencies]**, não somente como reais competências, mas como facilitadoras da aquisição das mais valorizadas "competências materiais" e os "resultados da aprendizagem cognitiva". A complementaridade da neurociência com a teoria da aprendizagem social alarga as fronteiras, compreendendo a aprendizagem como processo fundamental. A acumulação de resultados de investigações sobre a aprendizagem a partir da ciência natural e social cria uma grande diferenciação entre *educação* e *aprendizagem*, sendo que esta última está a sobrepujar a primeira, que aparece quase como rejeitada como um discurso ultrapassado bem menos atraente!

A aprendizagem permeia o discurso do século XXI sobre educação. Aparece em posição proeminente em documentos importantes como o relatório Delors (1996), no qual cada pilar da educação do século XXI começa com a *aprendizagem*. As estratégias atuais de educação de todas as principais entidades de desenvolvimento apresentam a *aprendizagem* e não a educação nos seus títulos. A *aprendizagem* é um tema de fóruns sobre as principais políticas **[Nota Técnica V.2, resoluções básicas do fórum de políticas de 2011 sobre a aprendizagem]**. A *aprendizagem* está se tornando "o qualificador" de outros processos educacionais, tais como a avaliação e a liderança. Conceitos como "*avaliação para o aprendizado*" **[link to the Analytical Tool on assessment]** e "*liderança para o aprendizado*" **[Nota Técnica V.3, distinção entre a liderança em educação e a liderança em aprendizagem]** têm-se tornado extremamente usuais. A *aprendizagem* tem até mesmo sido usada para reificar instituições humanas e outras construções a tal ponto que se fala de

¹⁵ (Bandura 1977)

sociedades da aprendizagem, instituições de aprendizagem, nações que aprendem e cidades que aprendem! A preeminência da *aprendizagem* como conceito e não como apenas um processo também está separando o que tem sido a infrutífera soldagem da *educação* e da *escolaridade*. Erroneamente, a educação tem-se tornado o equivalente da escolaridade, de tal forma que a educação que não é exercida no âmbito da escola teve de ser diferenciada em "não-formal" e recebeu um estatuto de parente pobre ou informal, quase equiparada a uma circunstância fortuita! Acertadamente, a aprendizagem é reconhecida como um processo que ocorre todo o tempo, em todos os lugares e durante toda a vida!

O GEQAF sustenta que a *aprendizagem* precede a *educação*. A aprendizagem é um processo natural a todos os seres vivos e em particular ao ser humano. Os seres humanos são seres que aprendem de maneira inerente. A aprendizagem é fundamental para a sobrevivência humana, para o desenvolvimento, o progresso, a inovação e até mesmo a dominação. A educação, por outro lado, é uma construção humana e os sistemas educacionais foram construídos precipuamente para estruturar, controlar e, de maneira resumida, facilitar a *aprendizagem*. Com o amadurecimento e a tomada de consciência de que os sistemas de educação são majoritariamente ineficazes quanto à facilitação do aprendizado desejado, a reorientação da atenção para a aprendizagem é uma refrescante "*volta às fontes básicas*". A realidade de que um número significativo de sistemas educativos não consegue facilitar a aprendizagem e até mesmo, o que é pior ainda, inibe o "*instinto humano natural*" que estimula a aprendizagem é fonte de grande preocupação. Todavia, o desafio não consiste em opor *aprendizagem* a *educação*, mas *retomar a aprendizagem como a atividade central da empresa de educação*. Consiste em usar o enfoque atual na *aprendizagem* para desvincular a *educação* da *escolaridade*, explorando de maneira otimizada a multiplicidade de contextos, de vias e de canais que conduzem à *aprendizagem*, entre os quais aqueles que são viabilizados pelas TICs. A questão principal deste Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] é, por conseguinte, a seguinte: **Quais são os maiores impedimentos para que a aprendizagem se transforme na atividade central do nosso sistema de educação geral e como esses impedimentos poderão ser eliminados?**

2. Diagnóstico e análise

Compreensão e posicionamento da aprendizagem

1. Qual é a nossa compreensão da aprendizagem relativamente à educação e à escolarização? Esta compreensão é compartilhada pelas principais partes interessadas? Onde se encontram os indícios de evidências de que é compartilhada? Como a aprendizagem é posicionada no nosso sistema educativo? Por exemplo, a aprendizagem domina as políticas de educação, as estratégias, os programas, os outros processos, as organizações, as estruturas de financiamento e outros recursos, etc.? Onde se encontram os indícios de evidência de que a aprendizagem conduz o nosso sistema educativo? Como esta evidência é documentada e como é monitorada? A ação de aprender a aprender é um resultado explícito do nosso sistema de educação geral? Como apoiamos o alcance deste resultado? Como o monitoramos?
2. Como caracterizamos diversas formas de aprendizagem? Quais são essas diversas formas no nosso sistema de educação? Como asseguramos a complementaridade dessas formas? Qual é o impacto desta complementaridade? Onde está a evidência deste impacto? Como otimizamos a complementaridade e o impacto?

3. Como o nosso conhecimento e a nossa compreensão da aprendizagem afeta outros processos educacionais como a avaliação, o ensino, a gestão e a administração? Como afeta os principais recursos como o currículo, o material pedagógico, os professores, o contexto físico e psicossocial, etc.? Qual é a evidência deste efeito? Como asseguramos a ocorrência deste efeito? [Nota Técnica V.4, perspectiva de integração sobre a aprendizagem de estudantes]

Uso da evidência de investigação existente como suporte da aprendizagem efetiva e da inovação

1. O que sabemos sobre a evidência de investigação sobre a aprendizagem? Como asseguramos que os principais interessados tenham conhecimento desta evidência? Quem são as partes interessadas? Como asseguramos a ocorrência deste conhecimento? Como esta evidência se traduz em impacto? Onde se encontra a evidência deste impacto? Como otimizamos este impacto? Como reforçamos o vínculo entre a evidência de investigação e a prática e vice-versa?
2. Quais são as nossas recentes inovações na otimização da facilitação eficaz da aprendizagem? Como essas inovações são iniciadas? Como são monitoradas e o seu impacto documentado? Quando têm impacto, como são aperfeiçoadas?

Conferir equidade à aprendizagem efetiva

1. Como asseguramos a equidade das oportunidades de aprendizagem efetiva? Quais são as dimensões ou os fatores que determinam essa equidade? Como monitoramos a equidade das oportunidades de aprendizagem efetiva? O que temos como evidência direta e/ou indireta?

3. Ações prioritárias

1. Quais são os principais desafios e restrições que temos de abordar para alcançar a aprendizagem efetiva no nosso sistema educacional?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos na nossa compreensão dos processos de aprendizagem que necessitam ser preenchidas para uma política estratégia com base em evidências, a fim de que o nosso sistema educativo possa fornecer um ensino de qualidade a todos os alunos?
3. Quais são as ações necessárias para abordar as restrições de prioridades e as lacunas de conhecimentos identificadas? Quais parcerias e recursos são necessários para a implementação das ações identificadas?

VI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: ENSINO

1. Introdução

O ensino é o processo mais imediato para o apoio da aprendizagem e para possibilitar que os alunos adquiram as competências esperadas. O que acontece na sala de aula é de suma importância para a qualidade da educação.¹⁶ A investigação também mostra que apenas a análise do perfil do professor não é suficiente para determinar o que realmente ocorre na sala de aula:¹⁷ os professores e o ensino são questões separadas, embora intimamente relacionadas. Os processos de ensino e de aprendizagem não somente são fundamentais para a qualidade da educação e para a eficácia das experiências de aprendizagem, mas também para a equidade da qualidade da educação e da aprendizagem. As pessoas aprendem de maneiras diferentes. Devem, por conseguinte, receber ensino diferenciado. Para que os alunos possam realizar plenamente os seus potenciais, os métodos de ensino, as abordagens e as modalidades de avaliação devem ser bem compreendidos por aqueles que são encarregados do ensino e por aqueles que tomam decisões relativas à educação. O que a investigação também salienta é que a adaptabilidade ao contexto é importante, dado que os diferentes países e alunos podem necessitar contextos de ensino diferentes (tanto em termos de conhecimento de assuntos como de meios de instrução) e diferentes níveis de estrutura adaptados ao perfil do aluno. Assim, é importante avaliar de maneira crítica a relevância dos objetivos implementados e planejados (em termos de conteúdo, estrutura e contexto de ensino) aos diversos contextos. O tipo de ensino que pode ser oferecido é moldado/restringido pelo aluno e pelo contexto de aprendizagem, pelo professor e pela cultura de ensino. A investigação¹⁸ mostra que países que têm obtido êxito no aperfeiçoamento dos seus sistemas de educação seguiram um certo número de princípios gerais, mas também moldaram as suas intervenções para adaptá-las à situação atual dos seus sistemas de ensino. **[Nota Técnica VI.1: Características comuns do bom ensino]**

O objetivo global deste Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] é o apoio à análise sobre como o processo de ensino contribui para a qualidade e a equidade da educação geral e do ensino eficiente. **A questão principal que este Instrumento Analítico levanta é a seguinte: Os nossos processos de ensino facilitam ou dificultam a realização da educação de qualidade e das experiências de aprendizagem eficaz para todos os nossos alunos?** A verificação da validade desta questão principal é facilitada pela formulação de perguntas essenciais relativas aos fatores principais que afetam e influenciam o ensino.

2. Diagnóstico e análise

Compreensão de m processo de ensino efetivo

1. Qual é a nossa compreensão operacional do ensino efetivo ou de qualidade? Quem define esta compreensão? Qual é o papel da investigação e da inovação na determinação da nossa definição operacional de ensino efetivo ou de qualidade? Onde se encontra a

¹⁶ UNESCO (2004) EFA Global Monitoring Report 2005, the Quality Imperative

¹⁷ Bernard J.M., Tiyab B. K. e Vianou K. (2004). Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspective de dix années de recherche du PASEC. PASEC :CONFEMEN

¹⁸ Mc Kinsey & Cie (2010) How the world's most improved school systems keep getting better

evidência de que a nossa evidência é informada pela investigação e pela inovação? Como esta compreensão é documentada e compartilhada? Onde está a evidência de que é compartilhada? Como esta compreensão leva em conta a diversidade dos nossos contextos de educação, alunos e professores como fatores significativos na nossa definição de ensino de qualidade/efetivo?

2. Como coletamos informação sobre os métodos básicos de ensino [Nota Técnica VI.2, diferentes métodos de ensino] e repertórios usados no nosso sistema geral de educação? Como esses repertórios são selecionados? Que eficácia têm na facilitação da efetividade da aprendizagem e na aquisição das competências desejadas? Qual é a evidência desta eficácia?

Equidade e ensino efetivo

1. Como asseguramos que todos os alunos no nosso sistema de educação geral sejam expostos ao ensino efetivo tal como o definimos operacionalmente? Onde se encontra a evidência da exposição equitativa ao ensino efetivo? Quando houver inequidade, quais são as nossas medidas corretivas disponíveis? Onde está a evidência de que essas medidas funcionam? Como rastreamos o impacto diferenciado do ensino efetivo para diversos alunos? Que dimensões de diversidade usamos para rastrear o impacto diferenciado?

Monitoração e apoio do ensino

1. Que mecanismos temos para a identificação e a documentação do ensino ineficaz? Uma vez identificado, que ações corretivas empregamos? Em que medida essas medidas corretivas são regularizadas e/ou institucionalizadas? Qual é a eficácia dessas medidas no apoio ao ensino efetivo? Onde se encontra a evidência de que funcionam?
2. Quem avalia o ensino? Quem são as partes interessadas envolvidas? Como são selecionadas as partes interessadas que avaliam o ensino? Os alunos, pais e professores estão entre essas partes interessadas? A participação das partes interessadas é eficaz? Onde está a evidência desta eficácia? Como usamos retorno de informação a partir da avaliação da eficácia do ensino? Onde está a evidência deste uso? Que impacto este uso tem tido? Onde se encontra a evidência deste impacto?
3. Como são utilizados os resultados de avaliações nacionais, regionais e internacionais na nossa avaliação do processo de ensino?
4. Como apoiamos e incentivamos o ensino efetivo? Como sustentamos o ensino efetivo? [Nota Técnica VI.3, liberdade pedagógica ou currículo prescritivo]

Condições para o ensino

1. Como definimos operacionalmente contextos que apóiam e/ou induzem ensino efetivo tal como o definimos operacionalmente? Quais são os níveis desses contextos? Quais são as principais características desses contextos? Quais são as características que têm mais

impacto? Como se manifestam nos diversos contextos do nosso sistema de ensino geral? Onde se encontra a evidência do impacto desses contextos e/ou dos seus elementos específicos nos específicos contextos? [[Link to the Analytical Tool on learning environment](#)]

2. Em que medida e como as TICs estão sendo integradas no ensino e na aprendizagem com vista a alcançar resultados de aprendizagem desejados? Sabemos se a introdução de TICs aumentou a efetividade do ensino tal como a definimos operacionalmente? Onde está a evidência deste aumento?

3. Ações prioritárias

1. Que forças particulares temos para alcançar os nossos objetivos relativamente ao ensino efetivo? Quais são as áreas problemáticas que dificultam o ensino efetivo?
2. Quais são as mudanças de que necessitamos para contemplar o aperfeiçoamento dos resultados do processo de ensino? Quais outras áreas fundamentais para além da sala de aula necessitam ser integradas nos nossos planos de reforma e aperfeiçoamento?
3. Quais são as lacunas de conhecimentos que necessitam ser preenchidas, com vista a uma política baseada em fatos e a uma estratégia para a melhoria do ensino nas nossas escolas, a fim de alcançarmos o objetivo da educação de qualidade para todos?
4. Quais são as ações exigidas para a abordagem das restrições de prioridade e das lacunas de conhecimentos identificadas?

VII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: AVALIAÇÃO

1. Introdução

A natureza e a extensão dos resultados de aprendizagem a serem alcançados em diferentes níveis do sistema de educação geral e os meios através dos quais devem ser alcançados são usualmente articuladas no currículo ou no programa de educação. O currículo, por outro lado, receberá usualmente a sua linha de orientação dos objetivos de desenvolvimento nacionais e prioridades (**Analytical Tool on Relevance/Responsiveness**). Os processos de ensino [**Analytical Tool on Teaching**] e de aprendizagem [**Analytical Tool on Learning**] operacionalizam esses resultados, conferindo-lhes efeito. A avaliação verifica se os resultados estipulados foram alcançados, embora também possa ser um elemento para a aprendizagem ser realizada e/ou dirigida.

Fig. 1: Targets of educational assessment.

A medida em que os resultados estipulados [**Analytical Tool on Competencies**] foram realizados é um sinal dominante,¹⁹ embora não exclusivo da qualidade da educação, bem como da eficiência da implementação do currículo, do ensino e da aprendizagem. Isto significa que os procedimentos de avaliação serão apenas capazes de captar elementos limitados da aprendizagem que ocorreram em áreas especificamente definidas, como, por exemplo, as capacidades em termos de leitura e numérica.

Fig.1: Alvos da avaliação educacional

Alunos: Atitude, motivação
Professores: capacidade, formação
Escolas: liderança, infraestrutura
Famílias: condição socioeconômica
Sistema, currículo, políticas, recursos
Avaliação

A avaliação em si é um processo educacional variado. Varia em termos de propósito (**Nota Técnica VII.1**), formas de avaliação²⁰ e área de avaliação. Uma distinção inicial tem de ser feita entre avaliação *para* a aprendizagem e avaliação *da* aprendizagem. A primeira lida com a função de avaliação como processo educacional. Para tanto, o retorno da informação ao aluno é fundamental.²¹ Contudo, num nível sistêmico, a avaliação da aprendizagem é fundamental para a monitoração da realização do sistema

¹⁹ É, em geral, importante salientar que a avaliação não tem mas também normativa. Isto significa que há um mecanismo tanto a nível local como nacional. Este não é um fenómeno mesmo, a fim de encaminhar com eficácia o processo de avaliação chamado de "efeito PISA" (isto é, mecanismos de implementação estudo PISA).

²⁰ Para além dos seus propósitos, os alvos de avaliação tal desempenho sistêmico como um todo, os alunos são avaliados no sistema (ver Fig. 2 relativa aos alvos de avaliação).

²¹ William, D. (2010). The role of formative assessment in learning. In: (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 135-159). Paris: OCDE.

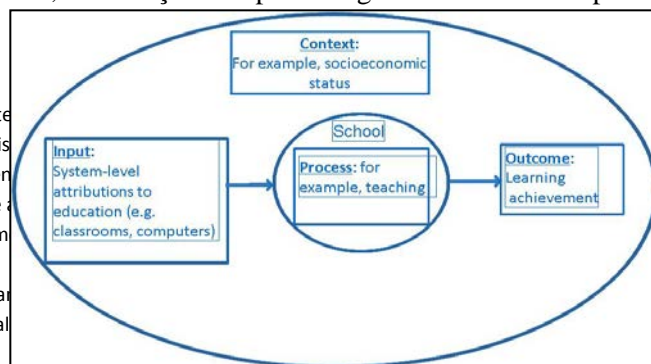


Fig. 2: The generic CIPP-model used by the LLECE.

educativo como um todo. A avaliação da aprendizagem, em nível sistêmico, também pode resultar em ensinamentos (política) com vista a melhorar o desempenho sistêmico e, neste sentido, neste nível também, a "avaliação para a aprendizagem" pode ocorrer (embora esta expressão não seja usualmente usada com relação à aprendizagem sistêmica). Para o efeito, tais avaliações de grande escala usualmente utilizam instrumentos para a avaliação de fatores associados à aprendizagem para além dos testes reais, que normalmente se baseiam numa estrutura como o modelo genérico "CIPP (CIPP significa Context, Inputs, Process and Product – Contexto, Insumos, Processo e Produto – ver ao lado a Figura 2), que é usada, por exemplo, pelo LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação).

Fig.2: O modelo genérico CIPP usado pelo LLECE

Contexto: por exemplo, a condição socioeconômica

Insumo: Atribuições sistema-nível à educação (isto é, salas de aula, computadores)

Escola: Processo, por exemplo ensino

Resultado: Realização da aprendizagem

Este Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes]²² tem por objetivo auxiliar os usuários a diagnosticar se – e em que medida – o sistema existente de avaliação dificulta o alcance dos objetivos desejados e/ou declarados de qualidade da educação. A questão principal no diagnóstico dos nossos sistemas de avaliação é **como as avaliações podem contribuir para aumentar a qualidade do nosso sistema educacional e a eficiência da aprendizagem**. O diagnóstico aborda esta questão principal através da formulação de algumas questões fundamentais relativas às políticas de avaliação, estruturas e métodos existentes, mecanismos de implementação e os sistemas para retirar ensinamentos apropriados de resultados de avaliações e para usar os resultados das avaliações para aperfeiçoar os diferentes aspectos dos processos e resultados da educação.

2. Diagnóstico e análise

Políticas de avaliação, estruturas e métodos

1. Temos um documento de estratégia / posição ou política nacional sobre a avaliação da educação? Em caso afirmativo, é recente? Que níveis educacionais (tanto em termos de ISCED como em termos de localização [local, regional, nacional] e temas são cobertos? Tem sido avaliado?
2. Em que medida é a escolha do propósitos, alvos e temas para a avaliação, por exemplo em avaliações nacionais, relacionada diretamente com o que o país pensa ser importante em termos de resultados de aprendizagem para os seus alunos e *não* somente em termos do que é fácil avaliar? (Nota Técnica VII.2) [Analytical Tool on Competencies] [Analytical Tool on Curriculum]
3. Quais têm sido os critérios usados para determinar a cobertura da avaliação e do nível em que as avaliações nacionais são conduzidas? Esses critérios estão vinculados a objetivos claros e

²² Hiperligação para a versão mais longa desta caixa de ferramentas

metas da avaliação? Há evidência de que a cobertura e os níveis em que as avaliações são feitas contribuíram para a melhoria da qualidade do sistema de educação?

4. De uma maneira geral, em que medida a avaliação é eficiente neste país? Para que fins? É inclusiva? De que maneira? Que evidências temos para isto? Sabemos como o sistema se posiciona em relação ao alcance de resultados em cada nível? [**Analytical Tool on Equity and Inclusion**]

Implementação da avaliação

1. Se houver uma política educacional de avaliação, ela tem sido implementada? Como sabemos disso? Em que níveis a avaliação é implementada? Quais são os seus objetivos?
2. Há evidência de que a implementação das avaliações está conforme às regras de boas práticas, inclusive no que respeita à inclusividade? Em que se baseia? [**Analytical Tool on Equity and Inclusion**]
3. Quem implementa as avaliações? Como isto varia conforme os tipos de avaliação?
4. Como os testes são conceitualizados (isto é, como os itens dos testes são desenvolvidos) e qual é a base conceptual para isto (por exemplo, uma análise de currículo / programa ou uma orientação de "competências para a vida")? Que **métodos psicométricos** e técnicas são utilizados para classificar os itens,²³ e em que medida estas características dos itens são levadas em consideração no desenvolvimento dos testes de realização? São usados itens abertos e fechados? Em termos de conceptualização de teste, há uma boa mescla de testagem padronizada e não-padronizada disponível? (**Nota Técnica VII.3, Avaliação alternativa**)
5. As avaliações também medem os "fatores conexos" que facilitam a análise (p. ex., idade, gênero, situação socioeconômica e outras informações contextuais)? [**Analytical Tool on Equity and Inclusion**]
6. Se for o caso, como os dados são processados e integrados num sistema centralizado de informações?
7. Qual é a evidência de que a participação em avaliação internacional de qualidade (LLECE, PISA, SACMEQ e outros) nos ajuda a definir os padrões de qualidade do nosso sistema de educação? Qual tem sido a nossa experiência e a experiência dos outros em avaliações internacionais? Se não tivermos participado, foi uma decisão deliberada? Em caso afirmativo, por que razão?

Utilização dos resultados de avaliação

1. Que mecanismos temos para permitir que a avaliação dos resultados de avaliação informem a política educacional e a prática educativa (na sala de aula, na escola, em nível regional e nacional)? Com que frequência usamos esses mecanismos? Qual é a evidência de que

²³ As principais características psicométricas dos itens incluem dificuldade e discriminação, mas existem outras características. A dificuldade dos itens é muitas vezes definida através de classificação conforme a metodologia de investigação. Este processo é chamado de "calibragem dos itens". Novos modelos para a classificação, como 2PL e 3PL, têm adquirido maior importância.

fazemos tal avaliação de maneira propositada e sistemática? [**Analytical Tool on Relevance**]
[**Analytical Tool on Governance**]

2. Como interpretamos as conclusões das avaliações de resultados de avaliações e como nos asseguramos de que as avaliações educacionais têm o impacto pretendido de melhoria da qualidade do sistema educacional e a efetividade da aprendizagem? Como comunicamos a nossa avaliação de maneira a focar sobre o que podemos fazer melhor? De que maneira os dados de resultados estão ligados a outras variáveis, como dados financeiros, que permitem análises rigorosas? [**Analytical Tool on Financing**]
3. Os resultados de avaliações são publicados? Para quem (por exemplo, resultados individuais de alunos para os pais ou responsáveis, classificações de escolas para o público em geral, etc.)? [**Analytical Tool on Governance**]

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas fundamentais a serem abordadas com urgência, com vista a fazer com que a avaliação contribua para a qualidade do nosso sistema de educação?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que necessitam ser preenchidas para uma política com base em evidência e a prática de avaliações com base escolar e nacionais?
3. Quais são as ações exigidas para abordar as restrições de prioridade e as lacunas de conhecimentos identificadas?

VIII: INSTRUMENTO ANALÍTICO: CURRÍCULO

1. Introdução

O currículo é um pacote sistemático e desejado de competências (isto é, conhecimentos, capacidades e atitudes que são sustentadas por valores) que os alunos devem adquirir através de experiências organizadas de aprendizagem, em contextos formais e não-formais (Nota Técnica VIII.1: Diferentes significados de currículos). O bom currículo desempenha um importante papel na construção de competências ao longo da vida, bem como atitudes sociais e competências, tais como tolerância e respeito, gestão construtiva da diversidade, gestão pacífica de conflitos, promoção e respeito dos Direitos Humanos, igualdade entre os sexos, justiça e inclusividade. Ao mesmo tempo, o currículo contribui para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e para a aquisição de conhecimentos relevantes que os alunos terão de aplicar no contexto dos seus estudos, da vida diária e das suas carreiras. O currículo também é cada vez mais chamado a apoiar o desenvolvimento pessoal do aluno através da contribuição para a auto-estima e a confiança, motivação e aspirações. Além disso, há muitos desafios novos e emergentes à educação e exigências aos currículos, tais como as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), compreensão intercultural, desenvolvimento sustentável, aprendizado para a convivência, VIH e SIDA, competências para a vida e desenvolvimento de competências para a vida. Através da sua função de orientação aos agentes educacionais e pessoas interessadas, os documentos e materiais de currículo claros, inspirados e motivadores desempenham um importante papel proporcionando qualidade de educação. O currículo é implementado pelos professores e depende, além disso, da qualidade das estratégias de ensino e aprendizagem, do material pedagógico e das avaliações. O processo de implementação dos currículos e as questões conexas são abordados em um certo número de Instrumentos Analíticos que constituem o Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral da UNESCO, de que este Instrumento Analítico é apenas um deles. [Link to Analytical Tools on Teachers, Teaching and Learning]

Este Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] tem por objetivo apoiar as autoridades nacionais (isto é, elaboradores e decisores políticos, especialistas em currículos, formadores de professores e especialistas em avaliação), com vista à realização de um exame aprofundado do seu "sistema" de currículo, com enfoque na identificação dos elementos fortes que devem servir de base, bem como dos pontos fracos que dificultam a qualidade da educação. **A questão principal para este Instrumento Analítico é se o currículo que temos nos permite comunicar aos nossos alunos os tipos de competências (isto é, conhecimentos, capacidades e atitudes que são sustentadas por valores) que exigimos para o tipo de sociedade que pretendemos construir e para os desafios que as pessoas têm de enfrentar hoje e futuramente.** A questão principal pode ser abordada através da avaliação do alinhamento do currículo pelos objetivos de desenvolvimento nacionais, pela eficiência das políticas curriculares, bem como pelo desenvolvimento, pela concepção e pelo planeamento dos currículos. A monitoração e a avaliação da implementação dos currículos e da sua reatividade aos novos desafios e exigências também são um elemento fundamental que necessita ser avaliado. A secção de diagnóstico e análise abaixo levanta algumas questões básicas em cada um dos estágios do processo de desenvolvimento e de implementação do currículo, com vista a apoiar uma discussão estruturada sobre as principais questões relativas aos currículos e aos seus efeitos na qualidade da educação.

2. Diagnóstico e análise

Relevância do desenvolvimento de currículos

O que o país/a comunidade quer realizar com relação ao desenvolvimento pessoal dos alunos e do bem-estar social e ao progresso? Em que medida o currículo reflete esta visão da educação?

1. Quais são os mecanismos com vista a fazer com que os currículos atendam às políticas e estratégias nacionais de desenvolvimento? Há evidência de que os mecanismos funcionam de maneira eficiente?
2. Como são identificadas as competências fundamentais/básicas/transversais no currículo alinhado em relação aos objetivos da política de educação? Há evidência de que tais competências fundamentais estiveram no âmago do desenvolvimento do currículo? **[Link to Analytical Tool on Competencies]**
3. Em que medida as partes interessadas na área da educação (professores, alunos, setor privado e sociedade civil) envolvidas no desenvolvimento da visão curricular e das políticas curriculares apropriadas? Há evidência da diferença representada por este envolvimento? **[Link to Analytical Tool on Governance]**

Planejamento, elaboração e conteúdo curricular

1. Há evidência do desenvolvimento curricular sendo efetivamente dirigido e guiado em conformidade com os padrões educacionais, curriculares e de qualidade (isto é, há instituições curriculares, agências e líderes conhecidos e reconhecidos, há diretrizes desenvolvidas para a orientação dos processo de elaboração, de redação, de pilotagem, de implementação e de revisão curricular? Essas diretrizes levam em conta os resultados dos processos de avaliação curricular? O currículo está consignado num conjunto de documentos públicos, como estruturas curriculares, programas [currículos temáticos], manuais, guias para professores, guias de avaliação? Em que medida as partes interessadas estão envolvidas? **(Prática promissora VIII.1, Bósnia e Herzegovina)**
2. Que evidência existe de que os currículos são baseados em conceitos atualizados e em abordagens da aprendizagem e de que o conteúdo de aprendizagem é bem selecionado e organizado? (isto é, há uma ênfase no enfoque do aluno e da aprendizagem holística e abrangente, há amplas áreas de aprendizagem e temas que exigem continuidade e interligações, equilíbrio e integração curricular, adequação em função da idade / estágios de desenvolvimento, currículo de base e currículo diferenciado, como as TICs e a aprendizagem pela internet são consideradas para a melhoria da qualidade dos currículos e da aprendizagem) **[Link to Analytical Tools on Teaching, Learning, Equity and Inclusion] (Nota Técnica VIII.2, O que constitui um currículo de qualidade?)**
3. Em que medida as questões transversais e emergentes estão cobertas no currículo? (isto é, o que são questões "atuais" a serem abordadas, como incorporar questões como a igualdade entre os sexos, a educação HR e para a cidadania, ESD; LTLT – educação para a paz,

compreensão intercultural, VIH e SIDA, competências para a vida, preparação para a vida e o trabalho, como manter o currículo aberto e flexível, abordando questões novas/emergentes, etc.) (Prática promissora VIII.2, Vietname)

4. Como manter o equilíbrio entre a necessidade de fornecer competências básicas (leitura, escrita, quatro operações), a necessidade de comunicar conhecimentos relevantes em diferentes áreas, bem como a necessidade de abordar questões transversais e emergentes, tais como LTLT e ESD? (Nota Técnica VIII.3, Definição do conteúdo curricular), (Prática promissora VIII.3 Botswana)

Implementação, monitoração e avaliação curricular

1. Qual é a evidência de que os professores e alunos desempenham um papel efetivo na definição e na implementação do currículo (em que medida os professores são formados e compreendem o currículo, se os professores podem participar nos processos de desenvolvimento curricular, se os professores estão preparados para assumir novos papéis, como, por exemplo, facilitadores, consultores, moderadores, desenvolvedores de currículos, estudantes na participação de seleção e estruturação das suas atividades pedagógicas).
2. Qual é a evidência de que a implementação do currículo é apoiada por contextos de aprendizagem capacitadores? Qual é a evidência de que as escolas se esforçam por melhorar os seus contextos de aprendizagem? (estratégias de comunicação, participação dos alunos, maior acesso a instalações de aprendizagem e recursos, aconselhamento, ética e estética escolar) [[Link to Analytical Tool on Learning Environment](#)]
3. Em que medidas as avaliações são alinhadas pelos objetivos do currículo? Que elementos pertencentes à avaliação dificultaram a implementação do currículo e, por conseguinte, da qualidade da educação? [[Link to Analytical Tool on Assessment](#)]
4. Há evidência de um sistema nacional de monitoração e avaliação de processos curriculares? Tem sido usado para o desenvolvimento contínuo dos currículos? Qual é a evidência de que a avaliação dos currículos e os manuais conexos têm influenciado a revisão curricular e dos manuais escolares? [[Link to Analytical Tools on teaching and learning](#)]
5. Que ações estão sendo tomadas para estruturar desenvolvimentos futuros na área da aprendizagem e do currículo? (projetos de investigação curricular nacional e/ou internacional, conferências sobre o currículo nacional, fóruns e forças-tarefas criadas para uma reflexão prospectiva sobre as políticas curriculares)

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas básicas e as restrições de vinculação a serem abordadas com urgência para atingir importantes melhorias na qualidade dos nossos currículos?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas para uma política com base em fatos e uma prática do desenvolvimento curricular?
3. Quais são as ações exigidas para abordar as restrições de prioridade e as lacunas de conhecimentos identificadas?

IX. INSTRUMENTO ANALÍTICO: ALUNOS

1. Introdução

O Instrumento Analítico sobre Competências salienta resultados de aprendizagem – assinalando competências adquiridas – como evidência de um sistema de educação de qualidade e de eficiência da aprendizagem. Os alunos, por outro lado, são os "produtores finais" dos resultados de aprendizagem, dado que as competências têm de ser adquiridas por eles. Todos os outros elementos – professores, o currículo, o contexto de aprendizagem - do Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral da UNESCO (GEQAF) devem facilitar aos alunos a produção dos resultados de aprendizagem desejados. O GEQAF sustenta uma visão do aluno não apenas como beneficiário desses facilitadores, mas como "agente que se auto-beneficia", um "benfeitor" e o "primeiro recurso humano" de que depende um sistema de educação de qualidade para a sua eficiência. Todavia, a maior parte dos sistemas de educação consideram os alunos como beneficiários que necessitam de intervenção, de ser ajudados e/ou desenvolvidos. Embora os alunos realmente necessitem de facilitação, nada e ninguém pode aprender em lugar do aluno e nenhuma aprendizagem pode se realizar sem o auto-benefício do aluno. Assim, uma visão dos alunos como recursos humanos capacitados de sistemas de educação de qualidade é fundamental para atingir e manter uma educação de qualidade e uma aprendizagem eficiente.

Como ocorre com todos os recursos básicos humanos de uma empresa produtiva, as empresas de educação precisam investir de maneira inteligente e estratégica nos alunos, que são os seus primeiros produtores. A acumulação de evidência de pesquisa sobre a aprendizagem especificamente e sobre a educação em geral sugere que para ser agentes de auto-benefício, os alunos necessitam de facilitação de diferentes tipos em todos os estágios do seu ciclo de vida. Por exemplo, os avanços em pesquisa global de cérebro sobre a plasticidade cerebral devem guiar não apenas o escopo e a natureza dos investimentos, mas também a natureza do investimento que deve capacitar a eficiência e a eficácia do aluno no processo de aprendizagem [Nota Técnica IX.1, **pesquisa cerebral sobre diversas necessidades de alunos em várias idades**]. Sabemos agora que o investimento em desenvolvimento infantil holístico [Nota Técnica IX.2, **o HEDCI entre as idades de 0 a 8 anos é um facilitador indispensável** da eficiência do aluno no processo de aprendizagem ao longo da vida. O investimento na primeira infância é o investimento mais eficiente em termos de recursos a curto e longo prazos [Nota Técnica IX.3, **retornos de investimento multi-setoriais sobre investimento na primeira infância**] e é um começo precoce em desenvolvimento inclusivo com crescimento compartilhado [Nota Técnica IX.4, **evidência sobre desenvolvimento inclusivo**]. Ao mesmo tempo, a pesquisa sobre a plasticidade cerebral informa-nos sobre oportunidades apropriadas para alunos em idades avançadas [[link to Analytical Tool on Lifelong Learners](#)]. Para a região da América Latina e do Caribe, o PAM calculou que os governos perdem consideráveis rendimentos na insuficiente realização do mercado de trabalho e mais baixos resultados de aprendizagem devidos ao subdesenvolvimento cerebral, o qual, por sua vez é atribuído a deficiências na alimentação.²⁴

Há também evidência por parte da ciência social e comportamental, da filosofia – em particular da epistemologia – da sociologia, da antropologia e da psicologia, particularmente da psicologia

²⁴ The cost of hunger: Social and economic impact of child under-nutrition in Central America and the Dominican Republic Rodrigo Martínez and Andrés Fernández, Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), Fevereiro de 2008.

da aprendizagem. Tanto a psicologia da aprendizagem quanto a epistemologia apontam como melhor facilitar a eficiência do aluno e como assegurar a centralidade dos alunos na educação em geral e na pedagogia em particular. O aluno tem de estar no centro da relação pedagógica e um dos conceitos básicos é a capacitação. Como conseguimos criar um contexto de aprendizagem que capacitará o aluno a obter tantos autoconhecimentos sobre as suas necessidades de aprendizagem, para combiná-las com o fornecimento de aprendizagem e dar a energia/o poder, a autoconfiança, a força que o indivíduo pode assumir a sua vida e dominar o seu veiculador de aprendizagem, superar barreiras e obstáculos. **[Nota Técnica IX.5, pedagogia e epistemologia centrada no aluno]**

Qualquer que seja a fonte da diversidade do aluno, a abordagem da educação com base em direitos, no respeito pelos direitos humanos e nos imperativos de equidade social, confere a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade. Assim, o GEQAF sustenta que a equidade e a inclusão são uma das marcas de um **sistema de educação geral de qualidade** **[link to the Analytical Tool on equity and inclusion]**. Os sistemas de educação geral de qualidade atendem à diversidade dos alunos, independentemente da origem desta diversidade. A incapacidade de atender à diversidade do aluno é não apenas uma violação dos direitos humanos, mas é uma afronta aos direitos da educação.

Este Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] busca apoiar os esforços dos Estados membros com vista a colocar o **aluno no centro** da empresa de educação como primeiro produtor de competências esperadas e de resultados de aprendizagem. Facilita a análise aprofundada dos Estados membros da diversidade dos alunos e ajuda a estabelecer implicações para a apropriada facilitação, para se tornarem alunos eficientes. O GEQAF mantém que o fato de ser um aluno ao longo da vida ou uma habilidade para a aprendizagem ao longo da vida talvez seja o mais significativo resultado de um sistema de educação geral de qualidade. A questão principal formulada neste Instrumento Analítico é a seguinte: **Quais são os principais fatores que impedem os alunos de todas as idades e de todas as diversidades de se tornarem e de permanecerem alunos efetivos e eficientes ao longo da vida e como devemos suprimir esses impedimentos?**

2. Diagnóstico e análise

Nossos pontos de vista / perspectiva dos alunos

1. Qual é a nossa visão formal/oficial dos nossos alunos? **[Nota Técnica IX.6, diferentes visões dos alunos]** Quem está envolvido na articulação desta visão? Aqueles que devem estar envolvidos estão realmente envolvidos? Onde se encontra a evidência do seu envolvimento? Quais são os fatores que mudam a nossa visão sobre os alunos? Onde se encontram as marcas básicas dessa mudança e onde está documentada a visão que muda?

Conhecer os nossos alunos e atender às suas necessidades

1. Como podemos conhecer e captar a diversidade dos nossos alunos? Quais são os fatores principais desta diversidade? Em que medidas esses fatores diferem no âmbito de contextos nacionais? Como usamos dados de avaliação para conhecer os nossos alunos e as suas

necessidades? Por exemplo, a avaliação pode ilustrar que determinados alunos têm desafios de aprendizagem.

2. Onde está a evidência do nosso conhecimento da diversidade dos alunos? Como mantemos o conhecimento atualizado? Quem tem este conhecimento e como é adquirido? Como determinamos quem deve ter este conhecimento?
3. Como é o nosso conhecimento sobre a diversidade dos alunos aplicado à diferenciação do apoio à eficiência do aluno? Onde está a evidência deste apoio diferenciado? Quais são as diversas fontes de apoio aos alunos? Onde está a evidência de que funciona? Como rastreamos o impacto do nosso suporte sobre alunos diversos e como asseguramos e mantemos a equidade da eficiência do aluno na aprendizagem? Quais são os nossos meios indiretos para rastrear a eficiência dos alunos? Quais são os mecanismos que usamos para responder às necessidades do aluno diverso? [**Nota Técnica IX.5, mecanismos potenciais e práticas promissoras**]
4. Qual é o papel dos diversos tipos de alunos na definição das suas necessidades de aprendizagem e como devem ser atendidas? Como incorporamos a visão de alunos nos sistemas da educação e da aprendizagem? Onde há evidência do impacto desta incorporação?

3. Ações prioritárias

1. Quais são os desafios básicos e as restrições de prioridades que temos de abordar com vista a apoiar de maneira equitativa e efetiva cada aluno a tornar-se um aluno efetivo e eficiente ao longo de todo o processo?
2. Quais são as lacunas de evidências, de conhecimentos e de informações que nos impedem de dar apoio efetivo e equitativo para as diversas necessidades dos alunos? Como podemos preencher essas lacunas?
3. Quais são as ações exigidas para abordar as restrições de prioridades e as lacunas de conhecimentos identificadas, com vista a colocar o aluno no centro do nosso sistema de educação? Que parcerias e recursos são necessários para implementar as ações identificadas?

X. INSTRUMENTO ANALÍTICO: PROFESSORES/EDUCADORES

1. Introdução

Os professores/educadores são os principais pilares no processo de ensino e aprendizagem. Sem um apropriado enfoque nos professores, no acesso, a qualidade e a equidade da educação para todos não poderá ser realizada. A qualidade dos professores/educadores explica as significativas diferenças entre os resultados de aprendizagem. O desdobramento equitativo de professores/educadores qualificados também tem uma importância significativa nos resultados da aprendizagem e, por conseguinte, na equidade.²⁵ Há claras indicações de que o fornecimento de educação de qualidade tende a ter maior impacto nos estudantes mais vulneráveis ou desfavorecidos²⁶ e, assim, o fornecimento de professores/educadores de qualidade a todas as escolas e institui educacionais é uma importante maneira de abordar o problema da inequidade. Dado que novos e complexos papéis são atribuídos aos professores/educadores, uma seleção adequada e coerente, a preparação e o desenvolvimento contínuo de estratégias devem intervir para dotar aqueles que têm o encargo de ensinar dos necessários conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, retendo-os na profissão. **[Link to the Analytical Tools on Learners, Learning and Teaching]** Este Instrumento Analítico enfoca os professores/educadores como um subsistema crítico que pode suportar ou impedir que seja alcançado o objetivo da educação de qualidade para todos. Este Instrumento Analítico é um dos 14 instrumentos do Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral (GEQAF), que tem por objetivo ajudar os Estados Membros a avaliarem todos os aspectos do seu sistema de educação para melhorarem a qualidade e a equidade. Esta particularmente vinculado com os instrumentos analíticos sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, por conseguinte, deve ser utilizado com estes de maneira complementar. Espera-se que este Instrumento Analítico [Ver Versão Completa para maiores detalhes] Servirá de guia para uma reflexão e não como uma prescrição de uma escolha em particular, ou de um método específico para analisar a questão dos professores/educadores e a qualidade da educação. **A questão principal a ser formulada pela caixa de ferramentas é a seguinte: Em que medida o subsistema dos professores/educadores tem sido um fator importante na explicação dos problemas da qualidade que enfrentamos no nosso sistema de educação?** Esta questão pode ser tratada através de uma análise completa e de uma reflexão sobre os sistemas e mecanismos de que dispomos para atrair indivíduos convenientes e motivados para a profissão de professor, para a seleção e preparação dos candidatos a professor ou educador, para o respectivo recrutamento, designação, retenção e efetiva gestão para o fornecimento de educação de qualidade. Em cada uma dessas etapas críticas, desde o ingresso na profissão até o fornecimento de educação de qualidade, temos de formular algumas questões fundamentais para identificar os fatores que afetam a habilidade dos nossos professores/educadores de fornecerem uma educação de qualidade aos nossos alunos. O diagnóstico do subsistema dos professores/educadores facilitará a identificação de áreas de força a serem aproveitadas e também áreas fragilizadas e lacunas que deverão ser corrigidas. O diagnóstico e a análise das forças e dos desafios deverão levar à formulação de planos de ação que enfocarão os principais desafios. Se forem abordados, poderão liberar grandes potenciais para a melhoria do sistema de educação, com vista à melhoria do sistema de educação no fornecimento de equidade e qualidade.

²⁵ Scheerens J. 2004. Análise da pesquisa sobre a eficiência de escolas e da instrução, documento de base para o Relatório de 2005 sobre a Monitoração Global da EPT.

²⁶ UNESCO (2006). Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. Montreal: Instituto de Estatísticas da UNESCO.

2. Diagnóstico e análise

Ingresso na profissão do magistério

1. Quem é atraído para a profissão de professor e por que razão? Temos dados sobre o perfil dos candidatos à formação de professor/educador? **[Prática promissora X.1, Exemplos de países que conseguiram atrair os melhores estudantes para o magistério]**
2. Em que medida os nossos critérios para a seleção para a formação de professor/educador (p. ex., qualificação mínima, atitudes e valores, motivação) e modalidades de seleção (p. ex., exame, entrevista) refletem o tipo de professor/educador que queremos formar?

Formação de professores/educadores

1. Qual é o perfil dos formandos? Como são formados, recrutados e remunerados? O financiamento de institutos de formação reflete o papel central que o professor/educador desempenha para uma educação de qualidade? **[Link to Analytical Tool on Financing]**
2. Em que medida a avaliação professor/educador reflete as competências esperadas de novos professores/educadores? A formação prática é avaliada? Quais são as modalidades de avaliação?
3. A eficiência dos nossos programas de formação de professores/educadores em conferir aos professores/educadores os esperados conhecimentos e competências foi analisada? Há alguma análise do impacto dos professores/educadores nas realizações dos alunos? **[Prática promissora X.2]**
4. Em que medida os programas de estágio e CPD têm sido eficazes para aumentar os padrões de qualidade dos nossos professores/educadores? Temos evidências disto? **[Prática promissora X.3]**

Recrutamento, designação e retenção de professores

1. Que mecanismos existem para atrair e reter os candidatos mais qualificados ao magistério? **[Link to Analytical Tool Financing for Quality]** Têm sido eficientes? Qual é a extensão do atrito professor/educador no nosso país? Por que esses professores/educadores partiram?
2. Existem mecanismos para os melhores professores/educadores serem reconhecidos e recompensados pelo seu trabalho? **[Link to Analytical Tool on financing]**
3. Os professores/educadores qualificados são designados de maneira equitativa em todos os níveis educacionais, contextos educacionais e em conformidade com as exigências do currículo? Quais são os mecanismos existentes para assegurar que o professor/educador seja designado de maneira equitativa e que os mecanismos sejam aplicados com consistência? **[Link to Analytical Tool Equity and Inclusion]**

Gestão de professores/educadores

1. Que mecanismos existem para apoiar os professores/educadores em todos os momentos da sua carreira? Eles estimulam um sentimento de motivação e promovem um melhor desempenho dos professores?
2. Que formas de supervisão e de avaliação do desempenho existem e em que medida têm sido eficazes? [[Link to Analytical Tool on Governance](#)]
3. Em que medida os professores/educadores participam no planejamento e na tomada de decisão em todos os níveis do sistema educacional? [**Prática promissora X.4**]

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas principais e as restrições de vinculação a serem abordadas com urgência para alcançar grandes melhorias na qualidade dos nossos professores/educadores atuais e futuros?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas para uma política e prática com base em evidência?
3. Quais são as ações exigidas para lidar com as restrições de prioridade e as lacunas de conhecimentos identificadas?
4. O que faz o quê e quando? Qual será o mecanismo e coordenação para a realização das mudanças de maneira coesiva e sistêmica?

XI. INSTRUMENTO ANALÍTICO: CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

1. Introdução

"Os alunos em meios propícios apresentam altos níveis de auto-eficácia e de auto-motivação e usam a aprendizagem como uma força primária de transformação.²⁷ Acolher favoravelmente o aluno – criança, jovem ou adulto – num meio onde se sinta seguro e bem acolhido é muito importante para o desenvolvimento de cada indivíduo na sociedade. Abordar a questão do contexto de aprendizagem de uma maneira abrangente e sistemática é ainda mais importante em países com recursos financeiros limitados. Esses escassos recursos devem ser investidos com uma clara definição do que constitui um contexto propício de aprendizagem e com um sistema de avaliação comparativa de progresso em direção ao alcance desse contexto. A despeito da ampla variedade de sistemas de aprendizagem e da complexidade das camadas de poder decisório, é fundamental que não se perca de vista a importância de construir contextos de aprendizagem e de integrar essas considerações acima referidas num contexto político nacional e local.

A aprendizagem ocorre em múltiplos contextos e o contexto de aprendizagem pode ser estruturado ou não-estruturado e a aprendizagem em diferentes contextos pode ser complementar. A educação formal e não-formal ocorre principalmente em contextos estruturados, sob a forma de instituições (escolas, centros comunitários, centros de multimídia, aldeias/cidades de aprendizagem, etc.). A educação informal, por outro lado, ocorre em contextos estruturados e não-estruturados. Este Instrumento Analítico enfoca os contextos estruturados. [Ver Versão Completa para maiores detalhes]. **A questão principal que esta caixa de ferramentas formula é a seguinte: Asseguramos todos os alunos com um contexto que seja fisicamente e psicossocialmente propício à sua aprendizagem e, por conseguinte, que conduza à melhoria da qualidade da educação e da eficiência da aprendizagem?** Através de uma série de questões estruturadas, a caixa de ferramentas proporciona uma análise aprofundada dos diferentes aspectos do contexto de aprendizagem, tanto físico como psicossocial e também do contexto político.

2. Diagnóstico e análise

Políticas, instrumentos e processo em apoio a um bom contexto de aprendizagem

1. Em que medida as diretrizes e os instrumentos de políticas existentes asseguram contextos de aprendizagem favoráveis? Em que medida as nossas estruturas jurídicas são conformes ao objetivo de criar um ambiente propício à aprendizagem? Qual é a evidência de que apóiam uma abordagem com base nos direitos à educação (os princípios de disponibilidade e de acessibilidade para todos, não-discriminação, igualdade de oportunidades, liberdades fundamentais)?
2. Em que medida os esforços de melhoria da qualidade da educação refletem o contexto de aprendizagem como fatores de base para o alcance da educação de qualidade para todos? Quais dimensões fundamentais desses contextos são levadas em consideração, usando-se quais instrumentos?

²⁷ (Bereiter & Scardamalia, 1989)

3. Qual é o mecanismo para a participação da comunidade educacional (administradores, diretores, professores, alunos, conselheiros, funcionários, etc.), na fixação de critérios para um bom contexto de aprendizagem? Como asseguramos o equilíbrio entre os gêneros? O mecanismo tem sido eficiente? Como podemos saber?
4. Qual é o papel das estruturas centralizadas/descentralizadas na definição de um contexto de aprendizagem propício. **[Link to Analytical Tool on Governance]**
5. Que evidência existe de que as atuais políticas, as estruturas jurídicas e os instrumentos têm sido eficientes na melhoria do contexto de aprendizagem? Quais são os mecanismos existentes para a recolha de dados e a análise com vista a proporcionar medidas para a criação e a manutenção de um bom contexto de aprendizagem?

O contexto de aprendizagem físico

1. Quais mecanismos (diretrizes, padrões, normas e instruções de segurança) temos em curso para a abordagem da seleção de sítios e o processo de elaboração e construção dos nossos lugares de aprendizagem? Em que medida a comunidade, inclusive os funcionários, os alunos e as aldeias são consultados no planeamento e na elaboração? Qual é a evidência que esses padrões e essas exigências são aceites? **[Prática promissora XI.1]: Diretrizes e padrões para infraestruturas escolares propícias às crianças em Ruanda]**
2. Como asseguramos que os nossos espaços físicos correspondem às exigências fixadas nas nossas políticas e programas educacionais (p. ex., a disponibilidade dos laboratórios, para assegurar a implementação de programas de ciências, os espaços TICs, etc.)?
3. Quais medidas concretas tomamos para assegurar que as vias de acesso aos lugares de aprendizagem sejam seguras para todos, especialmente para as meninas e as mulheres?
4. Quais condições físicas existem em ambientes físicos de aprendizagem que podem ter impacto na saúde dos alunos (p. ex., acesso a água potável, instalações sanitárias limpas, ventilação e aquecimento, evacuação da umidade)? Temos instalações sanitárias separadas para meninos e meninas?
5. Como atendemos às necessidades dos alunos com deficiências?
6. Como asseguramos a distribuição equitativa de contextos físicos de aprendizagem em todo o país (p. ex., nas zonas rurais e urbanas)? Qual é a evidência de que a infraestrutura e as instalações físicas são distribuídas com equidade, em conformidade com os objetivos políticos?
7. Em que medida os contextos físicos são utilizados e mantidos com eficiência? Em que medida são estreitamente monitorados? O que tem sido feito para corrigir eventuais más gestões e manutenção de infraestruturas?

O contexto de aprendizagem psicossocial [Nota Técnica: XI.1]

1. Quais medidas concretas temos tomado para abordar a discriminação, para assegurar o respeito da diversidade e para promover a convivência pacífica? **[Link to Analytical Tool on equity and inclusion toolkit] [Prática promissora XI.2]: Direitos, respeito: Uma abordagem escolar completa (Reino Unido)]**

2. Quais são as medidas implementadas com vista à proteção dos nossos alunos, tais como segurança e proteção contra a violência (inclusive corpórea e formas de humilhação de punição de crianças): violência física, **bullying**, violência mental/psicológica, *bullying* informático, violência externa (p. ex., efeitos de bandos, situações de conflitos)? Em que medida o nosso currículo integra os instrumentos necessários contra a violência? [**Prática promissora XI.3**]: Programa anti-*bullying* na Finlândia]
3. Qual é a evidência sobre o tipo, forma e extensão da violência sobre os nossos alunos? Que mecanismos nacionais existem para a recolha de dados, a monitoração e a avaliação da violência?
4. Quais são os mecanismos de vigilância (a nível nacional, regional e local) no âmbito do contexto de aprendizagem?
5. Temos uma política/plano/estrutura nacional relativa à saúde e à nutrição nas escolas? Em caso afirmativo, que aspectos (p. ex., VIH e SIDA, malária, vermes, alimentação escolar, etc.) são cobertos? A implementação é eficiente? Que questões específicas de saúde e nutrição merecem políticas/planos/estruturas mais específicos?
6. Em que medida as nossas políticas educacionais promovem programas de efetiva Orientação e Aconselhamento, inovações que são sustentáveis, guiadas pela procura e implementáveis? Que tipos de serviços e de áreas temáticas são incluídos no nosso programa político de Orientação e Aconselhamento?

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas básicas a serem abordadas com urgência para transformar o nosso contexto de aprendizagem em contexto propício a uma educação de qualidade para todos os nossos alunos?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas para uma política com base em fatos sobre o fornecimento de contexto de aprendizagem físico e psicossocial adequado e de qualidade?
3. Quais são as ações exigidas para abordar as restrições de prioridades e as lacunas de conhecimentos identificadas?

XII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: GOVERNANÇA

1. Introdução

O Relatório Global de Monitoração de 2009 (GMR) demonstrou claramente que a governança (Nota Técnica XII.1)²⁸ é um fator essencial na criação de condições propícias à aprendizagem de qualidade e à supressão das desigualdades na educação. A nível do sistema, a governança determina quais políticas de educação e prioridades serão implementadas, quanto financiamento será disponível para a educação e como esses recursos serão distribuídos, usados, geridos e demonstrados, como os poderes e funções de governar a educação serão distribuídos nas diferentes camadas e entre os diferentes atores no sistema e em que medida o Estado de direito e a transparência serão mantidos, de maneira que aqueles que detêm poderes sejam responsáveis pelos seus atos. A nível de instituições, a governança assegura a designação de funcionários qualificados, motivados e responsáveis (p. ex., professores/facilitadores e Líderes, gestores). Assegura que os alunos recebam materiais curriculares de alta qualidade e relevantes e que sejam inseridos no processo de aprendizagem, obtendo apoio adequado por parte dos seus professores/facilitadores. A governança oferece aos diversos interessados (pais, membros das comunidades locais, sociedade civil, setor privado, etc.) uma oportunidade de participar na tomada de decisões e de contribuir para o processo de aprendizagem. Uma má governança pode seriamente comprometer a qualidade da educação e acarretar experiências de aprendizagem ineficientes.

A governança em matéria de educação consiste em múltiplas camadas, desde o centro até o nível da comunidade, com vários atores e interessados que detêm vários graus de poder, de autoridade, de influência e de responsabilidade. (Nota Técnica XII.2)²⁹ Para a aprendizagem de qualidade, cada nível do sistema tem um papel importante. Assim, ao tentarmos compreender a governança em educação, devemos examinar a complexa teia de dispositivos institucionais/de governança destinados a gerir contextos formais e não-formais de educação em todos os níveis.

Este Instrumento Analítico faz parte do Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral da UNESCO. Tem por objetivo apoiar os Estados Membros no processo de análise/diagnóstico das suas estruturas de governança em todos os níveis do sistema de educação [Ver a Versão Completa para maiores detalhes]. A questão principal que este instrumento ajuda a formular é a seguinte: **Em que medida a governança do nosso sistema de educação apóia o alcance a manutenção de uma educação de alta qualidade e experiências de aprendizagem eficientes.** O diagnóstico é facilitado através da formulação de questões acerca de elementos fundamentais de governança.

2. Diagnóstico e análise

Governança a nível institucional

1. Em que medida são eficientes *as estruturas existentes de governança a nível institucional* (administração ECCE, Conselhos Escolares/Comitês de Administração Escolar, organização da aprendizagem de adultos, fornecedor de alfabetização para

²⁸ Nota Técnica # 1 fornece uma explicação detalhada do conceito de governança.

²⁹ Nota Técnica # 2 introduz o conceito de responsabilidade.

- adultos, administração de prisões, etc.) na ajuda da melhoria do ensino e da aprendizagem? Qual é o mecanismo de apoio existente que capacita os órgãos de governança a nível institucional a assumirem as suas responsabilidades? Há evidência de que funciona?
2. Em que medida o processo de constituição das estruturas de governança e de responsabilidade a nível institucional é inclusivo e participativo? A composição dos órgãos de governança refletem a diversidade dos principais interessados? Quais são os critérios para a identificação desses interessados? Quais são os mecanismos para o seu efetivo envolvimento? Há evidência da efetividade deste envolvimento? [Ver um exemplo de boa prática no Nepal que mostra a natureza altamente participativa e democrática na formação de comitês de administração escolar **Prática promissora XII.1**]
 3. Qual é o papel da liderança na promoção da aprendizagem? Em que medida são eficientes os mecanismos existentes para o recrutamento dos chefes de instituições que podem exercer liderança de instrução ou de aprendizagem (**Nota Técnica XII.3**)³⁰? Há evidência que mostra que a liderança fez a diferença na aprendizagem no nosso país? [**Link to Analytical Tool on Teachers/Educators**] [Ver um exemplo de boa prática de Singapura que ilustra o rigor envolvido no recrutamento e no desenvolvimento de diretores de escolas. **Prática promissora XII.2**]
 4. Que medidas foram adotadas para tornar transparentes as operações institucionais, fazendo com que sejam responsáveis pelo seu desempenho? A informação está relacionada com o financiamento, o desempenho do pessoal, a qualidade da realização dos alunos, ou quaisquer outros aspectos de administração disponibilizados aos interessados, pais de crianças em idade pré-escolar ou escolar, até associações de estudantes e alunos, membros da sociedade civil e de comunidades locais? Em que medida foram eficientes essas diligências de transparência na melhoria da qualidade da educação? [Ver exemplo de uma boa prática em Uganda, que ilustra o uso de Serviços de Rastreamento de Despesas Públicas no rastreamento dos fluxos de fundos em educação. **Prática promissora XII.3**]

Governança a nível intermediário

1. São claras as linhas de autoridade e de responsabilidades funcionais entre autoridades provinciais e distritais definidas e delineadas de maneira que cada autoridade seja consciente do seu papel para a qualidade da educação? Há evidência da confirmação de que as autoridades educacionais se preocupam com a qualidade da aprendizagem?
2. Que tipo de planos e programas os órgãos regionais e locais preparam para a qualidade da educação? Esses planos são eficientes na fixação da agenda da qualidade e no desenvolvimento das melhorias de qualidade nas instituições educacionais?
3. As autoridades provinciais e locais dispõem de recursos adequados para apoiar as instituições educacionais, os administradores e os facilitadores/professores para a

³⁰ Nota Técnica # 3 fornece uma curta introdução à liderança da aprendizagem.

qualidade da educação através de adequada orientação, liderança educacional e apoio profissional? **[Link to the Analytical Tool on Financing]**

4. As províncias/regiões/distritos ou outros órgãos a nível local são responsáveis pelo seu desempenho e pelos seus resultados?

Governança a nível nacional

1. Como os diferentes atores/interessados participam no processo de elaboração de políticas? Há evidência que sugere que há uma forte apropriação nacional e empenho para políticas e programas de melhoria da qualidade da educação?
2. São eficazes os vários níveis de governança no exercício dos papéis e das responsabilidades que lhes foram atribuídas? Fizemos uma análise crítica da nossa governança da educação? Que ensinamentos podemos retirar do equilíbrio entre a centralização e a descentralização da governança da educação? **[Link to Analytical Tool on financing]**
3. Temos capacidade nacional adequada para traduzir políticas e estratégias em planos e programas? Como sabemos que os planos e programas são eficientemente implementados?
4. Que mecanismos de coordenação existem entre os órgãos centrais e descentralizados para assegurar o fornecimento de educação de qualidade? Qual é a extensão do compartilhamento da informação, da consulta e do trabalho conjunto com vários ministérios e outros interessados importantes? **[Exemplo de boa prática na China sobre coordenação relativa à alfabetização, Prática promissora XII.4]**
5. Que mecanismos existem para responsabilizar os oficiais e fornecedores de serviços públicos em relação aos seus resultados? Como asseguramos que o sistema de responsabilidade leva em conta objetivos de qualidade e equidade? A mídia foi eficiente no reforço da transparência e da responsabilidade no setor da educação? **[Exemplo de boa prática do Brasil sobre o uso de cartão-relatório para melhorar a responsabilidade escolar, Prática promissora XII.5]**

Monitoração e avaliação

1. Quais são os mecanismos e processos que existem no país para assegurar a qualidade³¹ de diferentes tipos e níveis de educação? Há estruturas com mandato claro para a promoção da qualidade? Que aspectos da aprendizagem de qualidade formam o objeto da monitoração e da avaliação? **[Link to Analytical Tools on curriculum, teacher training, assessment, financing]** Essas estruturas são eficientes quanto a assegurar qualidade? Que evidência há desta eficiência?
2. Qual é a eficiência da estrutura regulatória existente em assegurar que as instituições educacionais no setor não-estatal satisfaçam as exigências de padrões de qualidade mínima exigidos e que forneçam educação adequada aos alunos? **[Exemplo de uma boa**

³¹ O conceito de seguuro de qualidade é elaborado na Nota Técnica # 4.

prática do Paquistão na regulamentação de escolas não-públicas para a qualidade da educação, **Prática promissora XII.6** [[Link to Analytical Tool on financing](#)]

3. Em que medida o sistema existente fornece informação precisa e atualizada sobre o funcionamento do sistema educacional? O sistema de informação oferece dados sobre a instrução e a aprendizagem, sobre os resultados de exames? Que outros indicadores são usados para avaliar a qualidade? A informação é prontamente acessível aos decisores/administradores em diferentes níveis? Há evidência de que os decisores políticos usam os dados e as análises nas suas decisões? [[Link to assessment toolkit](#)] [Exemplo de uma boa prática na Nova Zelândia sobre exame de escolas que gera informação sobre o desempenho das instituições educacionais que são amplamente divulgados aos interessados, **Prática promissora XII.7**]

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas básicas a serem abordadas com urgência para desenvolver mais o nosso sistema de governança no setor da educação com vista a alcançar a qualidade da educação?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas para uma reforma com base em fatos do sistema de governança da educação?
3. Quais são as ações necessárias para bordar as restrições de prioridades e identificar as lacunas de conhecimentos?

XIII. INSTRUMENTO ANALÍTICO: FINANCIAMENTO

1. Introdução

O Relatório Global de Monitoração da EPT para 2011 mostra que a parcela do PNB (Produto Interno Bruto) com educação aumentou de 2,9% em 1999 para 3,8% em 2008 nos países de baixos rendimentos. Em mais de um terço dos países com baixos rendimentos a parcela dos gastos com educação nos gastos totais governamentais ultrapassa 20%. Além disso, as famílias, em particular nos países com baixos rendimentos, representam uma parcela significativa de despesas com educação. A ajuda internacional para a educação também tem sido extremamente significativa (cerca de US\$ 30 bilhões entre 2002 e 2008), dos quais cerca de 90% foram para países de baixos e médios baixos rendimentos. Apesar do crescente investimento e empenho dos governos, das famílias e dos doadores, o financiamento da educação continua a registrar uma grande lacuna financeira. Relatório EPT de 2010 estima que a lacuna financeira para atingir os objetivos EPT é de US\$ 16 bilhões anuais até 2015. Não há dúvida alguma de que é importante mobilizar fundos para a educação com vista a alcançar os objetivos de desenvolvimento para o milênio e até mesmo além destes. Todavia, o que é mais importante, a questão da utilização eficiente do investimento, que já é enorme e que cresce constantemente, é de importância fundamental, se os ganhos na educação tiverem de ser diminuídos a médio ou longo prazo. Os países e os doadores necessitam de uma clara compreensão de como os recursos da educação estão ligados aos resultados de aprendizagem para informar as decisões de políticas em relação à melhoria da qualidade da educação. A melhor maneira de avaliar este vínculo é a construção de contas abrangentes nacionais de educação (NEAs), com vista ao rastreamento de todos os recursos financeiros para a educação, documentando o respectivo uso de maneira detalhada. Embora os recursos financeiros não sejam o único fator de melhoria da qualidade da educação, os governos precisam atribuir suficiente financiamento aos fornecedores em níveis apropriados. O acesso às NEAs juntamente com os resultados de aprendizagem e outros fatores de aprendizagem como a equidade e a eficiência educacional permitirão que os países saibam onde devem focar os seus recursos para melhorar os resultados escolares.³²

A evidência mostra que um maior financiamento não é a solução para o problema crônico da baixa qualidade da educação em muitos países. Também há evidência de que a educação em muitos países continua, numa grande escala, a beneficiar os grupos mais abastados, especialmente nos níveis superiores da escala social. Assim, melhorar a eficiência e a equidade dos gastos com educação ainda é um potencial não explorado para o fornecimento de educação de qualidade para todos. A qualidade e a equidade dos resultados de educação dependem de uma variedade de fatores que incluem o nível e a qualidade dos insumos da educação, do ensino, bem como da aprendizagem e dos processos de avaliação. O Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral da UNESCO (GEQAF) aborda cada um desses subsistemas da educação e as suas interligações. Um sistema de financiamento da educação que funcione bem é um dos principais fatores para o fornecimento de educação de qualidade para todos. Este Instrumento Analítico [Ver a Versão Completa para maiores detalhes] tratará do financiamento do subsistema do financiamento da educação. A questão principal é a seguinte: **Definimos bem o nosso sistema de financiamento da educação com vista a possibilitar o alcance de qualidade equitativa nos resultados educacionais?** Através de um conjunto de questões estruturadas, este Instrumento Analítico ajuda os países a realizarem um diagnóstico e uma análise do sistema de financiamento

³² Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis, Jacques van der Gaag and Pauline Abetti, Policy Brief, 2011-03

da sua educação com vista a identificar forças e desafios potenciais e elaborar políticas e medidas adequadas para abordar as questões de qualidade e equidade no setor da educação. O diagnóstico e a análise enfocarão áreas fundamentais do sistema de financiamento da educação que cobrem a adequação do financiamento, a atribuição financeira, a distribuição e a utilização, bem como a capacidade do sistema de gerir o financiamento da educação.

2. Diagnóstico e análise

Adequação do financiamento

1. Avaliamos adequadamente o custo do nosso plano estratégico de educação para podermos determinar as exigências de recursos financeiros para a realização dos objetivos fixados no plano? Em caso afirmativo, em que medida esta avaliação de custo foi efetuada adequadamente? Qual é a lacuna financeira entre o que é exigido e os fundos atribuídos? Utilizamos padrões de referência empregados por outros países comparáveis?
2. A projeção das exigências para o financiamento da educação está conforme à alocação do Governo à Estrutura de Gastos a Médio Prazo do Governo (MTEF) para o setor da educação? Analisamos diferentes cenários para a disponibilidade do financiamento e a priorização dos nossos programas educacionais? Os ganhos potenciais em eficiência são considerados como tendo encerrado as lacunas financeiras potenciais?
3. Que dados estão disponíveis sobre o índice de execução do orçamento relativamente aos gastos com investimento corrente e público? Quais são os gargalos? Que ações corretivas foram planejadas (construção de capacidades, mudanças organizacionais, mudanças processuais)?
4. Que mecanismo temos existente para estimar o montante dos gastos com educação de todas as fontes, inclusive de famílias, de parceiros de desenvolvimento e do setor privado (**Nota Técnica XIII.1: Contas Nacionais de Educação**)? Há evidência de que monitoramos regularmente este processo e de que usamos a informação no nosso planeamento financeiro?

Alocação de gastos

1. Quais são os critérios para a determinação da alocação entre os diferentes subsectores da educação? Os critérios levam em conta o benefícios esperados relativos sociais e privados dos vários níveis de educação (**Link to Analytical Tool on System Efficiency**)? O processo de fixação dos critérios para a alocação de recursos é transparente e participativo?
2. Que percentagem dos fundos públicos para a educação é alocada ao Ministério da Educação? Destes, que percentagem é alocada para os salários dos professores?
3. Que parcela dos recursos públicos e privados atinge a sala de aula e contribui para o ensino e a aprendizagem?
4. Em que medida a alocação estimula o desempenho? Qual é a evidência de que maiores recursos acarretaram a melhoria dos resultados da aprendizagem neste país? Em que medida o desempenho diferenciado nos resultados da aprendizagem entre diferentes escolas e diferentes tipos de escolas é levado em conta pelas diferenças na disponibilidade dos recursos?

5. Desenvolvemos uma análise da relativa eficiência dos diferentes insumos no aumento da qualidade? O que diz a evidência? Em que medida o financiamento da educação prioriza esses insumos que melhoram mais os resultados da aprendizagem?
6. Que ensinamentos podemos retirar de práticas promissoras e de investigações existentes para compreender os vínculos entre o uso de recursos e as realizações na aprendizagem, a fim de encaminhar os recursos disponíveis para setores em que contribuam mais para os resultados da aprendizagem?

Distribuição do financiamento da educação

1. Asseguramo-nos de que os critérios para a alocação do financiamento da educação entre diferentes distritos e escolas refletem os nossos objetivos de equidade e de qualidade? São os critérios aplicados de maneira transparente e consistente? Qual é a evidência que o comprova?
2. Como sabemos o quanto diferentes grupos (rurais/urbanos, grupos de diferentes rendimentos, regiões) se beneficiam com a educação nos diferentes níveis do sistema de educação? Há dados disponíveis, analisados e disponibilizados aos decisores políticos?
3. Que medidas tomamos para melhorar a equidade no financiamento da educação e nos resultados da aprendizagem? Quais são os mecanismos existentes com vista à monitoração da eficiência dessas medidas no alcance da equidade nos resultados de aprendizagem?
4. Qual é a parte dos encargos com educação no orçamento das famílias?

Utilização de recursos financeiros

1. Como nos asseguramos de que o vazamento de recursos no sistema é mantido a um nível mínimo? Realizamos algum tipo de estudo de rastreamento sobre despesas públicas? Em caso afirmativo, quais são as respectivas conclusões?
2. Que incentivos tem a gestão das instituições educacionais para serem atentas à relação custo-eficácia nas suas aquisições e na utilização de diferentes insumos?
3. Que incentivos com base em desempenho existem para a realização do máximo possível de resultados para o nível de financiamento oferecido à escola?
4. Em que medida temos os necessários recursos humanos e instrumentos em todos os níveis de gestão para gerir o financiamento da educação de maneira eficiente e transparente?
5. Em que medida a gestão dos nossos dados sobre o financiamento da educação em cada nível do sistema de educação é eficiente? Os dados financeiros são disponibilizados para todos os interessados de maneira transparente?
6. Temos um sistema para o rastreamento dos fluxos de fundos entre os diferentes atores? Temos a capacidade de desagregar os dados sobre o fluxo de fundos por subsetor (pré-escolar, secundário, não-formal) e por beneficiário-alvo (urbano ou rural, homem ou mulher)? (Nota Técnica XII.2) Forbes e Baidas, Contas Nacionais sobre a Educação, 2006)

7. Em que medida utilizamos as conclusões oriundas do monitoramento e da avaliação para informar as escolhas de financiamento para a melhoria da qualidade da educação? Fomos capazes de construir e manter as capacidades institucionais e humanas para assegurar financiamento com base em resultados?

3. Ações prioritárias

1. Quais são as áreas básicas a serem abordadas com urgência para melhorar o nosso sistema de financiamento da educação para o fornecimento de educação de qualidade para os nossos alunos?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas para uma política com base em fatos sobre o sistema de financiamento da educação?
3. Quais são as ações exigidas para lidar com as restrições de prioridades e as lacunas de conhecimentos identificadas?

XIV. INSTRUMENTO ANALÍTICO: EFICIÊNCIA DO SISTEMA

1. Introdução

Um sistema de educação de qualidade é conceitualizado no Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral da UNESCO (GEQAF) como fornecedor de educação de qualidade com equidade e eficácia. Assim, a maneira como os recursos são atribuídos, geridos e usados em diferentes níveis do sistema educacional é uma importante dimensão e um determinante de um sistema de educação de qualidade. As melhorias na **eficiência de recursos** podem liberar significativos recursos que podem ser utilizados para abordar a qualidade da educação. Há evidência de que em muitos casos um número maior de recursos não acarretou melhores resultados em termos de educação de qualidade e de resultados de aprendizagem. **(Nota Técnica XIII.1)**. O setor da educação precisa economizar recursos internamente através da redução de vários tipos de ineficiências antes de justificar maiores recursos para o setor. Todos aqueles que investem em educação (pais, alunos e a sociedade em geral) legitimamente pergunta se poderão obter o mais alto valor possível com o seu investimento. Aqui não há nenhuma diferença com relação a um empresário que se pergunta se ele receberá o máximo de retorno do capital investido. O Governo enfrenta múltiplas e competitivas necessidades que têm de ser atendidas e, por conseguinte, o setor da educação deve demonstrar uso eficaz dos recursos públicos para poder justificar aumento ou manutenção do nível de financiamento. A sustentabilidade a longo prazo do financiamento da educação passa fortemente pela melhoria contínua da eficácia. Assim, a eficácia melhorada do sistema é uma questão fundamental em qualquer reforma voltada para a melhoria da qualidade da educação e da eficácia da aprendizagem. Por fim, a eficiência/ineficiência global do sistema educacional é julgada pela sua eficiência interna e externa. A eficiência interna mede o rendimento e o resultado do sistema educacional, ao passo que a eficácia externa mede a extensão com que as competências (**Link to Analytical Tool on Learning Outcomes**) adquiridas na escola se traduzem em benefícios privados e sociais.

Este Instrumento Analítico faz parte do Quadro de Análise/Diagnóstico da Qualidade do Ensino Geral da UNESCO (GEQAF). Como este Instrumento Analítico lida com a eficácia do sistema, relaciona-se com todos os outros instrumentos na Estrutura de Qualidade como questões de eficiência e de efetividade que são fundamentais em todas as dimensões dos esforços para a melhoria da qualidade da educação. O objetivo deste Instrumento Analítico [ver a Versão Completa para maiores detalhes] é apoiar os Estados Membros da UNESCO na realização de um diagnóstico/análise da eficiência/ineficiência do seu sistema de educação. **A questão principal que este Instrumento Analítico formula é a seguinte: Em que medida a ineficácia dos recursos no nosso sistema de educação é um sério impedimento à melhoria da qualidade e da equidade da educação.** O diagnóstico/análise é facilitado através da formulação de perguntas básicas relacionadas com as estratégias e políticas em curso com vista a reforçar a eficácia do sistema e dos mecanismos de monitoração e avaliação que o suportam.

2. Diagnóstico e análise

Políticas e estratégias para a eficácia dos recursos

1. Como as nossas políticas e estratégias de educação promovem e asseguram o uso eficiente de recursos? Quais são os nossos indicadores de eficiência de recursos? Em que medida estabelecemos alvos de eficiência de recursos e que mecanismos existem para a monitoração da respectiva realização?

2. Em que medida conduzimos a relação custo-eficácia de várias medidas antes de engajar recursos? Como classificamos as necessidades em recursos de vários subsectores e programas?
3. Em que medida a nossa atribuição de recursos é voltada para os resultados mais do que para os insumos? Qual é a evidência disto? Que ajustes fizemos na nossa atribuição de recursos para levar em conta o impacto diferencial de vários insumos (professores, material didático, gestão, monitoração, supervisão, etc.) sobre os resultados da aprendizagem? Qual é a evidência de que tais considerações são efetuadas?
4. Que iniciativas existem para gestores em diferentes níveis serem eficientes no uso de recursos à sua disposição? Em que medida a alocação de recursos está ligada ao desempenho?
5. No nosso contexto, quais são os fatores principais que determinam a eficácia/ineficácia dos recursos? Como sabemos? Se sabemos, o que fizemos para abordar essa questão? As medidas foram efetivas?

Monitoração e avaliação da eficácia do sistema

1. Em que medida fomos capazes de fornecer capacidade humana, organizacional e técnica para a monitorização e análise da eficácia dos recursos no nosso sistema de educação?
2. O EMIS oferece informação de qualidade e atualizada sobre a eficiência interna (índices de repetência, de abandono, de conclusão e de retenção)? Que análises dos dados fizemos para compreender as causas subjacentes da ineficácia interna observada? Que medidas tomamos para melhorar a situação? Temos evidência de que as medidas foram efetivas?
3. Qual é o nível de eficiência externa do nosso sistema de educação (**Nota Técnica XIV.2**)? Que recentes estudos são disponíveis sobre o índice privado e social de retornos à educação? Conhecemos a extensão do desemprego de diplomados? O que sugere a evidência sobre os índices de retorno à educação sobre a eficiência externa da educação no nosso país?

3. Ações prioritárias

1. Quais são as restrições básicas que necessitamos priorizar, a fim de alcançar ganhos significativos em eficiência para a melhoria da qualidade da educação?
2. Quais são as lacunas de conhecimentos que têm de ser preenchidas para que uma política baseada em fatos melhore a eficácia do sistema?
3. Quais são as ações exigidas para lidar com as restrições de prioridade e com as lacunas de conhecimentos identificadas?

XV: INSTRUMENTO ANALÍTICO SOBRE AS TICs NA EDUCAÇÃO

1. Introdução

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) abriram incontáveis possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento e têm-se tornado um possante instrumento nas mãos dos alunos e educadores no mundo inteiro.

A aplicação apropriada e efetiva das TICs de ponta pode proporcionar uma série de benefícios à educação relativamente a quase todos os campos da aprendizagem e das **atividades** de ensino, inclusive interação social eficiente entre professores, alunos e pais, bem como em relação aos processos de administração e gestão que tenham impacto positivo na qualidade da educação como um todo.

Tanto a aprendizagem como o ensino são qualitativamente diferentes em relação ao uso de TICs de ponta. O processo educativo torna-se significativamente mais rico quando os alunos têm acesso a novos tipos de informação e conhecimentos e quando podem realizar experimentações e usar laboratórios virtuais de maneiras que jamais antes foram possíveis, bem como compartilhar as suas experiências de aprendizagem, resultados e conclusões através dos meios de comunicação social com os seus colegas de aula, os seus professores e com outros alunos praticamente no mundo inteiro.

Este Instrumento Analítico foi desenvolvido para apoiar a análise e determinar o potencial das TICs na educação geral, com vista a aumentar a qualidade e a equidade da educação geral e a promover o acesso da educação a todos.

A questão principal que este Instrumento Analítico tem por objetivo de abordar é a seguinte: O país tem uma visão relevante e mecanismos de implementação adequados para aumentar a qualidade, a equidade e a acessibilidade da educação geral por meio das TICs?

2. Diagnóstico e análise

Compreensão das TICs de uma perspectiva educacional

1. Qual é a nossa visão das TICs na educação? Como esta visão é articulada e compartilhada? Como esta visão está relacionada com o plano de desenvolvimento nacional? A nossa estratégia educacional nacional reflete as TICs na sua visão da educação?
2. De que maneiras as TICs têm impacto no desenvolvimento e na melhoria da qualidade da educação geral? Como a visão das TICs na educação considera os fatores socioeconômicos e geopolíticos de acesso à educação por meio das TICs?
3. Como esta visão leva em conta o nível do desenvolvimento da infraestrutura das TICs no país, a disponibilidade de contexto unificado com base nas TICs e na informação-educação, nas abordagens do desenvolvimento de currículos e na diversidade dos contextos educacionais, e as competências em TICs de professores, alunos e funcionários educacionais?

Estratégias de desenvolvimento de políticas e de implementação sobre as TICs na educação

1. Quais são as políticas, as estratégias e os programas de TICs existentes na educação geral? **[Nota Técnica 1]** Qual é o escopo deste impacto – aquisição de equipamento, integração das TICs no currículo, formação de professores em TICs, desenvolvimento de Recursos Educacionais Abertos (OER - Open Educational Resources) e/ou Material Didático Aberto (OCW - Open Courseware), etc.? **[Nota Técnica 2]**.
2. Há algum tipo de padrões nacionais de competências de professores de professores em TICs ou sistema nacional de desenvolvimento de competências de professores com base em TICs no país? (Em caso afirmativo, queira dar exemplos apropriados.)
3. Há padrões de competências de alunos em TICs ou sistemas nacionais de avaliação de competências em TICs para alunos em diferentes níveis da educação geral? (Em caso afirmativo, queira dar exemplos apropriados.) Qual é a evidência de que são eficientes? Como podemos monitorar de maneira sustentável os resultados?
4. O país possui diretrizes/recomendações sobre a aplicação de algum tipo de padrão de aprendizagem, sistema de gestão de aprendizagem (LMS), sistema de gestão de conteúdos de aprendizagem (LCMS) e de instrumentos de criação de conteúdos na educação geral?
5. Quais são as barreiras para a incorporação das TICs nas políticas e estratégias de educação? Que desafios podem impedir a execução efetiva de tais iniciativas (ausência de clareza, falta de estratégia de implementação e/ou processos de monitoração, etc.)?

Acesso e utilização das TICs na educação

1. Qual é a extensão do acesso a recursos nacionais e globais de informação e educacionais, inclusive OER e OCW, laboratórios virtuais e/ou reuniões de unidades de conteúdos digitalizados no país? (Em caso afirmativo, queira dar exemplos apropriados.) Os professores e/ou os administradores escolares estão conectados a comunidades de prática (se existirem)? Os meios sociais são usados nos processos de ensino/aprendizagem na educação geral? Há algum tipo de instrumentos de avaliação de desempenho de aprendizagem com base nas TICs e técnicas a serem usadas na educação geral na estrutura do Sistema Nacional de Avaliação e Padronização para os Resultados da Educação (se for o caso)? O país tem estatísticas sobre educação e TICs que incluem indicadores e dados sobre equipamento informático e comunicações em instituições educacionais urbanas e rurais? Qual é a cobertura de acesso à Internet nas instituições educacionais em todo o país? As estatísticas nacionais são baseadas em padrões internacionalmente aceitos de aplicação das TICs desenvolvidos pelas agências das Nações Unidas?
3. A formação de alfabetização em TICs e/ou em informação é integrada no currículo da educação geral? Quais são os desafios da incorporação das TICs no currículo existente? Que modificações na elaboração do currículo devem ser aplicadas para uma aplicação mais eficiente das TICs?

4. Que dados são disponíveis sobre o nível da alfabetização em TICs e/ou da competência em TICs por parte dos professores no nosso país? Como os professores (e alunos) usam as TICs para: (a) apoiar o processo de aprendizagem para alunos; (b) preparar as lições; (c) desenvolver auto-competências, etc.? Como as suas competências em TICs foram construídas? As instituições pedagógicas têm programas educacionais voltados para o aumento das competências em TICs dos professores? Existem grupos de trabalho e formações regulares no nosso país para sensibilizar e desenvolver competências para professores (e alunos) no uso das TICs na educação? As redes profissionais baseadas na web de professores da educação geral e redes sociais especializadas para alunos existem no país?
5. Que intervenções atuais sobre as TICs na educação têm o mais óbvio impacto no sistema de educação geral? Qual é a natureza deste impacto e onde se encontra a evidência deste impacto? Há algum tipo de abordagem comum da individualização/personalização do processo de aprendizagem baseado nas TICs no país? Que mecanismos temos para analisar a eficiência da aplicação das TICs na educação geral? Quem avalia a eficiência da integração das TICs na educação? Quem são as partes interessadas envolvidas? Como são utilizados indicadores internacionalmente aceitos e padrões utilizados na nossa avaliação da aplicação das TICs na educação? Uma vez identificado, que ações corretivas empregamos? Onde se encontra a evidência do impacto?
6. Com base na sua análise de todas as questões acima, quais são os maiores desafios e obstáculos que impedem a integração efetiva das TICs na educação? Há evidência de que regularmente monitoramos e avaliamos a eficiência dos programas estatais sobre o ensino e a aprendizagem com base nas TICs? Os resultados da monitoração e da avaliação melhoram o nosso planejamento financeiro?
7. Que mecanismo foi implementado para definir as necessidades financeiras para a estratégia educacional nacional em termos de ensino e aprendizagem por meio de TICs? Quais são os critérios de eficiência da implementação do orçamento? Quais áreas da educação são cobertas nos documentos de planejamento financeiro e nos orçamentos aprovados?
8. O meu país financia desenvolvimento sozinho ou sedia programas educacionais internacionais existentes com base em TICs e recursos para professores e/ou alunos em línguas regionais ou nacional?

3. Ações prioritárias

1. Que forças particulares temos para alcançar os nossos objetivos sobre a integração das TICs na educação geral? Quais são as áreas problemáticas que dificultam a integração efetiva?

2. Quais são as mudanças que precisamos estudar com vista a melhorar as implicações das TICs na educação?
3. Quais são as lacunas que têm de ser preenchidas para uma política e estratégia com base em fatos, com vista a melhorar a aplicação das TICs nas nossas escolas, a fim de alcançar o objetivo da educação de qualidade e acessível a todos?
4. O que, na sua opinião, deve ser a etapa prioritária para o nosso país superar os desafios existentes e implementar o potencial de TICs na educação geral, a fim de aumentar a qualidade e a equidade da educação geral para todos?

Nota Técnica 1.

A política das TICs na educação refere-se à coleta de leis e regulamentos que governam o processo de aplicação das TICs na educação. Habitualmente, esta política cobre 3 áreas principais: infraestrutura na educação TI (material e programas, comunicações globais e Internet), integração das TICs no currículo (metodologias, concepção da aprendizagem e recursos informáticos), competências em TICs do corpo docente e dos administradores escolares. Questões relativas a políticas e ao planeamento encontram-se disponíveis no setor de Educação da UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/>

Nota Técnica 2.

Recursos Educacionais Abertos - *"materiais oferecidos gratuitamente e abertamente para o uso e adaptação para ensino, aprendizagem, desenvolvimento e pesquisa"*. Embora os OER sejam compartilháveis principalmente em formatos offline como DVD e CD-ROM, não são apenas sinônimo de recursos online, aprendizagem online e no âmbito do contexto do desenvolvimento, os OER podem também ser impressos. O termo Material Didático Aberto (Open Courseware) é usado para *materiais publicamente disponíveis que fazem parte ou constituem um curso completo de uma instituição educacional, como uma universidade ou faculdade* [<http://www.col.org/resources/crsMaterials/Pages/OCW-OER.aspx>]. Duas outras definições de OER amplamente adotadas que englobam adaptação e redefinição de propósitos são as seguintes: *"Recursos educacionais abertos são materiais de ensino, aprendizagem ou de pesquisa que estão no domínio público ou que são publicados mediante licença de propriedade intelectual que permite o uso, a adaptação e a distribuição gratuitos."* [<http://www.sourceoecd.org/education/9789264031746>] e *"Os OER são recursos de ensino, aprendizagem ou pesquisa que se encontram no domínio público ou que foram publicados mediante licença de propriedade intelectual que permite o seu uso ou outros propósitos por terceiros. Os recursos educacionais abertos incluem cursos completos, materiais de aulas, módulos, manuais, vídeos em streaming, testes, softwares e quaisquer outras ferramentas, materiais ou técnicas usadas para permitir acesso ao conhecimento."* [http://www.oerdes.org/wp-content/uploads/2007/03/a-review-of-the-open-educational-resources-oer-movement_final.pdf]