

Carlinda Leite¹

A temática em debate neste evento do CNE e a sua pertinência

Como tem sido amplamente divulgado na imprensa diária, não existe uma uniformidade de posições em relação à existência de exames nacionais, no quadro de uma avaliação externa, nem sobre os seus efeitos ao nível da progressão de alunos no sistema escolar. Neste sentido, reputo de importante o facto de o Conselho Nacional da Educação (CNE) ter elegido para este evento debater a relação entre avaliação externa, numa lógica sumativa, certificativa e comparativa, e as aprendizagens dos alunos. Espero deste debate uma reflexão que contribua para se encontrarem caminhos que permitam melhorar a aprendizagem dos alunos.

Conceções que me orientam na posição que sustento sobre a relação avaliação externa e melhoria da aprendizagem

Começando por apresentar a concepção que me orienta em relação à avaliação em geral, e portanto também em relação à avaliação da aprendizagem, refiro que me situo no grupo dos que consideram que a avaliação é parte integrante do currículo e dos processos do seu desenvolvimento, ou seja, que existe uma íntima relação entre ensino-aprendizagem-avaliação. Nesta posição considero que não se pode pensar o ensino sem se pensar na aprendizagem que ele promove mas também não se pode pensar o ensino-aprendizagem sem se pensar na sua relação com a avaliação. Por isso, atribuo enorme importância à dimensão diagnóstica da avaliação, pois considero que ela é essencial para o delineamento das etapas de qualquer processo de formação pelo apoio que confere às decisões relativas aos modos de concretizar o ensino e de estimular a aprendizagem.

A par desta ideia, também reconheço a importância da avaliação sumativa, nomeadamente como súmula de aprendizagens e de sínteses que

¹ Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Universidade do Porto.

favorecem a articulação de conhecimentos e lhes conferem novos sentidos.

Por outro lado, aceitando que a aprendizagem pressupõe a existência de um ponto de partida, um percurso e um ponto de chegada, a avaliação, neste meu entendimento, tem um papel crucial, principalmente nas duas primeiras etapas, pela informação que fornece a professores e a alunos sobre o que já é sabido, mas também sobre o quê e onde existem dificuldades, e pela reflexão que pode suscitar na tomada de decisões quanto aos processos seguintes. Como em outro lugar sustentei (Leite, 2002), a avaliação diagnóstica é o ponto de partida para a concepção e o desenvolvimento de qualquer projeto curricular pois ela fornece elementos sobre os conhecimentos que os alunos já possuem em assuntos próximos do que vai ser ensinado, sobre características do contexto onde vai decorrer a aprendizagem e sobre competências necessárias a que essas novas aprendizagens ocorram. É a partir deste diagnóstico que as boas práticas se estruturam pois nele encontram os alicerces para estratégias curriculares que permitam a aprendizagem em espiral, isto é, onde os conhecimentos e as competências se vão continuamente ampliando. Como é evidente, se o diagnóstico for realizado ao nível do macro sistema, isto é, pelos órgãos da tutela, nesta minha concepção de avaliação ele teria também esse efeito macro, isto é, serviria para que a tutela, a partir da informação obtida, delineasse formas de ação que potenciasssem os bons resultados alcançados e apoiassem os que se revelaram indesejados.

Mas continuando com esta ideia das três fases da organização dos processos de aprendizagem (ponto de partida, percurso, ponto de chegada), no caso da etapa final, isto é, na situação que nesta mesa redonda está a ser objeto de análise e que tem a ver com os testes aplicados no fim de um longo período de ensino, como é o caso dos exames ou das provas nacionais, a informação recolhida, mesmo que forneça alguns elementos de reflexão sobre o que foi conseguido durante o percurso de formação, serve essencialmente para constatar a distância face ao desejado. Ou seja, nesta etapa final a função da avaliação é privilegiadamente a de certificar e comprovar a aquisição de um conjunto

de conhecimentos e capacidades de um determinado ciclo de ensino, de selecionar quem os adquiriu e os situar numa escala hierárquica. Isto é, a função deste procedimento avaliativo não é essencialmente pedagógica, embora, pela informação que também fornece, possa e deva contribuir para tomadas de decisão futuras, elas sim com uma intencionalidade formativa.

Sendo esta a minha conceção relativa à avaliação, e afirmando desde já que vejo como necessária uma coabitação entre a avaliação de carácter formativo e a de carácter sumativo, por que considero que as provas de avaliação nacional balançam entre os efeitos menos positivos e os que podem ter reflexos positivos?

Explicitando uma posição face às provas de avaliação nacional das aprendizagens dos alunos

No sistema educativo português, e não só (Eurydice, 2010), a ideia de que a existência de exames ou de provas nacionais tem efeitos positivos na qualidade das aprendizagens tem estado presente nos argumentos que justificam a sua introdução mesmo na escolaridade obrigatória, isto é, no setor do sistema educativo que, claramente, não tem entre as suas funções a seleção.

Tendo sido abolidos os exames nacionais na escolaridade obrigatória na sequência da agenda resultante de abril de 1974, eles foram retomados na dimensão de uma avaliação aferida no princípio deste século (em 2000/2001 a título experimental). A justificação para esta avaliação aferida foi conhecer a qualidade das aprendizagens que os alunos estavam a fazer, mas também a adequação dos programas e das práticas instituídas pelas políticas educacionais. Ou seja, teve uma intenção de diagnóstico que apoiasse a introdução de alterações capazes de gerarem melhorias no currículo nacional e nas aprendizagens dos alunos. Isto é, a avaliação aferida foi justificada com uma intenção eminentemente formativa. Ainda me lembro do receio, mas simultaneamente confiança, do então Diretor da Direção Geral do Ensino Básico que, sobre as provas de aferição que foram instituídas a título experimental neste princípio de século,

considerava que elas, se bem construídas, poderiam ser indutoras de uma organização dos processos de ensino-aprendizagem mais criativos e promotores de melhores aprendizagens

Mas voltando à justificação do sentido que foi atribuído às provas nacionais de avaliação aferida, o Decreto-Lei n.º 6/2001 que reorganizou o currículo da educação básica na transição de séculos afirmou:

“As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos” (art.º 17.º).

No caso do ensino secundário, o Decreto-Lei n.º 7/2001, também dessa altura, referiu dois tipos de avaliação sumativa (a interna e a externa) determinando que a

“A avaliação sumativa externa compreende a realização de exames nacionais no 12.º ano, incidindo sobre as aprendizagens essenciais e estruturantes correspondentes aos anos de escolaridade em que a disciplina é lecionada, nos seguintes termos: a) Na disciplina de Língua Portuguesa, em todos os cursos gerais e tecnológicos; b) Na disciplina trienal da componente de formação específica e, ainda, numa das disciplinas de opção, nos cursos gerais; c) Numa disciplina trienal da componente de formação científico-tecnológica, a definir para cada curso, nos cursos tecnológicos” (art. 11.º).

Portanto, no caso da escolaridade obrigatória, em Portugal, esta foi a forma de reintroduzir a avaliação externa das aprendizagens. No entanto, a finalidade que as orientou, pelo menos ao nível do discurso legal, era distinta dos tradicionais exames nacionais. A própria Eurydice (Rede de Informação sobre a Educação na Europa) referiu-se a estas provas como um novo método de avaliação para os 4.º e 6.º anos de escolaridade introduzidas em Portugal e que serviam de instrumento de supervisão das escolas e do sistema educativo.

Claro que quando se analisa esta questão torna-se evidente que a reintrodução de processos de avaliação externa em Portugal foi, e tem sido, fortemente influenciada por políticas internacionais que a referem como meio de promoção da qualidade educacional. Exemplo disso são os estudos PISA (2000-2009) que afirmam que ela constitui um dos fatores para que um sistema de ensino se desenvolva e progrida.

Mas será que estas provas nacionais apenas têm esta marca positiva?

Em Portugal, depois do recurso a esta lógica da avaliação externa na forma de avaliação aferida, para o caso do ensino básico, ela passou a ser assumida na forma de exame nacional, no caso do 3.º ciclo em 2006, e só para as disciplinas de Português e Matemática (aliás, tal como acontecia nas provas de avaliação aferida). O facto de a avaliação se concentrar nestas duas disciplinas, e embora constitua uma situação semelhante ao que se passa em muitos outros países, impõe que se interrogue, pelo menos, porquê só estas disciplinas. Se a avaliação externa influencia a qualidade das aprendizagens, que razão justifica avaliar-se apenas Português e Matemática?

Embora sejam várias as explicações que podem e têm sido apresentadas para justificar a concentração dos exames nestas duas disciplinas não se pode ser inocente em relação a esta questão, ou seja, é evidente o peso dos relatórios internacionais, de que o PISA é um dos exemplos, nesta decisão política. Recorde-se que o PISA (Programme for International Students Assessment), realizado pela OCDE, avalia conhecimentos demonstrados por alunos de 15 e 16 anos de diferentes países relativamente às capacidades de leitura e de interpretação, e de conhecimentos de matemática e de ciências.

O que estou a afirmar é que é no quadro deste movimento internacional que tem ocorrido o recurso a exames ou provas nacionais em Portugal. Em 2012 foram introduzidas as provas nacionais no 6.º ano nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, que contam com 30% para a classificação (nesse ano 25%), substituindo as provas de aferição, e em

2013 foram introduzidas as provas nacionais para o 4.º ano, também em Matemática e em Português.

O relatório do GAVE desse ano (2013) refere que, decorrente dos resultados da prova, na 1.ª fase, não podiam transitar para o 2.º ciclo 628 alunos a Português e 2100 alunos a Matemática (3,6% do total dos alunos) e que, depois da medida “acompanhamento extraordinário” e da realização da 2.ª fase, a taxa de retenção baixou para 3% (nos anos anteriores tinha sido mais elevada – em 2012 era 5%). Ou seja, deste caso poder-se-ia inferir que estas provas têm como aspeto positivo desencadear ações que promovem aprendizagens.

Apesar disso, não podem ser ignoradas as posições daqueles que criticam este tipo de provas nacionais por desvalorizarem determinadas áreas de formação e por avaliarem apenas conhecimentos e dimensões cognitivas da aprendizagem quando a educação básica, nas suas funções, tem também uma forte intervenção em aprendizagens sociais.

Reconhecendo como legítimo este tipo de argumentos, reconheço no entanto também que as provas nacionais podem ter o efeito positivo de responsabilizar escolas, professores e até famílias na necessidade de encontrarem meios que promovam o sucesso de todos os alunos. Devo referir que é o contacto que tenho tido com escolas e professores que me leva a acreditar neste efeito. Aliás, esta é a orientação que está presente no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), quando as escolas definem um plano de melhoria, estabelecem metas que a concretizem e depois prestam contas sobre o modo como as estão, ou não, a conseguir atingir. O mesmo se passa com os Contratos de Autonomia das Escolas negociados com o Ministério da Educação. O trabalho de assessoria que tenho desenvolvido com um Agrupamento de Escolas da zona Norte de Portugal, e que, estando incluída no Programa TEIP, celebrou um contrato de autonomia com o Ministério de Educação, tem-me mostrado os feitos positivos que decorrem da reflexão gerada a partir dos resultados dos exames nacionais. O conhecimento obtido através dessas provas de avaliação sumativa externa tem constituído um

elemento importante para analisar os projetos curriculares e para o delineamento de novas formas de ação.

No entanto, e apesar de reconhecer este efeito positivo, também considero que não basta definir metas, prestar contas e sujeitar os alunos a provas de avaliação nacionais para que as aprendizagens melhorem. Se isso fosse verdade, os resultados obtidos pelos alunos neste tipo de provas estariam a subir cada ano e tal não tem acontecido. Por outro lado, há que não ignorar os efeitos negativos que estas provas muitas vezes geram. Todos sabemos que, associado a esta avaliação externa, a comunicação social tem divulgado um *ranking* de escolas, com grande visibilidade social, e que tem tido como consequência que as escolas com classificações mais baixas tenham passado a ser cada vez menos escolhidas por alunos de determinados grupos sociais e mais frequentadas por crianças e jovens mais afastados da cultura escolar. Ao contrário, as escolas melhor colocadas nos *rankings* são procuradas pelas famílias que têm para os seus filhos projetos de vida que passam pelos diplomas escolares. Ou seja, está a ocorrer o Efeito Matthew, no sentido das vantagens acumuladas/cumulativas de que nos falou Robert Merton (1988) a propósito da influência de um sucesso inicial para obter novos sucessos.

Por isso, de certo modo, o que estou aqui a referir está de acordo com os argumentos daqueles que se têm pronunciado contra os exames ou provas nacionais por eles apenas servirem para legitimar diferenças resultantes da origem da população escolar e não da qualidade do serviço prestado em cada escola. Bem sei que, nos últimos anos, são tidas em conta variáveis de contexto mas, mesmo assim, este efeito secundário continua a ser visível. Embora muitas escolas e muitos professores estejam a assumir o importante papel de criarem situações e desenvolverem projetos que contrariem o efeito Matthew, anulando, ou pelo menos minimizando, as desvantagens que decorrem das situações de partida, muitas vezes esse envolvimento não se traduz na conquista de um bom lugar no *ranking*. Apesar disso, muitos destes professores conseguiram despertar, em alunos que não correspondem ao que H. Becker designou por “cliente ideal”, novas atitudes face à educação escolar, ao mesmo tempo que promoveram

o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos e lhes proporcionaram vivências positivas de cidadania.

Se penso assim, por que razão ainda reconheço que as provas nacionais têm alguns efeitos na aprendizagem, principalmente, das disciplinas sujeitas a exame nacional?

Como já indiciei, o contacto que tenho tido com escolas, quer decorrente de projetos curriculares, quer da assessoria a um agrupamento de escolas TEIP, quer ainda de avaliação externa das escolas leva-me a reconhecer que, apesar dos efeitos perversos que enunciei, existem aspetos positivos que podem decorrer das provas nacionais. O facto de os resultados obtidos pelos alunos em provas nacionais serem objeto de uma forte atenção por parte do Ministério da Educação e da sociedade em geral tem como efeito que escolas e professores façam um esforço grande na procura de processos de melhoria das aprendizagens. Há dias, uma coordenadora de departamento de um agrupamento de escolas TEIP lamentava-se por estar a reconhecer que alguns dos seus alunos do 9.º ano eram incapazes de adquirir alguns conhecimentos necessários na Matemática e que, para além disso, aparentemente, isso não os molestava. Apesar disso, quando lhe perguntei a opinião relativa à existência, ou não, de provas nacionais a resposta foi afirmativa. Reconhecia que, apesar de tudo, estas provas tinham alguns efeitos em alguns alunos, em algumas famílias e até no esforço feito pelos professores para conseguirem vencer alguns dos insucessos que ocorrem.

Claro que, a par desta opinião, o coordenador do departamento das Expressões manifestava que a atenção focalizada nestas duas disciplinas tinha como efeito uma desvalorização, por parte dos alunos e das famílias mais atentas aos percursos escolares dos seus filhos, de toda a formação que não sofre desta pressão e desta visibilidade social.

Em síntese, para terminar e sistematizar a minha posição face a este debate tenho de reconhecer que fico em cima do muro, saltando, umas vezes, para o lado das opções e ações que promovem uma formação global e, por isso, em vez de se acantonarem na preparação técnica dos alunos apenas para

serem bem-sucedidos nos exames, valorizam a importância da escola na socialização das crianças e dos jovens para uma vivência positiva da cidadania. Mas, regressando acima do muro para me manter atenta aos efeitos positivos que poderão decorrer da prestação de contas através de provas nacionais, reconheço o conhecimento que através delas por vezes se obtém, quer para sustentar balanços do sistema educacional, quer para apontar caminhos ao sistema, às escolas, aos professores e aos alunos sobre o que é preciso fazer para se melhorar a qualidade da formação que está a ocorrer nas escolas a nível nacional. No entanto, e como penso ter tornado evidente, quando estou deste lado do muro considero que a responsabilidade de usar positivamente a informação que as provas nacionais fornecem não é apenas das escolas, dos professores e dos alunos mas também da administração central para que sejam desenhadas intervenções indutoras de uma real e coletiva melhoria.

Referências

- BECKER, H. (1977). Social-class variations in the teacher-pupil relationship, in *School and Society. A sociological reader*/ Open University.
- GAVE (2013). Relatórios nacionais, in www.gave.min-edu.pt/np3/24.html
- LEITE, C. (2002). "Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma", in ME/DEB, *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, pp. 43-51.
- EURYDICE (2010). Exames nacionais de alunos na Europa: objectivos, organização e utilização de resultados, in eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic.../109PT.pdf
- MERTON, R. K. (1988). [The Matthew Effect in Science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property](#) (PDF). *ISIS* 79, 606-623.