

A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados.

José Augusto Pacheco¹

Não há entrevista a político ou a empresário ou a comentador político e económico que não tenha bem evidente a mediocridade dos resultados escolares face aos investimentos realizados. Este pensar, corroborado por diversos estudos realizados na última década, retoma o sentimento de frustração que está presente quer nos preâmbulos dos textos normativos das reformas educativas, quer em relatórios elaborados pela Administração central. Neste artigo focalizaremos três aspectos essenciais: o problema social da avaliação; a ausência da avaliação formativa no ensino básico; a centralidade do discurso da competência.

Introdução

Políticos, professores, alunos, pais e jornalistas, entre outros, encontram-se no centro de um debate sobre os resultados escolares como se a qualidade das aprendizagens dependesse dos recursos financeiros, dos normativos, com ênfase na avaliação formativa, e da organização curricular centrada na lógica de competências. Dada a intensa discussão, ignora-se o contexto cultural do país e atribui-se a culpa ao nível e/ou ciclo de ensino inferior, no sentido da culpabilização exterior.

“Se o (actual) povo português – escreve José Gil (2004, p. 84) – fosse um povo de intensidades e não de sentimentos e de medo (como Fernando Pessoa caracterizava o povo espanhol, contrapondo-o ao português), há muito que teríamos saído do estado de iliteracia e de fragilidade económica em que vivemos. Em vez disso, sofreremos de muitos defeitos próprios das sociedades do terceiro mundo: absentismo no trabalho, inércia, dificuldades na formação e na aprendizagem, lentidão, falta de competitividade. Como se tivéssemos sido atingidos por uma doença que nos deixa diminuídos, meio exangues, com um défice de força vital”.

¹ Docente do Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Toda a correspondência deve ser enviada através de e-mail: jpacheco@iep,uminho.pt

E de quem é a culpa? - interroga-se José Gomes Canotilho (2005, p. 125): “Nós, os universitários, dizemos que os alunos aparecem aqui na universidade a não saber escrever, a não saber matemática, a não saber quem foi Kant, quem foi Hegel, quem foi Luís de Camões, quem foi D. Pedro I, quem foi D. Pedro IV. Cá está o problema das culpas e das responsabilidades, e a pergunta é sempre esta: de quem é a culpa? É do liceu. O liceu diz: a culpa é da escola primária. E qualquer dia a culpa é do garoto, no ventre da mãe, porque ninguém tem culpa”.

1. 0 problema social da avaliação

Porque os resultados dos alunos estão aquém das expectativas sociais², a fragilidade da escola centra-se na degradação da qualidade das aprendizagens. Sobre a escola produz-se, com muita facilidade, um discurso de pessimismo face aos resultados escolares. É um facto que os investimentos em educação têm aumentado em Portugal nos últimos anos sem que se tenha verificado uma melhoria significativa dos resultados escolares dos alunos. Assim, a mais investimento não têm correspondido melhores resultados, tal como a mais reformas educativas e curriculares não têm correspondido mudanças significativa das práticas.

A não melhoria dos resultados dos alunos joga-se em diversos planos de análise: contextos socioeconómicos e culturais dos alunos; contextos geográficos das escolas; desenvolvimento profissional dos professores.

Relativamente às taxas de retenção/desistência e não conclusão da escolaridade, os dados estatísticos são reveladores do peso crescente da escola no percurso de vida dos alunos. Se a taxa de escolarização é próxima dos 90%, no nível etário dos 15 aos 17 anos, sendo muito semelhante à média observada nos países desenvolvidos³, para uma percentagem significativa de alunos a escola tem sido o local de diversos obstáculos, para muitos intransponíveis: 8,6% no 1º ciclo; 14% no 2º ciclo; 17,4% no 3º ciclo; 37 % no ensino secundário (cursos gerais – 30,8%; cursos tecnológicos – 43,1%)⁴.

2 Para Luís Valente de Oliveira, 2002, p. 304, “A experiência portuguesa recente demonstrou que o problema não é de recursos financeiros mas de formas de actuação. Em 2001 investiu-se, no sector da Educação, três vezes o valor de 1990, não tendo o incremento sido traduzido em aumentos de qualidade”. Para o aprofundamento deste debate, cf. as Actas do Conselho Nacional de Educação, publicadas em 2004, intituladas Educação e Competitividade.

3 A evolução da taxa de escolarização, segundo Luís Valadares Tavares, 2002, p. 71, passou de 12% em 1960/61, para 90% em 2000/01.

4 Fonte: Estatísticas da Educação 2003/2004. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

Os factores de resistência ao sucesso encontram-se tanto no interior da escola quanto no seu exterior, embora dados estatísticos recentes revelem que as diferenças de resultados por regiões não sejam muito significativas⁵ e que não há uma relação directa do desempenho com as infra-estruturas físicas e com os recursos educacionais das escolas⁶.

Face aos resultados fracos das aprendizagens dos alunos, sobretudo aqueles que são divulgados a partir de estudos internacionais comparativos⁷, em que se privilegia a avaliação de resultados face à avaliação de processos, as escolas transformaram-se em locais críticos ou em lugares socialmente fragilizados, com imagens ainda mais negativas quando diferenciadas pelos *rankings*⁸ e pelos *media*.

Olhar para as escolas e seus contextos é um outro modo de entender o problema. O que faz com que uma escola tenha melhores resultados do que uma outra pode não estar unicamente nos alunos, nos seus contextos sócio-culturais⁹, sendo de considerar tam-

5 Nos relatórios do 1º ciclo do PISA, se “os alunos da região de Lisboa e Vale do Tejo têm em média um desempenho melhor do que os das outras regiões, entre as quais existem também disparidades. Em literacia de leitura os primeiros chegam a obter resultados superiores, em média, aos do espaço da OCDE, nos relatórios do 2º ciclo, divulgados pelo Ministério da Educação em 2004, p. 70, seja dito que não há “diferenças entre as várias regiões nos resultados médios correspondentes aos quatro domínios avaliados”.

Tendo como base de estudo os resultados no “exame nacional” a Matemática, Luís Valadares Tavares, 2001, sustenta que há escolas com resultados fracos em todos os concelhos, mas com médias muito boas só existem na região de Lisboa ou do Porto. A existência de assimetrias regionais faz com que se possa dizer que temos dois sistemas educativos: o do litoral e o do interior. Há claramente assimetrias muito grandes. As pessoas já tinham ideia de que a média era baixa, mas a disparidade é muito alta.

6 “Tanto a qualidade das infra-estruturas físicas, como dos recursos educacionais das escolas, avaliados pelos seus responsáveis, têm, em Portugal, um valor médio igual ao da OCDE e não revelam estar relacionados com o desempenho em literacia matemática. cf. PISA 2003, 1º relatório nacional, Ministério da Educação, 2004, p. 69 (A consulta destes relatórios foi realizada através do sítio do Gabinete de Avaliação Educacional - www.gave.pt - consulta em 31 de Maio de 2005).

7 Para Luís Valadares Tavares, 2002, p. 71, a partir de 1995, “Portugal participa em comparações internacionais no que respeita aos conhecimentos dos seus alunos, obtendo resultados bastante fracos os quais, infelizmente, se mantêm cinco anos depois”, com a divulgação dos resultados do PISA.

8 A partir de um olhar crítico de uma professora do ensino básico, “os *rankings* das escolas não só não melhoraram a qualidade do ensino como criam situações graves de injustiça e podem promover uma competitividade desenfreada em que os mais fracos continuarão cada vez mais fracos e os mais fortes cada vez mais fortes, utilizando, como é usual nestas situações, todos os meios para atingir os seus objectivos, ou seja, melhores resultados nos exames” (Ilhéu, 2002, p. 78).

9 Segundo o Relatório PISA 2000, “Na literacia de leitura verificou-se haver diferença entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os das famílias dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias: (a) em que os recursos educacionais bem como os bens culturais em casa são elevados. De notar que, se contrastarmos o nível socioeconómico dos dois grupos, a diferença é mais pequena, embora significativa.(b) em que é maior a frequência com que os pais interagem com os filhos, em actividades tais como a discussão de temas sociais, de livros e filmes ou, simplesmente, falando com eles”. cf. Ministério da Educação 2001, p. 31. - www.gave.pt - consulta em 31

bém o clima escolar¹⁰ e o *ethos curricular* da instituição, com os seus projectos e metodologias de trabalho. A qualidade de um contexto de aprendizagem depende da estrutura organizacional que é a escola, principalmente nestes factores: condições escolares; recursos escolares; tempo dedicado pelo aluno à realização de actividades escolares; ritmos escolares; formas de gestão e participação na gestão de projectos escolares; tempo que os professores têm para a concepção, gestão e avaliação de projectos.

A introdução de mais áreas de saber, numa lógica aditiva sistemática, contribuindo *grossa modo* para a *obesidade curricular*¹¹, a introdução de áreas curriculares disciplinares e a definição de um perfil de competências, entre outros aspectos, não têm conduzido à melhoria das aprendizagens escolares. Sentir o pulsar das escolas pelo lado das práticas é reconhecer que a mudança não se decreta e que a insatisfação da sociedade perante os resultados da escola é uma constante dos tempos¹².

Distintos testemunhos comprovam que o fracasso escolar é uma questão quase intemporal. O Conselho de Instrução Pública, ao defender a adopção de exames de admissão aos liceus, em 1933, “insistia numa verdade deplorável mas bem conhecida: a grande maioria dos alunos que se matriculava nos liceus não sabia ler, escrever ou contar. Segundo a sua estimativa, cerca de 75 por cento das crianças concluíam a instrução primária não estavam em condições de prosseguir os seus estudos”¹³.

Na reforma curricular de 1894, Decreto de 22 de Dezembro, reconhecia-se que “a maioria dos estudantes [de Ciências] entra às aulas maiores sem o desenvolvimento do espírito indispensável; desfalece perante o mais rudimentar trabalho analítico; raciocina errado se raciocina; não sabe observar; não sabe classificar; deduz mal; induz pior [...] no grupo de Letras chega a configurar-se em indescriptível pobreza. Aqui, alguma

de Maio de 2005). Ainda no mesmo relatório, p. 10, é escrito: “O que parece distingui-las são os recursos educacionais existentes em casa (dicionários, um lugar sossegado para estudar, uma secretária, livros de texto e calculadoras) bem assim como os bens culturais na família (literatura clássica, livros de poesia, obras de arte). Curiosamente, no índice socioeconómico a diferença existente é pequena, embora significativa. Da mesma forma, são relevantes o interesse académico dos pais e o seu interesse social, medido pela frequência com que estabelecem interacções com os filhos como, por exemplo, discutindo temas sociais, livros, filmes ou simplesmente falando com eles. As diferenças assinaladas são todas estatisticamente significativas ($p < 0.01$).

10 Segundo o Relatório PISA 2003, cf. Ministério da Educação, 2004, p. 31, “o clima de escola foi avaliado junto dos responsáveis de cada escola, através de várias perguntas incluídas no questionário que lhes foi dirigido”.

11 Expressão utilizada por João Lobo Antunes, 2002, p. 322: “E o que nós vemos, até na minha própria Faculdade, muito contra a minha vontade, é cada vez mais a obesidade curricular, o ingurgitar do currículo”.

12 Para Christian Baudelot e Roger Establet, 1991, a lamúria social sobre os resultados escolares é algo que remonta à Grécia Antiga e que continua a estar bem presente nos dias de hoje.

13 Citação de Maria Filomena Mónica, 1978.

vez, nem a língua pátria logra salvar-se. Maltratada, mendiga a esmola de lhe deixarem intactas as concordâncias mais simples”.

Actualmente, a escola é responsabilizada pelo fracasso escolar como se as políticas económicas e sociais nada tivessem a explicar. Cada vez mais inscrita nos valores de mercado, e sobretudo numa mentalidade de eficiência, excelência e qualidade, a escola está numa encruzilhada de tensões que resultam de uma lógica dominante do Estado quer na concepção e normalização do conhecimento escolar, quer na regulação dos processos de avaliação. Trata-se de um Estado-garantidor, no dizer de José Gomes Canotilho (2005), entre o Estado social o Estado liberal, com estratégias de acção cooperativas e com uma função arbitrante.

No problema das aprendizagens escolares, os professores desempenham um papel relevante, tornando-se necessário reequacionar a sua formação. A formação inicial é o arquétipo da não-mudança organizacional, sobretudo se se procurarem nas instituições de ensino superior novos planos curriculares e novas práticas de formação. A crença reside no desenvolvimento profissional dos professores no contexto da formação contínua, mas esta tem que ser enquadrada quer nos ciclos de vida profissional (Pacheco e Flores, 1999), quer na ineficácia dos dispositivos de formação contínua. Colocar nos professores a responsabilidade da mudança é assumir riscos de reflexividades paroquialistas (Estrela, 2001) como se aos professores bastasse reflectir sobre os problemas da escola com vista à sua resolução. Muitos dos obstáculos que impedem a melhoria das aprendizagens dependem não só dos professores, não se podendo ignorar que “uma percentagem de 25% do potencial de sucesso dos alunos (...) continua a ser da responsabilidade da escola e dos professores”¹⁴, como também dos sistemas de monitorização das práticas nas salas de aula¹⁵.

Insistindo-se no papel dos professores, é afirmado, no Relatório PISA 2003¹⁶, que os responsáveis pelas escolas enfatizam “as expectativas baixas dos professores relativa-

14 David Hopkins. Prefácio. In A. Hargreaves, 2004., p. 11. O autor refere-se a estudos realizados pelo governo do Reino Unido.

15 De acordo com o Relatório *Programme for the International Student Assessment (PISA) 2003*, “Portugal é o país da OCDE que tem menos responsáveis pelas escolas a declararem que observam as aulas dos professores que nelas leccionam. Concretamente, no nosso país apenas 5% dos alunos da amostra frequentam estabelecimentos de ensino em que existe monitorização de aulas. Na OCDE, essa percentagem é, em média, de 61%. Quando contrastamos os desempenhos médios dos alunos portugueses das escolas em que existe essa observação de aulas com aqueles em que tal prática não tem lugar, verificamos que os 18 valores da diferença são favoráveis às escolas em que existe monitorização, e estão entre os mais altos da OCDE, em que a média da diferença é de 12 valores. Esses valores não são, no entanto, significativamente diferentes de zero, dada a dispersão elevada existente nestes grupos de alunos. cf. Ministério da Educação, 2004, p. 31.

16 cf. Ministério da Educação, 2004, p. 31.

mente aos seus alunos, o absentismo dos professores e a resistência à mudança como factores com impacto negativo real nas aprendizagens dos alunos portugueses”.

Sem professores motivados e participativos, cujas atitudes estejam enquadradas em processos de mudança e de inovação educativa, não pode haver um registo qualitativo das aprendizagens dos alunos. À tendência actual da burocratização do professor deveria opor-se a tendência da sua curricularização, isto é, um profissional com autonomia de decisão. De acordo com o relatório da OCDE (1994, p. 110), “a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade que passa por estas quatro medidas: “atrair bons candidatos; dar-lhes uma melhor formação; manter a competência do corpo docente em exercício; de uma forma geral, tentar reanimar a moral do docente e motivá-lo”.

A referencialização das práticas de avaliação é um dos pequenos passos que podem ser dados no sistema escolar com vista à melhoria dos resultados. Entre uma pedagogia por objectivos (Boavida, 1998) e uma pedagogia por competências (Sousa, 2004; Pacheco, 2003; 2005) existem processos de clarificação dos critérios e indicadores utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens, sendo plausível que quanto mais ambíguo for o processo de referencialização mais significativo é o poder do professor no complexo jogo de poder da avaliação¹⁷. Daí que os professores manifestem a tendência para formalização de uma instrumentação avaliativa, com destaque para o teste sumativo, tanto no ensino básico (Serpa, 2005; Ferreira, 2004; Barreira, 2001), quanto nos ensinos secundário (Alves, 2004; Pacheco, 1998) e superior (Hattum, 2004).

A credibilidade social da avaliação escolar depende ainda muito da avaliação formal, essencialmente do peso que o teste sumativo mantém na estrutura curricular portuguesa, com reflexos inerentes no poder de avaliar dos professores (Afonso, 1991). Esta situação tem incidências no modo de pensar e agir dos professores, tal como argumenta Margarida Serpa, 2005, p. 406: “O discurso docente acerca dos instrumentos acentua a ideia de que a avaliação da aprendizagem continua a ser dominada pelos trabalhos escritos e que a tarefa de sistematização da avaliação realizada pelo professor (registos de avaliação) parece estar mais próxima das intenções da acção do que de uma prática contínua e exaustiva”.

¹⁷ Esta ambiguidade da referencialização avaliativa do professor conjuga-se com a hipótese de trabalho, que enunciámos do seguinte modo: “Reevocando a tese que Noizet e Caverni (1983) propuseram para a correcção das produções escritas, poderemos argumentar que o insucesso dos alunos é explicado, em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho” (cf. Pacheco, 1998, p. 116).

Novas perspectivas de avaliação, por exemplo, a avaliação autêntica, que é a expressão da utilização da técnica de portefólio (Serpa, 2005), têm muitas dificuldades em atingir o valor escolar e social dos testes, permanecendo no interior da escola com um estatuto marginal quando contabilizado no somatório dos parâmetros de avaliação¹⁸.

Neste sentido, a avaliação, em geral, e os testes, em particular, têm a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização dos sujeitos.

Se os processos de avaliação constituem um momento central na fabricação da história de cada sujeito (Merle, 1996), determinando a sua trajetória social, então o nível escolar depende essencialmente do domínio de saberes e competências que são organizados num currículo. Assim, a discussão cíclica sobre o nível escolar é uma questão muito alimentada por discursos pessimistas, num cenário de nação em risco, que reafirmam a *erosão de uma crescente maré de mediocridade*¹⁹.

Ainda que os estudos nacionais e internacionais²⁰ revelem que existem problemas no domínio de competências básicas, torna-se difícil comparar o nível de excelência escolar de hoje com o de ontem, principalmente quando se está perante um valor social relativo. O que a sociedade exige da escola e o que a escola exige da sociedade é uma problemática que em todos os tempos e momentos tem adeptos, ora que criticam, ora que elogiam as aprendizagens dos alunos.

Ao exigir-se à escola, como se exige à empresa, um produto de qualidade deve ser admitido que cada época social equaciona competências diferentes e que esse mesmo produto não é somente fabricado no meio escolar.

Mesmo que se admitam critérios estritamente escolares poder-se-á argumentar, como o fazem Baudelot e Establet (1994, p. 96), que o nível escolar sobe, principalmente quando é medido "pelo grau crescente de adaptação da população saída das escolas às transformações incessantes da nossa sociedade".

18 Para Margarida Serpa, 2005, p. 129, a técnica de portefólio, ou de dossiê, enquadra-se nas produções de arquivo pessoal e "o seu aspecto mais importante é a filosofia que a suporta: o aumento da auto-estima e motivação do aluno, uma vez que este tem a possibilidade de melhorar o seu trabalho. Desta feita, o uso de portefólios apoia-se em princípios teóricos relacionados com a colaboração, a reflexão, a capacidade de iniciativa, a responsabilidade pela própria aprendizagem, a auto-identidade, a auto-avaliação e a negociação". No entanto, a sua aplicação nem sempre se faz acompanhar da devida discussão e do respectivo suporte teórico".

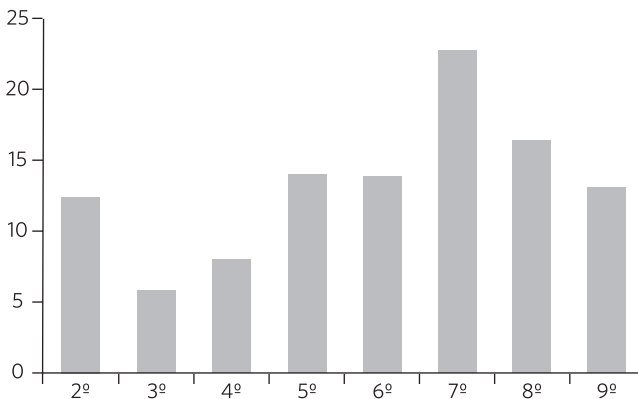
19 Ideia fundamental saída do documento "A nation at a risk" elaborado, em 1983, pela *National Commission on Excellence in Education*.

20 No relatório PISA 2000, divulgado pelo Ministério da educação em 2001, p. 47, é referido que "nos três domínios de literacia em estudo - leitura, matemática e ciências - os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, uma vez comparado com os valores médios dos países do espaço da OCDE".

Não é sem razão, assim, que a mudança escolar seja proposta prioritariamente ao nível da avaliação dos alunos, sobretudo nas estruturas mais superficiais, logo mais facilmente modificadas pela política curricular, como se a mudança resultasse unicamente do esforço dos professores e alunos e não fosse uma problemática estrutural que dependesse de recursos económicos, políticos, sociais e culturais.

O estudo das representações da excelência escolar (Perrenoud, 1995, p. 140) revela que, em relação ao funcionamento concreto da escola, “as classificações não têm a mesma importância dramática de outrora” e que o adulto, que foi mau, ou um excelente aluno, não pode julgar de forma conveniente o aluno de hoje.

Mesmo assim os resultados de retenção/desistência e não conclusão dos alunos por anos de escolaridade são reais, evidenciando a existência de três aspectos críticos: a transição de ciclo e/ ou nível (14% no 5º ano; 22,8% no 7º ano; 38,1% no 10ºano²¹); a retenção no final da 1ª fase do 1º ciclo (12,3% no 2º ano); a retenção/abandono/desistência no final do ensino secundário (51,1% no 12º ano). Nos anos intermédios (3º ano - 5,8%; 8º ano: 16,4%; 11ºano:21,6%) as percentagens são mais baixas (Graf. 1):

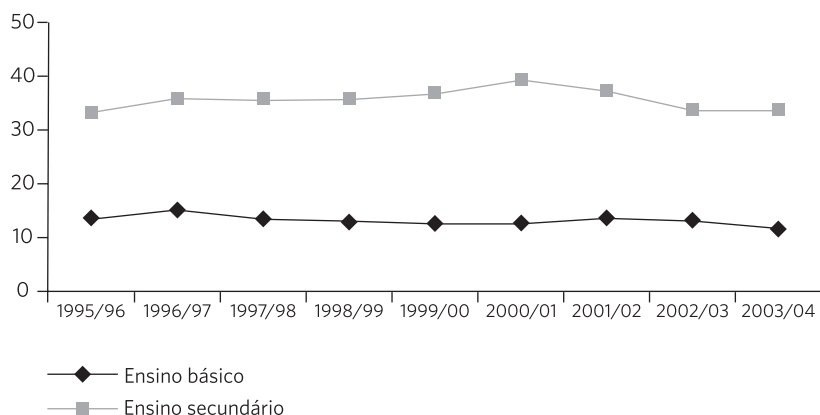


Graf. 1 - Taxas de retenção/desistência e não conclusão no ensino básico

[Fonte: estatísticas da Educação 2003/2004. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo].

Trata-se de uma situação que se tem mantido constante na última década, sendo os resultados, em termos de evolução das taxas de retenção, muito elevados, sobretudo para o ensino secundário (34.3%), quando comparados com os do ensino básico (13.4%):

²¹ As percentagens relativas ao ensino secundário resultam da média dos cursos regulares e tecnológicos.



Graf. 2 - Taxas de retenção nos ensinos básico e secundário

[Fonte: estatísticas da Educação. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo].

2. Ausência da avaliação formativa

A avaliação formativa, principal modalidade no ensino básico, está ausente das práticas de avaliação e surge como figura retórica dos normativos²², tal como o comprovam diversos estudos de investigação (Afonso, 1998; Alves, 2004; Ferreira, 2004).

Também é dito no discurso normativo que avaliação formativa “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver”²³, pelo que a sua não-inscrição nas práticas curriculares das escolas dos ensinos básico e secundário contribui para a uniformidade curricular.

Uma escola sem avaliação formativa, uma escola incapaz de adoptar mecanismos curriculares que permitam aos alunos ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem está condenada a perpetuar os resultados negativos, fazendo com que floresçam as soluções no seu exterior, principalmente adoptadas por grupos sócio-económicos com maior poder de compra e com expectativas mais elevadas relativamente ao percurso escolar dos seus educandos. A criação dos quase-mercados escolares²⁴, com um papel

22 “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”. cf. ponto 19, Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro.

23 Ponto 52, *Idem, Ibidem*.

24 A este nível, os quase-mercados registam-se ao nível da proliferação de salas de estudo e do recurso contínuo ao explicador.

activo dos professores, é a solução-tipo que a sociedade adoptou de modo a responder à uniformidade curricular da escola.

A resposta normativa poder-se-ia encontrar no Estudo Acompanhado²⁵ se, de facto, esta área curricular não disciplinar não estivesse a caminhar no sentido da disciplina- rização, por um lado, e para o reforço das aprendizagens a Matemática e a Língua Portuguesa, por outro.

Mais uma vez, o sentido da reforma curricular foi o da resolução dos problemas pela via dos normativos. Se bem que a legislação interfira directamente nos procedimen- tos de avaliação, as práticas avaliativas dos professores não são, na realidade escolar, susceptíveis de uma mudança brusca ou de uma mudança decretada pela via do des- pachos. Deste modo, dizer-se, pelo lado do discurso, que o novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico enfatiza o carácter formativo da avaliação é admitir, pelo lado da prática, que a avaliação sumativa tem cada vez mais peso na estruturação dos procedimentos de avaliação das aprendizagens.

Os resultados de um estudo sobre as práticas de avaliação no 1º ciclo do ensino básico indicam que os professores tendem cada vez mais a valorizar não só a avaliação suma- tiva, bem como a sumativizar a avaliação formativa (Ferreira, 2004), sem que exista uma diferenciação significativa destes professores relativamente aos do 2º e 3º ciclos. Esta indiferenciação das práticas de avaliação²⁶ no ensino básico é significativa quando existem nos três ciclos modelos curriculares distintos: integrado no 1º ciclo; por áreas e disciplinas no 2º e 3º ciclos.

A regulação da avaliação externa no 9º ano, com “exames nacionais”²⁷ nas discipli- nas de Língua Portuguesa e Matemática, da responsabilidade dos serviços centrais do

25 Ao nível das área curriculares não disciplinares existentes no ensino básico, o Estudo Acompanhado tem por finalidade “a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvi- mento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendi- zagens. cf. alínea b, ponto 3, art. 5º, Decreto-lei, nº 6/2001, de 6 de Janeiro.

26 A este respeito, conclui Margarida Serpa. 2005, p. 406: “professores de todos os ciclos [Básico] orientam as classificações por escalas de avaliação de 0-20 (sobretudo os docentes do 1º ciclo) ou de 0 a 100 (princi- palmente os docentes dos 2º e 3º ciclos)”.

27 Na proposta de reforma da educação, enunciada por Abel Mateus, 2002, p. 53 - no livro *Reformar Portugal - 17 estratégias de mudança* -, depois dos eixos de intervenção (professores, programas e livros de texto), advoga que “é necessário introduzir exames nacionais exigentes a diversos níveis de ensino, um esquema de avaliação periódica dos professores, esquemas remuneratórios que dêem incentivo à melhoria pedagógica do profes- sor. Temos que avaliar as escolas regularmente e criar escolas de excelência por áreas de ensino. Dar ênfase às ciências e matemática. As universidades têm que ser verdadeiros centros de ensino e investigação, com autonomia administrativa. A todos os níveis é necessário promover a descentralização e a responsabilização pelos resultados”.

Ministério da Educação, reforça ainda mais o peso da avaliação sumativa, sabendo-se que a avaliação externa tem a função de regular os conteúdos, acrescentando-se também as competências²⁸.

Face ao peso da avaliação sumativa nas práticas curriculares, a avaliação formativa fica no plano dos discursos, aceitando-se que os resultados escolares de diversos países, que ocupam os lugares cimeiros no relatório PISA, caso da Finlândia, estão correlacionados com a capacidade que a escola têm de recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem através de formas de diferenciação curricular. Aliás, este é um dos pontos fracos no estudo da avaliação integrada das escolas, realizado pela Inspeção, tal como os seguintes pontos: articulação dentro e entre departamentos curriculares; coordenação pedagógica; oferta de componentes locais e regionais do currículo; envolvimento das famílias (Clímaco, 2002).

Mais do que uma regra normativa, a avaliação formativa, quando entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem, corresponde a uma atitude que exige a alteração substantiva das práticas curriculares, com a inerente mudança no conhecimento escolar. Porque não tem como propósito a classificação e valorização da mera aquisição de conteúdos, a avaliação formativa incide sobre processos de aprendizagem, desempenhando a finalidade de orientação do aluno face aos seus percursos de formação (Pacheco, 1996; Alves 2004).

Ao contrapô-la à avaliação classificativa, Viegas de Abreu (2002), partindo do argumento que a qualidade dos resultados dever ser prioritariamente reportada mais aos processos do que aos conteúdos, identifica algumas fontes de disfuncionamento do sistema escolar português, com particular relevo para o insucesso das reformas curriculares²⁹. Como sublinha, “as reformas, predominantemente de conteúdos, não têm contribuído para introduzir mudanças significativas nos processos de ensino. As reformas têm-se sucedido e as dificuldades persistem” (*Idem, Ibidem*, p. 208).

28 cf. ponto 41, art. 5º, Decreto-lei, nº 6/2001, de 6 de Janeiro.

29 Das fontes de disfuncionamento identificadas por Manuel Viegas Abreu, 2002, p. 204, destacamos as seguintes: a sobrevalorização dos conteúdos relativamente aos processos; a concepção e a vivência da avaliação, predominantemente classificativa, como uma finalidade das actividades escolares; a sobrevalorização sistemática da transmissão dos conteúdos programáticos (o quê e quanto ensinar) relativamente ao aperfeiçoamento dos métodos e processos (o modo como ensinar, aprender e avaliar) é testada quer pela extensão excessiva dos programas das disciplinas curriculares, extensão reconhecida e denunciada pela maioria dos professores, quer pela centração das sucessivas reformas do sistema educativo nas mudanças de estrutura curricular e na remodelação de conteúdos dos programas das diversas disciplinas”.

A questão central da qualidade das aprendizagens³⁰ não está na memorização, mas na utilização da aprendizagem em novas situações, como revelam os resultados dos “exames nacionais” do 12º ano e das provas de avaliação aferida no ensino básico: “Podemos assim dizer, de uma forma resumida, que o desempenho é razoável ao nível da aquisição e compreensão de conhecimento e fraco ao nível da aplicação e análise” (Ramalho, 2002, p. 59). Daí que seja fundamental, para a melhoria substantiva da qualidade das aprendizagens escolares, uma reforma curricular que, para além de estar centrada na aquisição de conhecimentos, valorize, de igual modo, os processos de aprendizagem, com ênfase nas estruturas cognitivas que permitem a adaptação do conhecimento a situações diferenciadas. Para isso, será necessário que as mudanças de avaliação classificativa sejam substituídas por modalidades de avaliação formativa” (Abreu, 2002, p. 212), secundarizando-se a escola transmissiva e reprodutora de conhecimentos com base no ensino livresco³¹.

Memorizar “listas de reis, de rios e de serras, datas históricas; tabuadas, regras gramaticais, definições de dogmas cristãos” não pode ser a receita para a avaliação, tal como foi no passado, nem tão pouco se poderá encontrar nas competências operacionais, ligadas ao saber-fazer e à “praticidade” do conhecimento”, como se propõe para a actual escola dos ensinos básico e secundário.

3. A centralidade da competência

O discurso das competências educativas está fortemente relacionado com a valorização das aprendizagens em contextos-de-acção. As noções de qualificação e competência fazem parte de um processo de valorização pessoal, muito individualizado e sujeito à avaliação permanente, no sentido de conferir ao sujeito a gestão do seu percurso de formação ao longo da vida. O conceito de competência é largamente trabalhado na for-

30 Quando se fala em qualidade das aprendizagens é fundamental admitir também o discurso da equidade, com a identificação dos indicadores que permitem falar de sucesso educativo para todos os alunos. A este respeito, *vide*: Marc Demeuse e Ariane Baye; Marie-Hélène Straeten; Julien Nicaise, 2004.

31 O ensino livresco é apontado por João Salgueiro, 2002, p. 292, como sendo um dos principais factores do atraso socio-económico de Portugal: “Chegar à maioria equívoca à conclusão de que as novas gerações tinham aprendido o necessário para se portar como pessoas. Tinham que aprender a dominar a língua, os instrumentos, a cultura, a história, necessários para se integrarem na sua sociedade. É claro que hoje o processo de aprendizagem não é o mesmo. Não se trata de aprender apenas com base no passado, mas também para viver num mundo de mudança. Mas é preciso garantir capacidade exigente para se viver em sociedade e no mundo do conhecimento. Ora, uma parte dos nossos problemas penso que vem da falta de confiança que as pessoas têm de si próprias, porque o ensino livresco, aprendem conceitos, mas não aprendem a trabalhar, o conteúdo de realização é fraco, e a aprendizagem da capacidade para trabalhar em conjunto é muito escassa”.

mação profissional³² e no mundo laboral, começando a ser utilizado com muita insistência nos documentos de orientação das políticas transnacionais e supranacionais, com destaque para o documento “Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação”³³, da União Europeia. Além disso, o conceito deriva da lógica da educação de adultos, ou seja, a valorização de situações de formação em função dos itinerários dos indivíduos em resposta às exigências da mutação dos saberes profissionais.

Assim, o reconhecimento dos adquiridos experienciais dos sujeitos³⁴ em formação enquadra-se numa ideologia não só individualista, responsabilizando-os pelos percursos que escolhem, no sentido da lógica empresarial do indivíduo³⁵, que é a marca do empreendedorismo, mas também flexível do mundo de trabalho, que é o gérmen da construção do espaço europeu de formação e educação.

A competência torna-se na palavra nobre da sociedade do conhecimento e da informação. Para a União Europeia, é prioritário “desenvolver as competências para a sociedade do conhecimento” por intermédio de três objectivos estratégicos, subordinados ao desenvolvimento do espírito empresarial: “Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação”; “facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação”; “abrir os sistemas de educação e formação ao resto do mundo”³⁶.

Para além das questões de avaliação (Alves, 2004), a noção de competência pressupõe, em termos de operacionalidade, repensar estratégias que conduzam ao trabalho em parceria no âmbito do espectro da aprendizagem, à apreensão da procura de aprendizagem, à mobilização de recursos adequados, à facilitação do acesso às oportunidades de aprendizagem, ao fomento duma cultura de aprendizagem e, por último, à

32 Para Maria do Céu Roldão, 2003, p. 9, “Não admira que este debate em torno das competências se tenha desenvolvido primeiro ao nível da formação profissional e sofra grandes pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação o que nem sempre é pacífico. Foi por aí – o mercado de trabalho – que a inadequação ou insucesso da preparação trazida da escola começou a tornar-se mais óbvia”. Também para Bernard Charlot, 1999, a noção de competência é oriunda da empresa e tende a invadir hoje em dia a escola, em detrimento da noção de saber. Neste sentido, “A noção de competência tem a ver com a dificuldade de reagir – nos planos teórico e prático – às novas exigências atribuídas aos sistemas educativos” (Joshua, 2004, p. 120).

33 cf. Relatório *Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*, aprovado no Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001.

34 As alterações introduzidas, em 2005, à Lei de Bases do Sistema Educativo consagram a acreditação do reconhecimento da experiência profissional na perspectiva de valorização da educação de adultos.

35 “Os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar activamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências”. cf. nota nº2, p.30

36 *Idem, Ibidem.*

procura da excelência, tão presente na sociedade educativa da UNESCO³⁷, identificada pelo saber, saber-fazer, saber viver juntos e saber-ser.

O termo competência adquire relevância pedagógica nas situações de formação profissional e no mundo laboral, marcada pela adaptabilidade dos indivíduos a contextos organizacionais. Deste modo, “a lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendentes menos ligada aos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagónico, neoliberal, indiferente aos objectivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes para se mostrarem eficazes em situações de trabalho em constante mutação” (Bronckart e Dolz, 2004, p. 32).

A proliferação dos discursos sobre a eficiência da lógica de competências, em termos de organizações educativas e escolares, não é algo inovador nos dias de hoje, tratando-se tão-só da recuperação das ideias veiculadas nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos da América, sobretudo depois do lançamento do satélite *Sputnik* pela então União Soviética das Repúblicas Socialistas. As políticas neoliberais geradas nas décadas de 1980 e 1990 (Pacheco, 2001, Lima e Afonso, 2003) desempenharam, de igual modo, um papel preponderante na validação da lógica das competências e na sua inscrição nas políticas educativas e curriculares através de estudos de pilotagem de sistemas educativos.

Bibliografia

- Afonso, Almerindo (1991). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da educação. O *Professor*, nº 22, 40-45.
- Afonso, Almerindo (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, João Lobo (2002). Educação e cultura científica - uma reflexão. In CNE. *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 319-327.
- Barreira, Carlos (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar. Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento (policopiada).

37 De acordo com o Relatório da UNESCO, 1996, no âmbito da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, pp. 91-92, a Educação passa a ser “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos fundamentais, intimamente ligados, duma mesma realidade”.

- Baudelot, Christian e Establet, Roger (1994). *O nível educativo sobe?* Porto: Porto Editora.
- Boavida, João (1998). *Educação: objectivo e subjectivo*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, Jean-Paul e Dolz, Joaquim (2004). A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In J. Dolz e E. Ollagnier (org.). O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 27-46.
- Canotilho, José Gomes (2005). O sentido actual da intervenção do Estado. *In CNE. Educação e família*. Lisboa: CNE, pp. 115-126.
- Charlot, Bernard (1999). Le rapport au savoir. *In J. Bourdon e C. Théolot (org.). Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris: CNRS Éditions, pp. 17-34.
- Clímaco, Maria do Carmo (2002). A IGE e a avaliação integrada das escolas. *In CNE. Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 35-46.
- Demeuse, Marc e Baye Ariane; Straeten, Marie-Hélène ; Nicaise, Julien (2004). A equidade dos sistemas educativos europeus. Síntese a propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 2(2), 217-237.
- Dolz, Joaquim e Ollagnier, Edmée (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, Maria Teresa (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Ferreira, Carlos (2004). *O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º ciclo do ensino básico*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto. Tese de doutoramento (policopiada).
- Gil, José (2004). *Portugal hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Hargreaves, Andy (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hattum, Natascha (2004). *A qualidade do ensino superior em Engenharia: um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho. Tese de doutoramento (policopiada).
- Ilhéu, Antónia (2002). Vencer o insucesso e o abandono melhorando a qualidade da educação - o nosso desafio. *In CNE. Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 177-180.
- Joshua, Samuel (2004). A popularidade pedagógica da noção de competência pode ser compreendida como uma resposta inadequada a uma maior dificuldade didáctica? *In J. Dolz e E. Ollagnier (org.). O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 117-130.
- Lima, Licínio e Afonso, Almerindo (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mateus, Abel (2002). Do ajustamento estrutural ao relançamento do crescimento. *In L. V. Tavares; A. Mateus; F. S. Cabral (org.). Reformar Portugal - 17 estratégias de mudança*. Lisboa: Oficina do Livro, pp. 21-58.
- Merle, Pierr (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, pp. 335-336.
- Moore, Rob e Young, Michael (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. *In A. F. Moreira (org.). Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 195-227.

- OCDE (1994). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, Luís Valente (2002). Estratégias de desenvolvimento e qualidade da educação. In CNE. *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 295-304.
- Pacheco, José Augusto (1996). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- Pacheco, José Augusto (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1,(1), 57-75.
- Pacheco, José Augusto (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), 65-91.
- Pacheco, José Augusto (org.) (2001). *Políticas educacionais. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora.
- Ramalho, Maria Glória (2002). O que nos podem dizer e dizem os resultados das provas realizadas a nível nacional. In CNE. *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 47-59.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Salgueiro, João (2002). Desenvolvimento económico-social e educação. *I293.n CNE. Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 283-293.
- Serpa, Margarida (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar. Perspectivas de professores do ensino básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Tese de doutoramento (policopiada).
- Sousa, Francisco (2004). "Pedagogia por competências" e "pedagogia por objectivos": que relação? *Revista de Estudos Curriculares*, 2(1), 121-40.
- Tavares, Luís Valadares (2001). *Temos dois sistemas educativos: o do litoral e o do interior* (policopiado).
- Tavares, Luís Valadares (2002). Do crescimento ao desenvolvimento. In L. V. Tavares; A. Mateus; F. S. Cabral (org.). *Reformar Portugal - 17 estratégias de mudança*. Lisboa: Oficina do Livro, pp. 67-86.
- Viegas de Abreu, Manuel (2002). Contributo para construção da qualidade na escola. In CNE. *Qualidade e avaliação da educação*. Lisboa: CNE, pp. 199-213.

Résumé

Il ny a pas d'interview à un politique ou à entrepreneur ou à un commentateur politique et économique où il ne soit pas bien évident la médiocrité des résultats scolaires face aux investissements réalisés. Cette façon de penser, appuyé par plusieurs études réalisées la dernière décennie, reprend le sentiment de frustration qui est présent soit dans les préambules des textes normatifs des réformes éducatives, soit dans les rapports élaborés par l'Administration centrale. Dans cet article on focalisera trois aspects essentielles : le problem social

d'évaluation, l'absence d'évaluation formative au enseigne primaire et au collège e la centralité du discours de la compétence.

Abstract

There is no interview to a politician, entrepreneur or politician and economic commentator that do not have well evident the mediocrity of the school results face to the carried through investments. This thought, corroborated for diverse studies carried through in the last decade, retakes the frustration feeling that is present either in the preambles of the normative texts of the educative reforms, or in reports elaborated for the central Administration. In this article we will focus three essential aspects: the social problem of the evaluation; the absence of the formative evaluation in basic education; the centrality of the speech of the competence.