

Descrição de um caso de *zigue-zague* entre dois sistemas de avaliação dos alunos:

Um baseado em *attitudes, capacidades e conhecimentos*, outros nas *competências gerais*

Pedro Esteves

Aos que teorizam, concebem e planeiam centralmente as mudanças, desejo muito mais interacção com os que as implementam nas Escolas. É aqui que tudo se pode ganhar e tudo se pode perder.

Como todos se lembram, a revisão curricular chegou ao 3º Ciclo em 2002-03. Com ela, coube aos Professores de Matemática, além de leccionar esta disciplina em condições um pouco diferentes das dos anteriores anos, a possibilidade de, havendo ousadia, leccionar a Área de Projecto.

Na minha Escola, no final de 2001/02, propus-me aceitar em simultâneo estes dois desafios. Foram-me atribuídas duas turmas do 7º ano: ambas para leccionar Matemática, uma para leccionar Área de Projecto.

Esta decisão não me apagou da memória algumas críticas que já fizera, no âmbito da APM, à nova filosofia da revisão curricular. E a principal era: a estruturação do ensino-aprendizagem em torno de *competências gerais* ocorria após quase dez anos em que ela fora feita em torno de *attitudes, capacidades e conhecimentos*; em vez de aprofundar o anterior sistema, o Ministério da Educação estabelecia uma mudança substancial, baseada em novos conceitos, o que iria implicar problemas na operacionalização do trabalho colectivo e esforços suplementares dos Professores para as corrigir. Mas como os meus desafios tinham de ser partilhados com os de outros colegas, guardei essas críticas para a ocasião em que, num dos

Conselhos de Turma (CT), viessem a propósito.

Em cada uma das turmas do 7º ano da minha Escola, as competências gerais começaram por ser tidas em conta na elaboração do respectivo PCT (Projecto Curricular de Turma): face ao diagnóstico, foram seleccionadas três ou quatro como prioritárias, devendo o trabalho do CT, ao longo do ano, estar centrado em proporcionar aos Alunos oportunidades para as desenvolverem. Este era um bom começo.

Os problemas surgiram um pouco mais tarde, quando os CTs começaram a equacionar a avaliação dos Alunos.

Seja qual for o seu objecto, a avaliação é uma fonte de desconforto para o avaliador. O meu desconforto em relação à avaliação dos Alunos tem de ser explicado por duas ordens de razões. Uma delas é filosófica: a avaliação sumativa, tal como está regulamentada, é muito estreita e, como consequência, demasiado selectiva. Dizendo ainda mais francamente o que me incomoda: será humano expressar através de uns tantos números o que uma pessoa aprende?

A outra razão é pragmática: quando trabalho com os Alunos, tenho de fazer várias coisas ao mesmo tempo, desde a animação e o apoio imediatos

até à recolha de dados destinados, mais tarde, à avaliação; se me concentro no que diz respeito ao ensino, escapa-me muita coisa que apoiaria a avaliação; se me concentro na avaliação, poderei acabar por não ensinar adequadamente. Face a mais este princípio da incerteza, sempre fui a favor da prioridade ao ensino, prejudicando assim, quando inevitável, a avaliação.

Esta maneira de ver tem consistência (se temos dúvidas acerca da filosofia de avaliação, então deve ser nesta que cortamos quando a atenção de que dispomos não dá para tudo) e tem as suas implicações (é preciso atribuir muita importância às observações holísticas; e, claro, ter uma razoável bondade numérica aquando das quantificações sumativas).

Os critérios de avaliação

Quando, na minha Escola, os CTs do 7º ano começaram a trabalhar na avaliação dos Alunos, aconteceu o que era de rezear: não fomos capazes de nos desembaraçar do antigo sistema. Primeiro, limitámo-nos a discutir e propor novos pesos percentuais para atitudes, capacidades e conhecimentos. Depois, o resto da Escola, pouco informada sobre a nova filosofia trazida pela revisão curricular, achou que assim estava muito bem. Finalmente, alguns dos Professores do 7º ano começaram a compreender que o uso do antigo sistema se tratava de uma solução transitória, que deveria ser mudada para 2003/04. Esta compreensão introduziu um pouco de racionalidade entre os dois sistemas de avaliação.

Houve no entanto um aspecto da avaliação sobre o qual nunca foi possível estabelecer qualquer racionalização: o dos *critérios*. Sendo já conhecida genericamente a necessidade de os formular (o relatório da Avaliação Integrada, elaborado pela Inspeção Geral do Ensino, tinha-os apontado, seis meses atrás, como uma lacuna da Escola), os debates que, durante 2002/03, envolveram os Departamentos e os CTs do 7º ano não conduziram a qualquer conclusão. A principal razão para isso talvez tenha sido a complexidade da situação: a implementação de um novo sistema

de ensino-aprendizagem, sob a pressão do antigo sistema, e, em especial, a dificuldade reflexiva pressuposta em toda a definição de critérios.

A outra razão esteve certamente relacionada com a pressão das coisas práticas. Perto do final do 1º período, a necessidade de comunicar resultados da avaliação aos Pais e Encarregados de Educação levou à elaboração de um impresso uniformizador do que seria comunicado. Sem que tenha havido um debate público, a interpretação central para esse impresso foi: definir cerca de vinte e cinco indicadores; distribuir estes por *atitudes, capacidades e conhecimentos*; e colocar todos numa tabela em Excel, com os respectivos pesos figurando nas fórmulas das colunas intermédias e final. Aos Professores, foi então solicitado o preenchimento do impresso, para cada uma das suas turmas, informando-os de que bastaria valorizar os indicadores (de 1 a 5), pois os níveis intermédios (correspondentes a atitudes, capacidades e conhecimentos) e os do 1º período apareceriam automaticamente nas respectivas colunas.

Alguns dos Professores, de imediato, não aceitaram o número de indicadores que figurava no impresso (eu, por exemplo, com os dados de observação que possuía, não podia preencher todos os propostos; penso mesmo que tal é utópico, sejam quais forem as condições em que venhamos a trabalhar). Eles escolheram apenas alguns dos indicadores e foi com eles que preencheram o impresso.

Apesar desta reacção, os efeitos do milagre matemático e tecnológico em Excel (para o qual os Professores foram convidados a contribuir dando apenas atenção ao pormenor e confiando, de olhos bem fechados, na justeza global da fórmula) ajudou a esquecer (ou, pelo menos, a adiar) as formulações mais gerais para as questões sobre a transição entre o velho e o novo sistemas de ensino-aprendizagem e de avaliação. E também estimulou a divisão de opiniões: alguns dos Professores afirmavam que com os procedimentos subjacentes ao preenchimento do impresso se garantia maior independência de apreciação sobre os Alunos; para outros, este processo era demasiado tecnocrático.

No entanto, ao depararem-se com os níveis a atribuir no fim do 1º período, todos os Professores do 7º ano concordaram numa coisa: os resultados da avaliação sumativa eram mais favoráveis do que habitualmente aos Alunos, pois alguns que a nossa intuição dizia não estarem bem preparados na nossa disciplina tinham obtido, pela natureza do processo de decisão, um nível satisfatório.

E foi com estas divergências e consensos que trabalhámos até ao final do ano lectivo.

A avaliação em torno das competências

Aconteceu-me, ainda durante o 1º período, algo de inesperado: apercebi-me de que o trabalho em torno das competências gerais tinha potencialidades de que não havia suspeitado. A primeira razão a surgir foi: todos os Alunos e Professores de uma turma (bem como os respectivos Pais e Encarregados de Educação, se o quisessem) passavam a ter um referencial comum, sendo muito mais fácil reflectir sobre as colaborações estabelecidas e sobre os resultados obtidos, nomeadamente no âmbito do PCT. Pouco tempo depois tornou-se clara uma segunda razão: este referencial podia ser generalizado a toda a Escola, com as referidas vantagens, através do Projecto Educativo.

Esta descoberta instigou-me a explorar as relações entre os dois sistemas de avaliação. Mas isso não foi possível durante o 1º período, pela pressão de ter de ir resolvendo as mais variadas coisas que me eram novas, em particular na Área de Projecto. Logo no início do 2º período surgiu o tempo necessário. Como é de imaginar, foi preciso separar as soluções destinadas à Matemática e à Área de Projecto e conciliar o uso do sistema antigo com a defesa do novo sistema.

Das dez competências gerais, selecionei oito que me pareceram adequadas para trabalhar em Matemática. Quatro delas permitiam estabelecer uma ligação com as competências disciplinares específicas:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situ-

- ações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
 - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
 - Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

As outras quatro competências gerais eram adequadas para os processos de ensino-aprendizagem em que quase todos os Professores estão envolvidos:

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Olhei para os meus cerca de dez indicadores e, em vez de associar cada um deles ou a atitudes, ou a capacidades, ou a conhecimentos, como no impresso em Excel, associei-o a uma das competências gerais escolhidas. E consegui fazê-lo para todos, por vezes exigindo uma pequena redefinição. Mas não fui capaz de usar duas competências gerais, as associadas à *língua portuguesa* e às *metodologias personalizadas*. Passei a ter, deste modo, um instrumento de registo que tanto respondia ao antigo como ao novo sistema de avaliação. E foi com ele que trabalhei diariamente, ao longo do 2º e do 3º períodos, e que, em diversas ocasiões, procurei convencer os meus colegas acerca do que era necessário fazer para o ano seguinte.

Para a Área de Projecto, considerei inicialmente que nove das dez compe-

tências gerais eram trabalháveis, as oito anteriores e, ainda,

- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.

Não incluí na minha lista a décima competência geral: “Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva promotora da saúde e da qualidade de vida”.

Com o decorrer da experimentação do instrumento daí resultante, verifiquei que a algumas destas competências corresponderam quase nenhuma observações, e sobre poucos Alunos, e que, globalmente, tanto para Matemática como para Área de Projecto, tinha havido um grande acréscimo de observações durante o 2º período, seguido de um radical decréscimo no 3º (o que é explicável pela desigual duração destes períodos, mas também pela diferente sobrecarga de trabalho, mais intensa no último).

Algumas dessas observações resultaram do que vi durante as aulas, outras da apreciação de trabalhos e de testes e uma minoria do meu testemunho sobre o envolvimento de alguns Alunos fora das aulas. Só as observações resultantes dos trabalhos e testes puderam ser sistematizadas, todas as outras aconteceram quando aconteceram. Sempre que procedi ao balanço das observações de que dispunha encontrei casos de Alunos a que correspondiam poucos registos; mas, quase sempre, a minha memória tinha em arquivo episódios (ou sínteses de episódios) que me ajudaram a preencher um pouco esses registos.

A auto-avaliação

Em minha opinião, as coisas não correram bem na Escola, no 2º período. Face à permanência das muitas dúvidas entre os Professores que leccionavam o 7º ano — relacionadas, em

geral, com as características do novo sistema de ensino, aprendizagem e avaliação, e, em particular, com os critérios de avaliação e a não regulamentação da auto-avaliação dos Alunos (então a emergir como a última das lacunas internas) — a Escola optou pela pior das soluções: recorrer à formação externa, do tipo *curso*. Esta não produziu os resultados esperados e, adicionalmente, levou os Professores participantes a sentir frustração pelo tempo dispendido.

E, no entanto, havia entre estes Professores alguns com experiência e disponibilidade suficiente para conduzir um tipo de formação interna (*círculo, oficina*) capaz de gerar os produtos necessários ao momento da Escola.

No 3º período, entre os Professores do 7º ano, o cansaço era geral. Apenas se pode registar uma novidade, a da auto-avaliação dos Alunos. Ela foi, no entanto, e mais uma vez, definida centralmente: a cerca de três semanas do final do ano lectivo, um grupo de trabalho responsável pelo acompanhamento do 7º ano desenhou uma tabela (cruzando uns vinte indicadores com todas as disciplinas ou áreas passíveis de avaliação), que cada Aluno depois preencheu (de 1 a 5), nas aulas de Formação Cívica. Eu, como Professor de Matemática e de Área de Projecto, em nada contribuí para a definir; e os Alunos, ou seja, aqueles que se auto-avaliaram, também em nada contribuíram. No entanto, procurei tirar algumas conclusões dos dados de auto-avaliação que me chegaram.

Escolhi seis dos indicadores da auto-avaliação dos Alunos e calculei as respectivas médias, na turma em que leccionei Matemática e Área de Projecto. Apenas em um caso a média foi inferior a 3 (a *participação*, em Matemática) e em apenas noutro caso a média foi superior a 3 (a *organização*, na Área de Projecto). (Ver tabela)

	saberes	métodos	empenho	criatividade	organização	participação	
Matemática							nível 4
Área de Projecto							nível 3

Em Matemática, os Alunos consideraram-se em ligeira vantagem no domínio dos saberes e dos métodos de trabalho e no empenho em ultrapassar as dificuldades. Na Área de Projecto, os Alunos consideraram-se um pouco superiores na criatividade e bastante na organização e na participação por iniciativa própria.

Se compararmos estas indicações com a de a *participação*, em Matemática, ser a única negativa e com a de a *organização*, na Área de Projecto, ser a única muito positiva, concluiria que estas duas disciplinas estão bastante afastadas no coração destes Alunos — apesar de o Professor ser o mesmo.

A concluir

Que posso eu desejar, aos que continuam!? Aos que começam?!

Aos que teorizam, concebem e planeiam centralmente as mudanças, desejo muito mais interacção com os que as implementam nas Escolas. É aqui que tudo se pode ganhar e tudo se pode perder.

Aos que organizam e gerem o trabalho nas Escolas, desejo muito maior confiança nas potencialidades da reflexão dos que aí estudam e trabalham. Com uma dose razoável, enquanto for estimulante, de recurso ao exterior.

Aos que tiverem a coragem de assumir esta ou outra revisão de currículos, ou não tiverem outra fortuna senão a de a aceitar, desejo que a coragem vos chegue para reflectir para além do imediata e profissionalmente necessário. Se não pensarmos um pouco o sistema, acabaremos por ser uma parte mecânica dele.

Pedro Esteves

Depoimentos dos alunos

Quando ouves falar de avaliação, qual a primeira ideia que te vem à cabeça?

(Síntese)

Podemos dizer que, de acordo com as respostas dos alunos, a avaliação longe de ser uma realidade tangível é muito mais uma representação resultante da experiência que cada aluno constrói no seu contexto escolar. Os alunos têm ideias muito próprias, mas também por vezes heterogéneas da avaliação que se vão transformando a par com a sua progressão na própria escolaridade. No 1º ciclo, as representações dos alunos parecem ser influenciadas pelo professor e nos ciclos seguintes pela cultura institucional. Embora a ideia de avaliação como controlo surja desde logo, é nestes últimos ciclos que as notas como valor transaccional para a progressão nos estudos está mais presente.

As ideias dos alunos sobre a avaliação incidem preferencialmente sobre três aspectos: (i) o processo e instrumentos de avaliação, (ii) a necessidade de estudar induzida pela avaliação e ainda (iii) os resultados da avaliação, as notas. Quanto aos instrumentos de avaliação, podemos notar que apesar dos alunos mencionarem formas diversas de avaliação, o teste nas suas diferentes modalidades, mais formal ou menos formal, é aquele que atravessa todos os níveis de escolaridade e parece ter um peso importante na produção de informação. É também interessante notar que é no 4º ano e no 11º que se verifica uma visão mais alargada dos instrumentos usados na avaliação, chegando mesmo no 11º ano a dizer-se que “tudo serve para a avaliação”.

A associação que diversos alunos fazem entre a avaliação e a necessidade de estudar, que se pode encontrar desde o 4º até ao 9º ano de escolaridade, passando também pelo 6º ano, leva-nos a questionar até que ponto o saber é valorizado pelos alunos como um bem em si mesmo, ou apenas cumpre a função de criar condições propícias para se ter boas notas. Até que ponto não há uma inersão de valores, isto é, não é a avaliação que está subordinada à lógica do aprender, mas o contrário, aprende-se ou pelo menos estuda-se, por causa da avaliação. A avaliação parece funcionar assim como uma motivação externa para aprender, que ocorre em momentos precisos, determinados pelos momentos formais de avaliação, e não como algo que está intimamente relacionado com os processos de aprendizagem que tomam lugar no trabalho quotidiano.

A avaliação identificada com o seu resultado, as notas, traduz uma representação da avaliação como um processo essencialmente orientado para um balanço final do desempenho dos alunos, traduzido ou não de uma forma quantitativa. Este balanço, independentemente do momento em que ocorre, é visto como o estado de um trabalho finalizado e não em curso.

As visões que os alunos têm da avaliação, e apesar das diferenças apontadas, têm um traço comum, o de terem características de uma avaliação essencialmente sumativa, isto é, mais preocupada com a revelação do estado dos alunos e menos com a regulação dos processos de aprendizagem. O seu carácter desligado do processo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo visto como um momento de prestação de contas e, como tal, indutor eventual de preparação para essa mesma prestação, pode desenvolver nos alunos uma visão redutora e utilitarista da necessidade do conhecimento e do desenvolvimento de competências. Esta é uma problemática que deve merecer a nossa atenção: até que ponto a escola está ou não a contribuir para desenvolver nos alunos uma perspectiva face ao conhecimento e ao trabalho contraditória com aquilo que é a sua missão social?