



Avaliar e examinar não são sinónimos!

No início de Março passado, o ministro da Educação apresentou à comunicação social os resultados das provas de aferição realizadas em 2003. Esses resultados foram considerados maus, mas o que acabou por ser noticiado com maior impacto foi o anúncio, feito exactamente nessa ocasião, da eventual realização de exames no final dos 6º e 4º anos de escolaridade, a juntar ao que já está determinado para o 9º ano, embora sem o adiantar de certezas nem a explicação pormenorizada da sua organização e consequências. Este episódio é paradigmático do que temos vivido recentemente no domínio da educação e ilustra também exemplarmente as tradicionais concepções sobre o carácter dos *exames finais*, considerados capazes de resolver, por si só, problemas gerais do sistema educativo e um instrumento inevitavelmente rigoroso.

A avaliação educativa é um domínio complexo, sujeito a opiniões diferentes e que são apresentadas e defendidas muitas vezes com paixão. Enquanto uns garantem que a única avaliação dos alunos digna desse nome, nos ensinos básico e secundário, existe apenas no final do 12º ano de escolaridade, com a sua panóplia de exames nacionais, outros chamam a atenção para a necessidade de se ver a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que deve estar presente em permanência. Enquanto uns crêem na eficácia de um dado instrumento usado isoladamente, outros apelam para a diversificação de formas de avaliação. Enquanto uns acham que a avaliação pode resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, e mesmo do sistema educativo em geral, outros chamam a atenção para a sua relatividade e propõem uma utilização concertada com a actuação noutros aspectos.

É claro que existem pressupostos aos diversos discursos que nem sempre

são enunciados e que nos podem esclarecer sobre a forma como vemos a avaliação. Em primeiro lugar, qual é o grande objectivo da avaliação? Será a sua função de classificar e de seleccionar a população que é avaliada, normalmente os alunos, ou será que a avaliação deve ser vista em permanência como um meio de nos ajudar a melhorar o nosso desempenho, enquanto professores, identificando os inevitáveis erros cometidos e abrindo-nos a possibilidade de os corrigirmos? Em segundo lugar, era bom que se esclarecesse qual a nossa opinião sobre o que deve ser avaliado, tendo em conta o objectivo da avaliação. Será que a avaliação do desempenho dos alunos chega para podermos emitir também juízos de valor sobre as escolas ou os professores? E uma prova escrita de duração limitada, como são as actuais provas de aferição e os exames, chega para avaliar a totalidade do espectro de competências que os programas do ensino secundário ou os programas e o currículo nacional do ensino básico propõem?

Independentemente do modo como respondemos às perguntas anteriores, ou seja a nossa opinião, existem alguns aspectos reveladores das opções de quem anuncia semelhantes medidas e que vale a pena reflectir. Não me parece que nos devamos alhear dessa reflexão por mais de uma razão. Além de estarmos a empobrecer a ajuda que podemos dar aos responsáveis directos das decisões a tomar a nível nacional estamos também a demitir-nos da nossa função de professores, à qual a avaliação é inerente, seja ela a dos alunos, a do sistema ou a que tem por objecto o nosso próprio desempenho enquanto professores.

A substituição anunciada das provas de aferição por exames é uma não substituição: acaba-se com uma prova que avalia o sistema e instaura-se uma outra que avalia os alunos. Apesar de ambas serem provas escritas de duração limitada, o seu objectivo é diferente e, portanto, não se substituem. O exame aos alunos

é algo mais tradicional e que o nosso sistema praticou durante anos, e pratica actualmente no 12º ano. A novidade de ser instaurado noutros anos também não tem nada de novo. O mais marcante é que estes exames são anunciados desligados de outras formas de avaliação e do próprio processo de ensino. Os professores, e o público em geral, desconhecem se o exame vai impedir a progressão dos alunos para o ciclo seguinte, se é condição de obtenção de diploma do ciclo que frequentaram, quais os pesos que os exames têm na nota final, em que partes do(s) programa(s) incidem etc.. Estes aspectos, relativos aos exames do 9º ano, anunciados em 2002 e que se vão realizar já em 2005, ainda não foram devidamente esclarecidos. Mais uma informação que só tem a alternativa de vir fora de prazo ou de simplesmente não existir!

Não há notícia que os exames, em finais de ciclo, tenham sido a panaceia de qualquer sistema educativo porque estão desligados do processo de aprendizagem e não permitem que a avaliação cumpra o seu objectivo de ajudar a corrigir os erros e, tal como o sistema é utilizado em Portugal, inviabiliza a consideração de competências, pelo menos tão importantes como aquelas que são avaliadas por uma prova escrita. Todos os aspectos ligados à oralidade e ao cálculo mental ficam de fora, para já não falar do trabalho cooperativo, da pesquisa de informação e de outras competências fundamentais para a construção de uma cidadania esclarecida e actuante. Será que o desenvolvimento das várias competências gerais incluídas no currículo nacional do ensino básico é cabalmente avaliado por uma prova escrita de duração limitada? É natural que sejam as competências que podem ser avaliadas por exames que se assumam como as mais importantes, relegando para segundo plano outras competências. Será este um risco que devemos correr?

Fernando Nunes
Presidente da Direcção da Associação
de Professores de Matemática



Provas de aferição no 1.º ciclo: Que contributos para a aprendizagem da Matemática?

Em Maio de 2000, realizaram-se pela primeira vez em Portugal, as provas de aferição de Matemática, a nível nacional, no 4.º ano de escolaridade, que tinham como objectivo "fornecer à comunidade informação sobre aspectos mais e menos conseguidos das aprendizagens dos alunos, com o propósito de contribuir para uma melhoria dessa aprendizagem" (*Provas de aferição do ensino básico 4.º ano — 2000*, DEB). Neste primeiro ano, as opiniões dos professores foram algo contraditórias, uns revoltados porque "este tipo de problemas não vinham nos manuais escolares e os alunos não os tinham resolvido nas suas aulas", outros, satisfeitos por verem provas onde uma outra visão da Matemática aparecia.

Foi grande a curiosidade e interesse para, durante o ano lectivo de 2000/2001, terem acesso à formação onde este tipo de Matemática era trabalhado e valorizado e em prepararem aulas onde a resolução de problemas não rotineiros tivesse destaque na aprendizagem da Matemática. Sentia-se, nas escolas, mais abertura para trabalhar a Matemática de uma forma mais dinâmica, em que o aluno participava mais, as suas estratégias eram mais valorizadas e onde havia apelo à comunicação matemática ...

Na verdade, o terem aparecido nas provas aferidas temas como a organização e recolha de dados e ter havido grande incidência na resolução de problemas e itens relativos a competências de raciocínio, comunicação, conhecimento de conceitos e procedimentos, gerou algumas preocupações nos professores, mas motivou para um novo olhar sobre o currículo e as práticas. Foi um ano em que muito se falou de Matemática e as escolas ganharam outras dinâmicas.

Em Dezembro de 2000, os relatórios das provas chegam às escolas com a recomendação: "Após a análise e interpretação dos resultados obtidos pela escola e depois de concluída

a reflexão sobre as causas e implicações destes resultados a nível de escola e de turma, em Conselho Pedagógico devem ser encontradas opções curriculares adequadas a cada situação que contemplem estratégias e metodologias a introduzir nos projectos curriculares de escola e de turma" (p.41). A eficácia destas recomendações foi reduzida porque o ano lectivo já estava quase a meio!

Mas, no segundo ano de implementação das provas, houve um debate mais profundo, mais interesse em reflectir os resultados, comparando as competências dos alunos da escola com os resultados nacionais. No entanto, talvez por ainda não existir uma grande cultura de reflexão sobre a prática, os avanços dados no sentido de se pensarem estratégias e metodologias que colmatassem as falhas encontradas ainda foram reduzidos. O facto de não ter havido obrigatoriedade de retorno como, por exemplo, o envio de um relatório para um órgão competente, não contrariou essa falta de hábito e levou a uma política do deixa andar.

A partir do ano de 2002, contra o que tinha sido estabelecido inicialmente, as provas de aferição começam a realizar-se por amostragem, mas os resultados não foram divulgados. Estes factos levam a algum desencanto.

Recentemente, o Ministro da Educação divulgou, através da comunicação social, uma análise comparativa dos resultados das provas de aferição de 2001 a 2003. Apesar dos dados apresentados serem manifestamente insuficientes para analisar o que os alunos aprenderam ou não, consigo ler com alguma evidência que os níveis de desempenho no 1.º ciclo, após terem melhorado em 2002, têm vindo a piorar. A percentagem de zeros, em todas as competências, aumentou. O nível máximo diminuiu, embora o nível intermédio tenha melhorado. Como considero que a prova de 2003 não apresenta alterações significativas em relação às anteriores, então a que se devem os resultados?

Um facto é incontornável, podia ter-se feito melhor com maior responsabilidade de todos. Deste processo, saliento

como positivo o facto de muitos professores terem ficado com uma outra visão da matemática, mais receptivos à leitura do programa e a uma nova leitura do manual e mais interessados em mudar as suas práticas apresentando novas tarefas aos alunos.

No entanto, a reflexão por parte dos professores sobre os resultados das provas podia ser mais aprofundada, passando pela elaboração, pelas escolas, de relatórios apontando objectivos precisos e estratégias adequadas tendo em vista a melhoria das aprendizagens, nos quais podiam ser apoiadas por estruturas intermédias, próximas dos professores.

Há alternativas?

Em primeiro lugar, era bom que o Ministério da Educação reconhecesse que, num processo ainda não consolidado de avaliação, ao fazer as provas por amostragem gerou uma tendência para um desligamento do processo, pelo que teria de devolver às escolas relatórios completos com exemplos de respostas e com questões que permitissem a reflexão sobre as aprendizagens que os alunos fizeram. Ao não fazer nada, desperdiçou tempo e dinheiro. Em segundo lugar, era bom que os Conselhos Pedagógicos assumissem verdadeiramente a sua função pedagógica, discutindo as questões de ensino-aprendizagem, contribuindo para um maior empenhamento e reflexão dos professores. Em terceiro lugar, era importante que o Ministério considerasse este processo útil e propiciador de vantagens para o ensino, mas há alguma evidência de que já partiu para outra.

Em questões de educação é importante o factor tempo para que as investigações feitas possam produzir resultados. Assim, continuo a defender que as provas de aferição se devem manter e voltar à ideia inicial, ou seja, fazerem-se durante três anos a todos os alunos, interromperem-se, e, passados três ou quatro anos, depois de se terem tomado medidas efectivas, voltarem-se a fazer a todos os alunos.

Elvira Ferreira, EB1 Professor
Francisco Veríssimo, Marinha Grande