

Com esta mesa redonda pretendemos continuar o debate sobre o papel dos exames e, em especial os do 9º ano, iniciado com a discussão pública do projecto de despacho de avaliação do ensino básico.

Por um lado, pretendíamos perceber como é que os exames anunciados se articulavam com a reorganização curricular e perspectivar alguns efeitos dos mesmos na prática dos professores à semelhança da experiência que já se tem do 12º ano. Por outro lado, pareceu-nos importante discutir como é que estes exames se enquadram e/ou relacionam com outros problemas que existem ao nível do 3º ciclo, nomeadamente a taxa de retenção e o abandono escolar.

A mesa redonda decorreu na sede da APM, foi moderada por Isabel Rocha da redacção da revista e contou com a presença de Ana Vieira Lopes, professora de Matemática do 3º ciclo e secundário da Escola Secundária Passos Manuel, em Lisboa, Cesário Silva, director do curso de Educação Formação de Serralharia Mecânica e animador da UNIVA da Escola Secundária Calazans Duarte, na Marinha Grande, Fernando Gomes, vice-presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais, Isabel Fevereiro, professora de Matemática do 3º ciclo e secundário da Escola Secundária Josefa de Óbidos, em Lisboa, e Leonor Santos, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

## Exames para quê?

**Isabel Rocha** De que forma encaram a relação entre os exames e a reorganização curricular recentemente introduzida em Portugal? O que pensam sobre o papel a desempenhar por estes exames? Poderão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no ensino básico? Como?

**Leonor Santos** Em minha opinião, a introdução de um exame a nível nacional assenta habitualmente num conjunto de pressupostos, relacionados nomeadamente com a objectividade, a equidade e a credibilidade do sistema. Eu gostaria de questionar cada um destes pressupostos. Relativamente à objectividade, ou seja, considerar-se que os resultados dos exames são independentes do avaliador, foi um dos grandes objectivos procurados nos anos 50, do séc XX. Este problema foi largamente discutido e estudado, muito embora os resultados obtidos tenham vindo a apontar exactamente para o oposto do que se pretendia. Por exemplo, um educador que trabalhou muito nesta área, Piéron, em 1963, baseando-se na teoria do erro, afirmou que para obter a classificação de uma prova com um intervalo de confiança de 95%, teria que, no caso da Matemática, esta ser vista por 13 avaliadores, e no de Filosofia por 127. Em 1976, um outro educador Bonniol, alterou estes valores, respectivamente para 78 avaliadores e 762. Estes dados são suficientemente clarificadores quanto à impossibilidade de se atingir a objectividade no sentido aqui referido.

A questão da equidade assenta no pressuposto de que pelo facto de os alunos serem sujeitos a uma mesma situação (exame), em que se respeitam um conjunto de regras, em qualquer parte do País, os resultados são comparáveis. Acontece que, se pensarmos um pouco que seja, compreendemos que a igualdade de oportunidades se faz através da diversidade. Portanto, não é por colocarmos todos os alunos sujeitos a uma mesma situação, um exame, que conseguimos garantir a igualdade. Vamos, isso sim, reforçar a desigualdade.

Finalmente, em termos da credibilidade do ensino, uma preocupação legítima e que deve existir, considero que há processos alternativos mais eficazes, com implicações menos negativas e mais coerentes, visto este objectivo ter de ser respondido por uma avaliação aferida e não sumativa das aprendizagens.

Se só por si estas razões não fossem suficientes, outras questões se levantam quando relacionamos exames e reorganização curricular. O facto de termos exames a Português e Matemática contraria um pressuposto que molda toda a reorganização curricular. Estou-me a referir ao conceito integrador da educação. Há aqui uma ideia de integração do saber que é claramente desvirtuada, na minha perspectiva, quando se faz exame a duas disciplinas. E de tal maneira é desvirtuada que a possibilidade de provas globais ou de um trabalho final integrador que deverão progressivamente evoluir para provas que incidam sobre aprendizagens e competências desenvolvidas no âmbito de várias áreas curriculares e disciplinas, referidas no despacho normativo 30/2001 desapareceu integralmente. Assim, a ideia de integração coerente também com o trabalho final de ciclo é totalmente eliminada.

**Ana Vieira Lopes** Relativamente às questões que estão aqui postas em paralelo: exames e reorganização curricular, se existe ou não alguma relação entre elas, eu penso que não existe, ou seja, são medidas que aparecem em momentos diferentes, por razões diferentes, e que têm objectivos completamente diferentes. A reorganização curricular aparece como uma necessidade de melhorar o ensino básico, os exames são uma medida avulsa, fácil, vistosa ... mas desenquadrada. Eu coloco esta questão do exame de uma forma um pouco diferente da Leonor, porque não me chocaria que houvesse um exame se ele aparecesse como consequência de um conjunto de medidas a implementar para melhorar o ensino básico. Desta maneira o exame só



vai servir para constatar o que todos já sabemos: há problemas gravíssimos no ensino básico, nomeadamente a Português e a Matemática. Eu até tenho alguma dificuldade em discutir esta questão do exame porque me parece que é uma medida completamente extemporânea, puramente política e só política. Devíamos realmente perder algum tempo com a reorganização curricular, mas gostaria de a discutir com base no que se está a passar nas escolas, mais do que os documentos escritos descontextualizados dos processos nas escolas. Sou professora do 3º ciclo, de Matemática, estou a dar aulas, e penso que analisar e discutir os documentos foi uma etapa, mas que, neste momento, não podem ser lidos e discutidos fora da sua implementação nas escolas.

Medidas como um exame não se implementam sem se fazer uma análise do que é que se está a passar. Essa é a questão que me preocupa mais, preocupa-me que se tomem medidas assim, ... é necessário um estudo sobre o que se está a passar, se há resultados positivos ou negativos, quais as dificuldades que as escolas estão a ter com esta implementação ...

Esta passagem do exame de 30% para 25% é uma tentativa de *lavar a cara* aos problemas com que as escolas se estão a debater.

**Fernando Gomes** [Este exame] não tem justificação a não ser a de se querer colocar, também no 9º ano, a questão dos rankings. É muito mais para projecção pública, mediática, que outra coisa qualquer. Não tem fundamento em termos pedagógicos.

Num artigo que publicámos no sítio da Confap, já prevíamos que não fossem os 30%, que fossem os 25%. Parece uma cedência [da Ministra] mas é evidente que não é. Os pais são claramente favoráveis à avaliação, a toda a avaliação, mas a uma avaliação que tem de ser integrada, tem de se avaliar o ministério, a escola, o que é disponibilizado à escola e também o que a escola disponibiliza.

Há uma série de anos que temos as provas de aferição e que temos os rankings e não se vêem qualquer tipo de medidas que tragam às escolas a possibilidade de elas alterarem ou corrigirem o que se vai detectando com estas provas. Por isso não se entendem estes exames, a não ser com uma justificação, a de culpabilizar alguém, e neste caso, as culpas vão cair nos jovens, que não tem preparação ou acompanhamento familiar ou na própria escola que não corrige essas deficiências que a criança traz ... E ainda por cima este ano vamos avaliar exclusivamente o 9º ano, isto é um perfeito absurdo. Isto não é avaliação. É tudo menos avaliação.

**Isabel Rocha** Com o peso de 30% havia um papel visível para os exames que era o efeito na progressão do aluno, que não existe com os 25%, porque um aluno a quem o professor atribua o nível 3, mesmo que o aluno tenha 1 no exame, vai ter 3. Então voltamos à questão que papéis vão desempenhar estes exames?

**Leonor Santos** Passar dos 30% para os 25% parece traduzir uma atitude política engenhosa, agradando a todos. Por um lado, dá-se uma imagem social de que se está a controlar o sistema (alunos e professores), por outro, os encarregados de educação não reclamam muito porque ao fim e ao cabo os exames não vão ter efeito na progressão dos alunos.

**Cesário Silva** Do ponto de vista da filosofia da reforma [o exame] não se enquadra. No entanto, aquilo que me parece da questão dos 30% para os 25% é que transforma os exames em provas de aferição nominais, ou seja, o Ministério, poderá ter como principal objectivo usar este exame como um diagnóstico para passar para uma nova reforma.

Todos dizemos que a reforma que está em vigor tem falhas, apesar de não ter sido avaliada. Todos nós temos dificuldade em fazer avaliação por competências, precisamos de formação nessas áreas e vamos passar para exames onde vamos avaliar quase estritamente conteúdos, quer queiramos quer não. Chegamos ao fim dos exames e o Ministério passa a ter um instrumento com fiabilidade (para o Ministério ele é fiável), e vai dizer que esta reforma curricular não produziu os efeitos que estava à espera. Então vamos partir para uma nova reforma curricular, o que eu temo é isso.

Mas, temo outra coisa, temo que em dado momento, para os alunos que estão no 9º ano, em função dos resultados obtidos nos exames se introduza algum carácter selectivo para a continuidade de estudos. O sistema pode conduzir à selecção, ao encaminhamento em resultado de exames que neste primeiro ano, pelos 25% podemos assumir que não tem impacto, mas posteriormente, passando para os 30%, poderão ter.

**Isabel Rocha** E tu pensas que tem a ver com a orientação para áreas mais profissionalizantes?

**Cesário Silva** Eu penso que neste momento o sistema vem sendo montado avulso, mas vem-se estruturando e vai conduzindo para a selecção e para um sistema cada vez mais elitista. Começam a existir alternativas ao ensino dito regular, temos o caso dos cursos de educação formação, que neste momento já tem sete tipologias de oferta, já varre todo o ensino básico e o ensino secundário e estes exames podem posteriormente ser o factor de selecção para o prosseguimento de estudos. Selecção e encaminhamento. A orientação nas escolas peca, não temos técnicos que o possam fazer de forma correcta e atempada e portanto este é um instrumento que de certa forma é fácil de implementar e rapidamente terá resultados.

**Isabel Fevreiro** Eu concordo com muitas das coisas que aqui foram ditas. Levantaram algumas questões que eu nem me tinha lembrado. Sinto-me na posição de professora do 9º ano numa escola extremamente difícil, com 50% dos alunos que entram no 7º ano com a idade certa, e os outros 50% já com 16 e 17 anos. Eu, por princípio, não me oponho à questão do exame, o exame poderia fazer algum sentido se eu soubesse exactamente o que é que se esperava dele, para que é que servia e se tivesse possibilidade de trabalhar com os meus alunos nesse sentido, se fosse um jogo claro. Eu, professora, sabia, os alunos sabiam e os pais sabiam para que é que servia. Parece-me que não é o caso, sobretudo agora com esta alteração da passagem dos 30% para os 25%. No entanto, o colega Cesário levantou questões em relação à selectividade. Eu não tenho, no 7º ano, uma turma de 20 alunos com 12 anos, onde posso integrar 3, 4 ou 5 com 16 anos. Não, os alunos de 16 e 17 anos representam 50%. Nós já temos uma experiência na escola com os tais cursos de educação formação e que resultam muito mais. Ou seja, se eu mantiver um aluno de 16, 17 anos num currículo normal, aquele aluno abandona e vai arrumar carros, é isto que acontece. Os outros alunos [dos cursos de educação e formação] têm de facto alguma possibilidade de se manter no sistema com regras muito próprias, muito apertadas e que eles cumprem. São turmas muito mais pequenas, com 15 alunos e, portanto, conseguem fazer o 9º ano, e talvez seja possível agarrar esses alunos e dar-lhe alguma oportunidade nos tais cursos profissionais. Agora, a questão dos exames, só por si, podia ter alguns pontos positivos: neste ano lectivo o grupo de matemática pediu algumas condições para o 9º ano porque há exames à porta e a escola procurou disponibilizar essas condições, porque os resultados vão ter algum peso para os alunos e para a escola. Por exemplo, alguns projectos apresentados pelo grupo de Matemática para este ano lectivo, tempo de estudo exclusivo para a Matemática e para o Português para as turmas do 9º ano na área de estudo acompanhado, já tiveram em conta os exames do 9º ano. A escola poder vir a ser sujeita a algum tipo de ranking o que torna conveniente para a própria escola começar a trabalhar com os alunos no sentido de tentar fazer o máximo possível até chegarem ao 9º ano, dar-lhes o apoio possível para se conseguirem melhores resultados. Os exames podem ter influência positiva na organização e nas práticas da escola. Eu não me oponho ao exame em si, agora posso opor-me à forma como ele aparece aqui, com consequências que ainda ninguém percebeu quais são.

**Cesário Silva** O exame não devia ser o tecto! Nós estamos a começar outra vez pelo tecto, a começar outra vez por cima, por aquilo que é mais fácil, mais mediático ...

**Isabel Rocha** A retenção e o abandono escolar são dois problemas graves no ensino básico em Portugal, numa sociedade já de si insuficientemente escolarizada. Na vossa opinião, os exames fazem parte da resposta a este problema?

Porque, se percebi bem, da intervenção da Isabel, o exame pode ser visto como um instrumento de pressão sobre a própria escola, ou seja, um meio da própria escola reflectir melhor sobre a forma, estratégias, para resolver os problemas de retenção que já tem?

**Isabel Fevereiro** Sim, sim. É sabido que nas escolas, está a haver algum cuidado com os professores que leccionam o 9º ano, a exemplo do que já se passa com o 12º ano, professores que, por exemplo, dêem algumas garantias de assiduidade e de experiência. Relativamente aos alunos nota-se também neste momento alguma preocupação com o exame. Os alunos pedem ajuda e recorrem a aulas de apoio que eu dou, porque combinei com eles disponibilizar essas aulas, e noutras condições provavelmente não o fariam.

**Leonor Santos** Ao ouvir a Isabel Fevereiro falar, percebo que esteja a dar o testemunho da sua experiência, mas, por outro lado, voltando à reorganização curricular, até que ponto é que essa lógica é compatível com a lógica de ciclo, que é claramente outra ideia transversal da reorganização curricular? Mas, uma lógica de ciclo passa pela permanência na escola de um mesmo professor durante um ciclo, pois só assim é que ele pode planear, gerir, fazer uma planificação a médio prazo e não ano a ano. Ora, se isto fosse realmente aceite pela escola, essa pressão que sofreu e que eu acredito que exista, é também ela contraditória com a própria reorganização curricular. Assim, se caminhássemos para sucessivas aproximações de uma escola que procura ir de encontro a este tipo de paradigma, então esse ponto forte apontado como decorrente da existência de exame deixaria de fazer sentido.

A Isabel ao colocar-nos esta última pergunta relaciona responsabilização com exame. Mas há outra forma de vermos a questão. Poder-se-ia dizer que o exame leva à desresponsabilização. Desresponsabiliza o Ministério da Educação porque através de uma via meritocrática e simplista dá uma imagem à sociedade de que está muito preocupado em garantir a qualidade de ensino; a escola, porque o exame constitui um processo menos visível de exclusão dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e/ou menos adaptados a uma cultura escolar dominante; os professores porque lhes dá argumentos para manter práticas do passado; os alunos porque lhes dá a ideia que se deve estudar para prestar provas e não porque é intelectualmente desafiante e dá gosto aprender.

**Isabel Rocha** Então os exames provocam alguns efeitos nas práticas dos professores, nomeadamente pelo grande impacto (a ver pelo que tem sucedido no 12º ano) que surge da comparação final e pública entre resultados dos exames e resultados das notas internas. Que efeitos?

**Leonor Santos** Se é certo que a existência de exame pode criar alguma pressão sobre a escola, sem dúvida nenhuma que se faz sentir sempre uma pressão sobre as práticas dos professores, em particular na Matemática. Pensando nos

exames, tal como os conhecemos, uma prova escrita em tempo limitado, existe a possibilidade de incluir na Matemática uma ou outra pergunta de natureza mais aberta. Mas, quanto mais aberta for a pergunta, maiores as dificuldades em termos das classificações. Portanto, a tendência é, se estamos a fazer exames porque queremos garantir a objectividade, então vamos fazer perguntas em que essa objectividade possa ser minimamente, com todas as restrições, garantida. Isso leva imediatamente a um problema: Então as competências? Ficam por avaliar numa prova deste tipo? Provavelmente, o que vamos testar são as aprendizagens, que é aliás o que esta última versão de regulamento da avaliação claramente aponta. Deste modo, o professor vai certamente sentir-se tentado a valorizar no seu ensino experiências de aprendizagem que proporcionem aos alunos uma boa preparação para o exame, isto é, uma boa aquisição de conhecimentos, remetendo para segundo plano o desenvolvimento de competências. Uma vez mais nos confrontamos com uma perspectiva contrária à reorganização curricular.

**Ana Vieira Lopes** Eu não consigo pôr muito bem as coisas assim. Eu acho que a vida quer dos alunos quer dos professores tem momentos em que há que dar conta do que se anda a fazer e isso até ajuda a validar o que se faz. Os alunos têm de perceber se o que fazem é socialmente válido ou não e os professores também.

Um dos problemas das escolas, neste momento, é que muitos alunos não têm consciência do que andam a fazer na escola ... A escola perdeu, para muitos, o seu papel de centro de aprendizagem, de um momento privilegiado da vida em que se aprende, se discute, se reflecte, se estuda. A escola no seu conjunto, neste momento, parece-me um pouco perdida.

A mim não me choca nem que os professores sejam pressionados, nem que os alunos sejam pressionados. É evidente que convém que não sejam mal pressionados! Faz-me confusão é se a escola se reorganizar só para ter bons resultados no exame. Mas a interpretação da lei é da responsabilidade das próprias escolas. Por exemplo, a minha escola respeita a continuidade pedagógica. Este tipo de medidas é opção de escola e é da responsabilidade dos professores impô-las se as consideram importantes. Os problemas não são só com a Matemática. É também um desastre o que se passa com as línguas. Por isso, a questão é conseguir envolver a população escolar na discussão dos problemas das escolas, da reorganização curricular ... A reorganização curricular tem aspectos muito interessantes, mas está com muitas dificuldades em avançar e isso é que é preciso discutir.

**Isabel Rocha** Tendo o ensino por competências um carácter mais integrador, faz sentido o exame por disciplina? O modelo de prova do PISA tem esta perspectiva integradora e por isso "foca a descrição das capacidades que o estudante revela em situações da vida real que requerem aplicações de conhecimentos e de competências ao nível da Leitura, das Ciências e da Matemática". O problema estará no exame ou no tipo de exame?



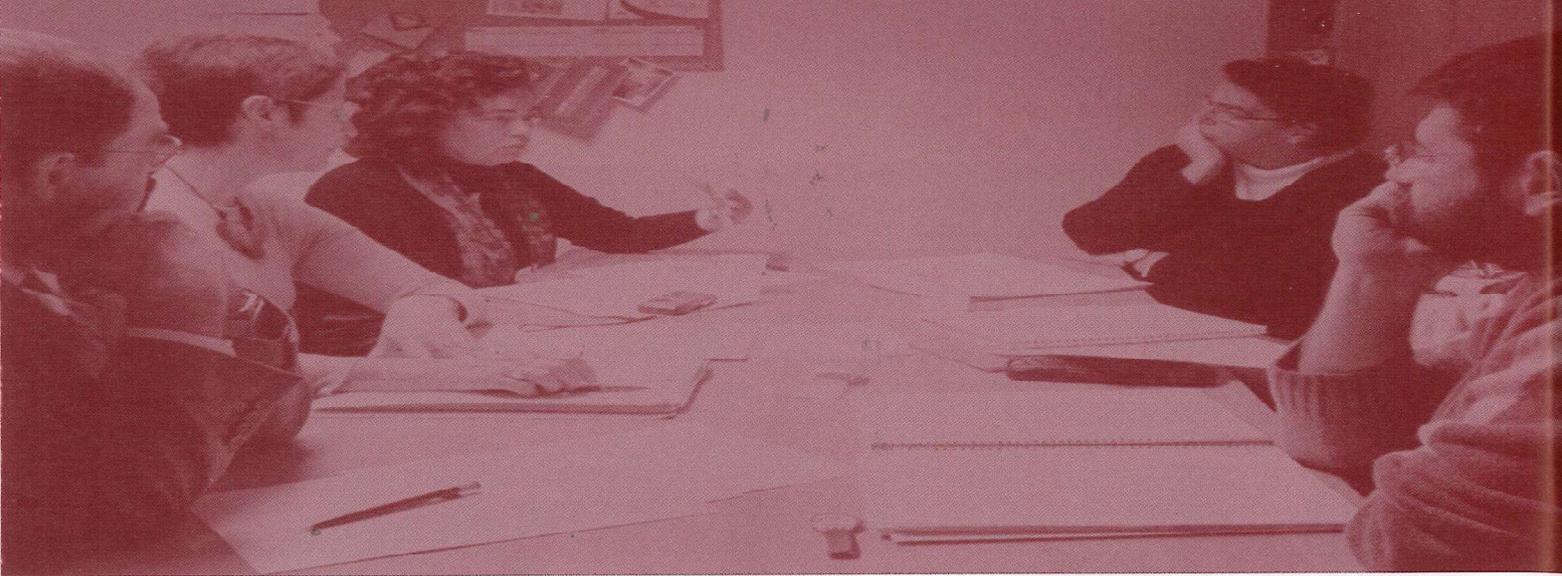
**Leonor Santos** Eu não precisaria de ir ao PISA. Podíamos tomar as provas de aferição que incluem diversas questões que podem ter uma influência muito positiva no ensino. Se houvesse uma estratégia pensada de divulgação séria das provas de aferição, de um incentivo a que os seus resultados pudessem ser de facto utilizados para aquilo para que foram feitos, que é para regular, para ajustar, eu acho que essas provas poderiam ter um efeito positivo. Se nos recordarmos do primeiro ano em que houve provas de aferição, aplicadas aos alunos do 4º ano de escolaridade, podemos dizer que houve alguns indicadores interessantes, talvez por ser a primeira vez, talvez por ter havido um maior investimento dos diferentes actores envolvidos. Muitos professores do 1º ciclo confrontaram-se com um tipo de questões que não era habitual trabalharem na sua prática e essas questões estavam mais de acordo com o que hoje se pensa que é saber Matemática e o que são boas experiências de aprendizagem em Matemática, houve alguma influência positiva.

Mas, não confundamos as coisas. Um exame tem, digamos nós o que dissermos, funções de selecção e de exclusão. As provas de aferição têm funções de regulação e aperfeiçoamento do próprio sistema. Defender/justificar os exames tem de ter por base argumentos próprios desta modalidade de avaliação. Por outras palavras, os exames são

uma coisa, as provas de aferição são outra. Um não substitui o outro.

**Isabel Rocha** Tem-se verificado um desinvestimento nas provas de aferição sem uma reflexão partilhada sobre a experiência recente de implementação deste tipo de avaliação. A que atribuem este desinvestimento? Na vossa opinião estes exames podem vir a substituir as provas aferidas ou antes pelo contrário, as provas de aferição são de manter?

**Isabel Fevereiro** Eu estava a ouvir a Leonor falar da influência que podem ter as provas de aferição no sentido de induzir o professor a trabalhar aquelas questões, eu estou perfeitamente de acordo com isso e acho que, por exemplo, se os exames fossem na mesma linha induziriam de igual forma. De tal maneira que, por exemplo, no caso pessoal da escola onde eu trabalho, eu sei que, no 7º e no 8º ano, trabalha-se com os computadores e houve tempo para trabalhar com os computadores e no 9º ano, agora, de facto, há um desinvestimento nessa área, mas foi compensado com algum trabalho que vai ao encontro das questões do Pisa e das provas aferidas, há aí, portanto alguma compensação, desinveste-se dum lado, mas investe-se no outro. Pena é que não haja tempo de trabalhar logo, a partir do 7º ano, da for-



ma como gostaríamos, aquelas questões abertas e muito mais contextualizadas que aparecem nas provas aferidas.

Mas estava a lembrar-me ainda daqueles casos mais complicados, dos alunos que nos entram na escola com 16 e 17 anos ao nível do 7º ano e a experiência na nossa escola, diz-nos que, se trabalharmos com esses alunos do ponto de vista desse tipo de questões muito contextualizadas, o sucesso é completamente diferente. Mas eu não consigo perder o sentido e a consciência de que em termos dos conteúdos que estão a ser trabalhados eu não vou obter os mesmos resultados. Eu estou a trabalhar com eles muito dentro das competências que se têm de desenvolver através de trabalhos de projecto e eles gostam muito e vão avançando ao nível que podem. Eu sinto-me bem porque não estou a entrar em confronto permanente com eles e eles estão satisfeitos porque estão a fazer uma coisa que gostam. É possível trabalhar assim, mas há um custo, e o custo é que eu não vou conseguir chegar com eles todos ao 9º ano nas mesmas condições que chego com os outros.

**Fernando Gomes** É muito curioso o que está a dizer e essa afirmação deixa-me algumas questões, nomeadamente se tem a noção se é exclusivamente ao nível das aprendizagens do currículo que há notoriamente diferença ou se é ao nível das competências que isso é mais evidenciado? É uma questão que me deixa alguma dúvida ou seja se as competências que esses alunos atingem não serão as mesmas dos outros alunos. É uma curiosidade ...

**Isabel Fevereiro** Consigo desenvolver com eles algumas competências que de outra maneira não conseguiria. Era impossível chegar até eles porque rejeitam tudo. Fugindo um bocadinho daquilo que é mais tradicional e indo para trabalho de projecto, projectos com base em notícias dos jornais ou de artigos da Internet e trabalhar a matemática que é possível, eles gostam, vão desenvolvendo competências e nós sentimo-nos bem na aula, eles e eu que bem preciso.

**Cesário Silva** Mas é o que se tem de fazer em quase todos os cursos de educação formação, mas atenção, não podemos pensar em trabalhar competências sem conhecimentos, o

contrário é possível, trabalhar conhecimentos sem competências. Isso é fácil. Era aquilo que tradicionalmente se fazia no ensino e é por isso que muitas vezes ouvimos os professores dizerem: “como é que eu avalio componentes sócio-afectivas, relacionais, outras coisas para além dos saberes?”.

**Fernando Gomes** A escola não se conseguiu adaptar, revê-se naquilo que foi a nossa fase de formação, dos nossos tempos, em que acabávamos as aulas, íamos para casa e brincávamos com as crianças que ali estavam no bairro. As nossas crianças não são assim, são completamente diferentes. Têm competências extraordinárias, muitas vezes conseguem trazer coisas que os professores não sabem, porque têm acesso à Internet, às tantas são capazes de estar a argumentar com o professor, que não teve a felicidade de ter consultado o mesmo site que eles, sendo de repente apanhado na sua fraqueza e as pessoas ainda não se habituaram a isto. Existe aqui alguma dificuldade em lidarmos, mesmo nós famílias, com tudo isto.

**Ana Vieira Lopes** Deixem-me só dizer uma outra coisa, que é um fenómeno relativamente recente, que tem a ver com a nossa história, que é a escola para todos. Todos os problemas sociais que existiam na sociedade antigamente não estavam dentro da escola, porque a escola era só para um determinado sector ...

**Fernando Gomes** Era elitista.

**Ana Vieira Lopes** Mas é que este é um problema que não temos conseguido gerir muito bem.

**Fernando Gomes** São necessários novos actores na escola para conseguir gerir tudo isto, porque é colocado um peso sobre os professores inaceitável. Este tipo de exames concretos, colocados desta forma, não pode ser, porque não se sabe o que se está a avaliar, mesmo quando se diz que é exclusivamente o que está a ser dado no 9º ano. A haver uma avaliação ela devia ser colocada logo na 1ª fase da aprendizagem para irmos conhecendo os percursos, notando, sabermos o que tem de ser modificado.

**Isabel Rocha** E a avaliação aferida não correspondia a essa necessidade?

**Fernando Gomes** Exactamente, em absoluto, estou definitivamente de acordo.

**Isabel Rocha** Independentemente de haver ou não exames no 9º ano, a verdade é que não estamos satisfeitos com os resultados do ensino que temos. Apontem uma medida de fundo que considerem indispensável para inverter a situação actual.

**Cesário Silva** Ia só dizer que apesar de estarem os diagnósticos feitos, cada escola ainda não conseguiu fazer o seu. Apesar de tudo acho que continuamos tal e qual como o Ministério a ter dados avulso, não os conseguimos cruzar, não os conseguimos interligar, não conseguimos encontrar as verdadeiras razões que estão na génese dos problemas. Para mim, a grande medida de fundo era efectivamente cada escola, cada agrupamento conseguir apropriar-se daquilo que seria um observatório de qualidade, com um conjunto de instrumentos, onde eventualmente os exames, possam surgir, e aí nesse contexto, eu não sou contra eles, como forma de socialmente validar as aprendizagens, não como instrumento regulador. O instrumento regulador tem que ser um instrumento interno de responsabilização da escola, dos professores, dos pais, das tais condições para podermos proporcionar boas aprendizagens aos nossos alunos.

**Fernando Gomes** É uma questão de nome, porque isso é uma prova de aferição.

**Cesário Silva** O validar socialmente pode ser um exame, o regular não pode ser o exame. O regular tem que prever logo a seguir quais as estratégias a implementar que possam conduzir a que cada escola consiga alcançar uma meta, um objectivo ou uma finalidade que pretendam em determinado momento e em determinado contexto, sabendo também qual é o seu tipo de população. As escolas diferem de sítio para sítio, mas têm que ter um diagnóstico feito e têm de perceber como é que conseguem chegar a outro sítio. Os pais são importantes e os alunos também, e, são importantes outros agentes locais, que cada vez mais, felizmente, se vão aproximando da escola porque a escola se vai aproximando deles. Se calhar conseguimos proporcionar boas aprendizagens se tivermos boas condições de ensino e as escolas e os alunos, desse ponto de vista, não estão em condições de equidade. Há escolas que cada vez têm melhores condições e há outras que cada vez têm piores. A meu ver, quando estes alunos já repisados pelo insucesso e pela retenção, relativamente aos quais estamos tão preocupados, porque vão sendo um número significativo, quando estes que são hoje as franjas, forem a norma, o que é que nós fazemos? É que podemos caminhar para que essa seja a norma se não conseguirmos actuar com alguma urgência.

**Fernando Gomes** Há obviamente medidas de fundo que têm de ser tomadas, e têm de ser tomadas nos primeiros níveis de ensino. É extraordinariamente difícil que os professores do 1º ciclo, por exemplo, tenham a capacidade de abranger todas as matérias de maneira tão especializada. É necessário, não sei em que formato, talvez não falando na pluridocência, mas de apoio que possa ser feito pelas sedes de agrupamento relativamente às escolas do 1º ciclo. Terá de haver uma forte intervenção a nível deste ciclo. E evidentemente que terão de ser corrigidas as deficiências sócio familiares das crianças. As Associações de Pais gerem muitos ATL, cuja gestão não tem qualquer participação financeira, nem tem qualquer estatuto jurídico, sendo a despesa dividida pelos sócios, o que quer dizer que frequentam os ATL apenas os filhos dos Associados das AP's, ou seja, estão excluídos à partida aquelas crianças que ou as famílias não têm competência ou condições económicas para procurar a existência daquele ATL. É o prolongar da desestruturação social da própria família. Não podemos ter a pretensão de conseguir alterações substantivas nesta geração. Tudo terá de começar de início e teremos de ter a paciência de que apenas numa ou duas gerações é que iremos ver o seu reflexo.

**Isabel Rocha** Uma medida que envolva os pais.

**Fernando Gomes** As medidas que envolvem os pais têm sempre um profundo envolvimento de toda a sociedade, porque ao fim e ao cabo todos somos pais e os resultados da intervenção dos pais tem obviamente muito a ver com a capacidade que a própria escola tem de fazer esse envolvimento. É fundamental que a escola saiba abrir-se e perceber que a participação dos pais é algo de fundamental até inclusivamente para não ser ela própria exclusivamente responsável. Porque uma das coisas que muitas das vezes ressalta para fora, é que a escola é de tal forma fechada que não permite a intervenção da comunidade. E ao não permitir a intervenção da comunidade, assume perante todos a responsabilidade exclusiva e é este que é o grande problema.

É fundamental que todos tenhamos a noção de que, nesta altura, a escola tem que ser aberta e receptiva às novas práticas que se tentam levar a cabo dentro dela e que depois acabam por ser os próprios colegas que levantam obstáculos: — estás a fazer isso, porquê? A escola tem de se tornar definitivamente aberta, não apenas para o exterior, como também para si própria. Tem de haver a noção que o trabalho de todos é um trabalho válido, importante, porque leva ao próprio envolvimento e à responsabilização de todos. Não se pode esperar que seja um professor o responsável, não é aceitável. Esse professor poderá ser o responsável perante o grupo, mas perante a comunidade não, é toda a escola que o é. Há que ter esta noção e por isso a dificuldade que nesta altura a escola, os professores e mesmo nós pais, que participamos na escola, sentimos, em explicar à comunidade que o que se passa ali não são apenas casos negativos.

**Ana Vieira Lopes** O Cesário falava do envolvimento das escolas, eu acho que mais do que fazer mudanças de fundo, neste momento, é preciso discutir as *coisas pequenas* porque fazer grandes mudanças de filosofia de educação e pensar que se vai conseguir alterar a situação, sinceramente não me parece. Um aspecto que nós temos desprezado um pouco enquanto professores, é a discussão do que se passa na realidade, a situação que não funciona ... o grupo de alunos a quem nós não conseguimos ensinar nada, o grupo de alunos que não tem regras ... Eu penso que os professores têm que ser envolvidos numa discussão em termos do funcionamento da sua própria escola e quem diz da escola diz da disciplina de Matemática. É preciso que se pegue nos problemas, que se discutam e que se fale deles, também com os pais. Alguns problemas têm sido tabu nomeadamente a relação escola família. Parece-me que os pais podem fazer muito na escola e que são pouco responsabilizados, estão à espera que a escola faça coisas que a escola não pode fazer. Há responsabilidades grandes de professores, de alunos e de pais. Esta questão para mim é muito importante, é mesmo muito importante que se clarifique o papel de todos.

**Leonor Santos** Do que foi dito até agora, ressalta de imediato que dada a complexidade do problema não há uma única medida de fundo. A intervenção é a diversos níveis. Eu subscrevo o já referido, isto é, que a nível de escola haja um maior desenvolvimento da sua autonomia e responsabilização, nomeadamente na identificação e discussão dos seus próprios problemas para uma intervenção contextualizada adequada. É um nível. Outros podem ser acrescentados.

Ao nível da sociedade em geral, é preciso mudar de um paradigma de repressão e de controlo para um paradigma de valorização e responsabilização. O que acontece hoje em dia, o que sai nos jornais é dizer mal e não há vozes responsáveis a contrariar isto. Nós não vamos conseguir nunca melhorar quando, por exemplo, dizemos: os responsáveis são os professores. Qual é a reacção normal de alguém quando é acusado? É defender-se. Não se criam condições para uma postura de autocrítica e reflexão. O Ministério da Educação, por exemplo, tem um papel a desempenhar. Há que valorizar aquilo que já se faz bem. Aquilo que são boas experiências, porque há boas experiências.

Há também que apostar no envolvimento dos diferentes actores, em particular dos professores. Já houve algumas medidas feitas nesta lógica, mas não tiveram continuidade. Por exemplo, estou a pensar no movimento da reorganização curricular que procurou, em dado momento, envolver os professores e as escolas, seguindo, deste modo, um modelo de desenvolvimento educacional, que contraria a lógica de cima para baixo, da responsabilidade de especialistas, como então tinha acontecido em Portugal. Houve todo um trabalho prévio em que, por exemplo as escolas se ofereceram para experimentar algumas orientações. Procurou-se que o desenvolvimento curricular acontecesse

em paralelo com a investigação. Quando sai a reorganização curricular, já havia uma ampla experiência desenvolvida por um número elevado de escolas. Muitas das medidas então introduzidas não surgiram do nada, mas já existiam na prática e havia indicadores de que davam bons resultados. Foi, por exemplo o caso das aulas de 90 minutos. Esta forma de envolver os professores no processo de desenvolvimento curricular é essencial.

Ainda quanto ao processo concordo com o que a Ana diz de que não pode haver mudanças a toda a hora. Não basta legislar para garantir que existe inovação. Houve todo um processo de envolvimento dos professores em 2000. Havia uma onda de optimismo, de vontade, de decisão de vamos fazer, vamos tentar fazer melhor, vamos procurar experimentar, etc., mas de facto as pessoas envolvem-se, dedicam-se e, entretanto, começam a sentir que afinal não é nada assim, que afinal vai ser outra coisa. Não se pode estar a jogar com toda uma classe profissional.

Para além disto, há um conjunto de sistemas de apoio, que devem ser criados. Sistemas de apoio, como por exemplo, uma formação mais ou menos formal, que responda às necessidades sentidas pelos professores; que parta da própria prática dos professores, que reconheça, utilize e faça recurso aos conhecimentos e às competências profissionais que os professores têm; que incentive o trabalho colaborativo, de partilha, de negociação entre os professores.

**Isabel Fervereiro** Eu tenho 4 ou 5 pontos que gostava de deixar como sugestões. A questão da valorização, a questão da responsabilidade de todos os intervenientes, a questão da clarificação do papel que se espera de cada um. Eu professora tenho que saber exactamente perante aquela turma, com aqueles alunos específicos o que é que se espera de mim, se é passar o tempo a enganar, é prepará-los para poderem seguir para um 10º ano, é eles desenvolverem competências que lhes permitam enveredar por outro caminho. Os alunos têm de saber o que é se espera deles quando ali estão, eles também têm de saber isso claramente. A outra questão é a questão da organização e responsabilidade da escola. Quando temos na escola grupos que não funcionam como grupos, as pessoas são deixadas sozinhas, ninguém tem nada a ver com nada. Àquela colega calhou-lhe uma turma com dificuldades, ninguém no grupo tem nada a ver com isso, ela é que é responsável por aquela turma. Não pode ser assim.

E por último é a questão da colaboração entre os professores, que eu acho fundamental e aqui deixo só uma sugestão que me é particularmente simpática: tendo passado pela experiência do acompanhamento de professores do secundário, tive sempre muita pena que não se tivesse feito um acompanhamento para professores do ensino básico, porque, foi uma experiência que eu acho que teve muitos aspectos positivos, mexeu com muita gente e deixou muita coisa feita.