

De que tem medo o Sr. Ministro?

Felicitó o GAVE ao incluir no planeamento da sua formação de quatro anos, dirigida aos professores classificadores, o tema da avaliação formativa. Não é novo afirmar-se que uma prática continuada de avaliação formativa contribui para as aprendizagens dos alunos. Já em 1998, uma meta-análise sobre 250 publicações sobre práticas de avaliação formativa na sala de aula, seleccionadas a partir de 681 obras listadas, aponta de forma conclusiva que a avaliação formativa melhora a aprendizagem [Black & Wiliam, 1998]. Não é assim de estranhar que, neste mesmo estudo, os seus autores afirmem ainda que os alunos que frequentam aulas em que existe avaliação formativa obtêm melhores resultados em avaliações externas, exames, do que aqueles que são sujeitos apenas a uma avaliação sumativa.

Neste mesmo estudo, contudo, também se alerta para que as práticas habituais não refletem de forma significativa esta realidade, reconhecendo-se que a mudança levará tempo e necessita de um apoio continuado tanto dos investigadores, como dos professores. A escassez de práticas avaliativas formativas é igualmente evidenciada em meta-análises de estudos realizados em Portugal [Barreira & Pinto, 2005; Fernandes, 2006; Santos, 2003]. Esta realidade não sofreu alterações significativas nos últimos anos, como é afirmado no recente relatório da OCDE dedicado a Portugal [Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012]. Tal facto explica a razão pela qual uma das propostas nele apresentadas seja o reforço de práticas de avaliação formativa nas salas de aula, de forma a promover a aprendizagem dos alunos, em vez de um uso exclusivo de avaliação sumativa que regista e reporta os resultados do desempenho dos alunos. Mais se avança, indicando a necessidade de se dar mais frequentemente feedback aos alunos e de desenvolver a interação entre professor e alunos sobre as suas aprendizagens.

Assim, a preocupação revelada pelo GAVE de contribuir para uma formação dirigida a uma prática avaliativa em falta parece desde já perfeitamente justificada. Mas poderei ainda acrescentar para fundamentar esta minha apreciação um outro argumento que decorre do exposto na atual legislação portuguesa, bem como nas orientações que se podem encontrar em diversos documentos curriculares. Pode ler-se no artigo 19 do Despacho Normativo n.º 1/2005 em vigor que 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»

[pp. 72–73]. Do mesmo modo, por exemplo, no programa do Ensino Secundário para a Matemática A [DES, 2001, p. 13], em vigor, afirma-se que «Avaliar os conhecimentos matemáticos dos estudantes significa reunir e analisar dados sobre o que estes sabem a respeito de conceitos e métodos matemáticos. Estes dados devem ser utilizados tanto pelos professores como pelos estudantes; os professores deverão utilizá-los para ajudar os estudantes a adquirir conhecimentos profundos e ideias claras sobre os conteúdos matemáticos». Consultando o programa de matemática para o ensino básico em vigor é também possível encontrarem-se referências à avaliação formativa: «[...] é necessária uma avaliação continuada posta ao serviço da gestão curricular de carácter formativo e regulador» [DGIDC, 2007, p. 12].

Ora, qual não é o meu espanto, quando em maio do corrente ano, os professores classificadores recebem uma mensagem introduzindo uma alteração à tarefa prevista para a sua avaliação final. Não é sobre a alteração que quero aqui chamar a atenção, mas sim sobre os argumentos avançados para a justificar e que dizem o seguinte:

Considerando que os textos apresentados nesta formação têm uma orientação marcada por concepções de avaliação muito particulares, não refletindo a diversidade de concepções sobre a avaliação mais recentes e atendendo ainda ao facto de não implicarem qualquer orientação do GAVE no sentido da adoção de práticas únicas em matéria de avaliação escolar, a apreciação crítica que se propõe como uma das tarefas que integram o relatório final não terá de traduzir as ideias expressas nos referidos textos.

(texto da mensagem de email enviada aos formandos da autoria do GAVE)

Várias questões emergem da sua leitura: Que particularidades marcam a concepção de avaliação formativa dos textos apresentados? São posições exclusivas dos seus autores ou, pelo contrário, consensualizadas pela grande maioria dos peritos e investigadores desta área da avaliação, da avaliação formativa? Quais são as concepções de avaliação mais recentes, no que diz respeito à avaliação formativa? De que modo estão em contradição com as apresentadas nesses textos? O GAVE, ao trabalhar a avaliação formativa, está a defender a adoção de práticas únicas? Ou, pelo contrário, o facto de trabalhar técnicas ao serviço da avaliação apenas enquanto medida é que transmite a mensagem da adoção de uma prática única?

Esta mensagem só pode ter uma de duas possíveis leituras: Ou falta de preparação científica nos assuntos da avaliação por parte dos técnicos do GAVE ou resultado de políticas educativas

definidas superiormente. Mas sendo o GAVE o serviço do Ministério da Educação que tem por principal função trabalhar as questões relativas à avaliação, especificamente a do desempenho dos alunos do ensino não superior, custa-me aceitar a primeira interpretação. Assim, não me resta outra alternativa senão optar pelo segundo cenário. Mas sendo esta a leitura, é caso para perguntar: De que tem medo o Sr. Ministro da Educação? Que os professores desenvolvam práticas que potencializem a aprendizagem dos alunos portugueses?

Referências

- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 21-105.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

- DES (2001). *MATEMÁTICA A 10º ANO* Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=M>
- DGIDC (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71#i>
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 289-348.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. OECD.
- Santos, L. (2003). A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática. *Actas do XIV SIEM 2003* (Seminário de Investigação em Educação Matemática) (pp. 9-27). Lisboa: APM.
- Despacho Normativo n.º 1/2005 in DIÁRIO DA REPÚBLICA – I SÉRIE-B, Janeiro de 2005, 71-76.

Leonor Santos
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Exames do 4.º ano

Quando ouvi a notícia sobre os exames do 4.º ano lembrei-me, de imediato, do meu exame da 4.ª classe, realizado há mais de 50 anos na escola da sede de concelho onde residia e com um júri que excluía a minha professora. Nesse ano era já obrigatória, na lei, a 4.ª classe para as raparigas, para os rapazes tinha-o sido uns anos antes. Os nossos pais tinham-se preocupado em arranjar-nos um «fato novo», digno da ocasião, fomos de camioneta de carreira – o único transporte existente – todos juntos com a professora e conscientes da nossa grande responsabilidade. Para muitos de nós era a primeira vez que saíamos da aldeia e com a promessa que, depois do exame, se tudo corresse bem, teríamos um momento de brincadeira no parque infantil da vila.

O exame constava de uma prova escrita e de uma prova oral em Aritmética e Geometria, Língua Portuguesa, História e Geografia e Ciências. Da minha escola primária fomos fazer,

naquele ano, o exame da 4ª classe um grupo de menos de 10 alunos. Os outros «não estavam preparados», ou já tinham ficado retidos em anos anteriores, e na melhor das hipóteses passaram um ou mais anos na escola até a abandonarem, muitos deles sem qualquer diploma. A aprovação no exame era considerado um marco muito importante para os alunos e para a professora. Durante meses o grupo dos alunos da quarta classe deslocou-se diariamente, após o período escolar, para a casa da professora, onde continuava o trabalho de memorização das diferentes matérias. Como recompensa «todos os que foram a exame passaram».

Nessa altura, a quarta classe representava para a grande maioria o fim da escolaridade. No meu ano e, nas cinco escolas da freguesia, apenas eu fiz no mês seguinte o exame de admissão aos liceus (realizado no liceu da sede de distrito)

e continuei estudos, todos os outros foram trabalhar para a agricultura ou aprender um dos poucos ofícios possíveis: nas «pedras» (extrair pedra das pedreiras da serra), sapateiros (nas oficinas familiares onde os sapatos eram feitos por medida e manualmente), ou «navalheiros» (pequenas oficinas onde se faziam também manualmente navalhas, facas, etc.). Este era o panorama há pouco mais de 50 anos, num lugar a 80 km de Lisboa e próximo do litoral, onde se estudava à luz do candeeiro de petróleo e se trabalhava de sol a sol. Entretanto as oficinas deram lugar a fábricas, que entretanto só sobreviveram as que se modernizaram, a agricultura desapareceu, as crianças estão todas na escola e agora durante 12 anos e uma percentagem muito significativa faz um curso superior. Por tudo isto a introdução do exame do 4.º ano anunciado para 2013 não é, não pode ser, para reproduzir o exame da 4ª classe. Daí que o argumento ouvido nalguma comunicação social que «no meu tempo também fiz exame» não colhe. Esse tempo já não existe, a proposta do MEC apenas contempla exames a Português e a Matemática e estes contarão apenas 30% para a nota final. Está por explicar como irão ser contabilizados esses 30% uma vez que a avaliação no final do 1.º ciclo está definida como sendo qualitativa e globalizante.

A situação de atraso em relação à Europa, que se verificava na segunda metade dos anos 50 do século passado, mantém-se na atualidade, apesar dos esforços de muitos. Portugal tem hoje o compromisso internacional de aproximar progressivamente os 30% dos adultos em idade ativa (entre os 25 e os 64 anos) que em 2009 tinham o ensino secundário à média dos 73% dos países da OCDE. Será que a substituição das provas de aferição no 4.º ano, realizadas desde 2000, pelo exame contribui para melhorar a qualificação dos portugueses?

A OCDE realizou recentemente um estudo (Santiago et al., 2012) sobre avaliação no sistema de ensino português, cujo objetivo foi o de «explorar como é que os sistemas de avaliação podem ser usados para melhorar a qualidade, equidade e eficiência do sistema de ensino». O relatório é abrangente abordando num dos seus pontos a avaliação de alunos. Neste ponto considera que o nosso ensino é ainda muito tradicional, com limitada utilização de feedback e uma grande percentagem de retenção dos alunos (uma das mais altas da OCDE). Entre as recomendações, afirma-se que ensino e aprendizagem ponham ênfase na autêntica aprendizagem dos alunos e uma maior ênfase na avaliação formativa dos mesmos. Considera ainda que o estigma da retenção vai contra a necessidade dos professores terem altas

expetativas sobre os seus alunos.

Doutros estudos mostram que as fracas expetativas sobre aquilo que os alunos são capazes de aprender é um dos problemas do nosso sistema de ensino, que se acentua na Matemática, onde as conceções dos professores e da sociedade sobre a disciplina fazem com que essas expetativas sejam ainda mais baixas. A consciência deste facto levou a que o Programa de Formação Contínua em Matemática definisse como um dos seus objetivos: “fomentar uma atitude positiva dos professores relativamente à Matemática e ao seu ensino, que inclua a criação de expectativas elevadas acerca do que os seus alunos podem aprender em Matemática”. Este pretendia contrariar a ideia que os alunos não são capazes e uma certa cultura do certo e do errado defendendo que a ênfase fosse colocada na análise das produções dos alunos, de modo a identificar os erros cometidos e considerar formas de os ultrapassar. Embora este trabalho tenha sido iniciado no âmbito do PFCM, ele tem de ser continuado, pois alterar conceções e práticas é um processo lento e extremamente difícil. O referido relatório da OCDE conclui ainda que normalmente os dados do desempenho dos alunos não são analisados para se compreenderem as suas dificuldades, considerando que não existe uma verdadeira avaliação formativa. No entanto, desde o início dos anos 90 do século passado que a avaliação formativa consta nos documentos de política de avaliação dos alunos. Mas, uma coisa são os normativos legais, outra é a prática diária da sala de aula, onde é entendida com uma visão demasiado restritiva. O relatório da OCDE refere que a grande preocupação é o somativo, a atribuição de uma nota, uma atenção excessiva aos resultados. Se a prova de aferição já era, por vezes, motivo para, nas semanas anteriores, o trabalho da sala de aula ser todo dirigido nessa direção, passando os alunos semanas a resolver provas-tipo, com ênfase no resultado e não numa verdadeira compreensão da resolução, o que acontecerá com o exame? E as outras áreas disciplinares que não são sujeitas a exame, o que lhes acontece?

Referências

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing.

Lurdes Serrazina
Instituto Politécnico de Lisboa