

O NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO: DO CONTEXTO EUROPEU AO CONTEXTO DA EXPERIMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS E DAS MUDANÇAS CURRICULARES

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste artigo, centrado no novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico, situamos a avaliação no actual contexto europeu e percorremos, de forma sucinta e crítica, o novo sistema de avaliação, referindo, por último, a avaliação no quadro da experimentação dos novos programas e das mudanças curriculares que uma avaliação formativa implica.

1. A avaliação no actual contexto europeu

O novo regime de avaliação enquadra-se nas recentes alterações do sistema educativo de muitos dos países europeus, com saliência para Espanha, França, Inglaterra e Holanda (Fernandes, 1992).

Com o objectivo de elevar o nível dos conhecimentos e competências dos alunos a adquirir na escola, e muito sob a pressão do desenvolvimento económico e social,

pretende-se, acima de tudo, permitir ao aluno uma formação geral, pautada pela qualidade e sucesso educativo.

1.1. Estrutura de ensino

As mudanças operadas em termos de estrutura do ensino resumem-se:

- a) ao alargamento da escolaridade obrigatória - num mínimo de 10 anos (Espanha e França) e num máximo de 12 (Holanda) ou 11 (Inglaterra);
- b) uma estrutura unificado do ensino básico - *Comprehensive schools* em Inglaterra, os *Collèges* em França e a *EGB* (Educação General Basica) em Espanha - com a tendência marcante para a uniformização do ensino¹, através de um modelo de desenvolvimento do curriculum mais centrado no ministério que nos professores, com uma sequência linear no que respeita à tomada de decisões curriculares.

1.2. Modalidades de avaliação

Subjacente aos vários tipos ou modalidades de avaliação está o princípio de que ao alargamento da escolaridade obrigatória devem corresponder novos parâmetros de exigência académica, removendo-se, assim, muitos dos obstáculos à progressão do aluno.

Sem que se deixe de atribuir peso significativo à avaliação sumativa, no entanto, passa a valorizar-se a avaliação formativa enquanto elemento norteador do processo didáctico e enquanto elemento da avaliação global que é a avaliação contínua.

À avaliação sumativa atribui-se um peso significativo no final de cada ciclo, podendo existir uma avaliação sumativa externa (normativa) no final da escolaridade obrigatória). No caso inglês, por exemplo, há uma prova externa (testes standardizados) no final de cada ciclo, em que a última é de certificação.

Existência também de uma avaliação especial, realizada por psicólogos e técnicos de educação, para estudar os casos que têm a ver com as características individuais do aluno.

1.3. Intervenientes

Nos vários sistemas de avaliação, destaca-se o papel do professor, não tanto individualmente mas integrado em equipas pluridisciplinares, e a participação dos encarregados de educação a quem se confere um poder negocial significativo, sobretudo no papel de orientação e de não progressão do aluno. Além destes, destaque para os serviços do ministério e para os psicólogos e técnicos de educação.

1.4. Progressão

Na escolaridade obrigatória, a avaliação do aluno corresponde à sua progressão nos anos intermédios e não propriamente à repetição. Se o aluno não revela os mínimos de aprendizagem previstos então fala-se de retenção, proporcionando-se-lhe tempos lectivos complementares, organizados ou não em grupos de nível, mediante a aplicação de uma pedagogia diferenciada.

Neste sentido, e olhando para o que se passa em muitos países, em Espanha a progressão do aluno não é automática mas também não se colocam entraves de maior; em Inglaterra não há repetição nem mesmo retenção; em França não há progressão automática mas a retenção, decidida pelo conselho de turma, deve ser objecto de negociação com os encarregados de educação o que acontece também na Holanda.

Em todos estes países, e no ensino dito primário, não se verifica repetição ou retenção, sendo a progressão automática.

1.5. Certificação

A certificação é conferida mediante os resultados de aprendizagem. Genericamente, depende da realização de uma prova sumativa externa - prova normativa (se referida a resultados estandardizados) ou criterial (se referida a objectivos curriculares mínimos) - com a função de sancionar a obtenção de um diploma, que permite o prosseguimento de estudos, ou de um certificado de frequência.

2. O novo sistema de avaliação português do ensino básico²

2.1. Noção de avaliação

No Despacho normativo nº 98-A/92/ME/9, de 19 de Junho, a "avaliação dos alunos nos ensinos básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno" (ponto 7), assumindo um "carácter sistemático e contínuo" (ponto 8).

Apresenta-se, assim, a avaliação como um processo de obter informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões ao que Tenbrink (1981) chama de modelo trifásico com estes três componentes:

- a) - Preparação - dispor-se para avaliar;
- b) - Recolha de dados - obter a informação;
- c) - Avaliação: formulação de juízos e tomada de decisões.

Por conseguinte, avaliar (atribuir uma nota, apreciar um trabalho, observar

actividades dos alunos, etc.) é a expressão de um juízo, pelo professor, o que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais e informais. O acto de avaliar corresponde a um comportamento perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação. O professor obtém informação com base na memória que conserva das características dos alunos, nas exigências imediatas da aula, no seu estilo peculiar de ensinar, bem como na base dos diversos factores, caso do esforço do aluno, dificuldades encontradas no desempenho das actividades e comportamento na turma, etc.,

Quando se compara avaliação didáctica com medição e classificação todos estes termos se incluem num domínio valorativo, constituindo partes de um todo em que o propósito é a tomada de decisões relativas aos alunos. Não nos vamos esquecer que quando avaliamos devemos ter presente não só os princípios da avaliação quantitativa e qualitativa, mas também os princípios de uma avaliação sistémica (avaliação do aluno, do professor, do programa e da escola), além dos princípios estruturantes expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo: o aluno como um sujeito que está em formação e a pedagogia para o sucesso.

2.2. Modalidades de avaliação

2.2.1. Avaliação formativa

No Despacho que define o novo regime de avaliação do ensino básico confere-se uma grande relevância à *avaliação formativa*, constituindo a "principal modalidade de avaliação do ensino básico [...] e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, a fim de a) estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na consecução do sucesso educativo; e b) adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem" (ponto 18).

Com efeito, atribui-se-lhe uma função de regulação o que é consentâneo com o que Scriven, seu autor, primeiramente determinou para a distinguir da avaliação sumativa ou quantitativa. Ora, como nos diz Abretch (1991), a "avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo; um regresso; um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria actividade; a sua utilidade é antes de mais, permitindo ao aluno considerar uma trajectória, e não um estado (de conhecimentos), dar um sentido à sua aprendizagem ao mesmo tempo que pode torná-lo atento a eventuais lacunas ou insuficiências no seu percurso e como tal levá-lo a procurar - ou num caso de menor autonomia: a perguntar - os meios de resolver a dificuldade" (pp. 14-15).

Sendo parte integrante do processo avaliativo, a avaliação formativa determina, em termos qualitativos, o progresso da aprendizagem do aluno e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correcções a realizar. Neste linha, é descrita por Bloom nestes termos:

- um método para adquirir e processar a evidência necessária para melhorar a aprendizagem do aluno e do ensino;
- algo que abarca uma grande variedade de evidências que ultrapassam o habitual exame final ou testes regulares;
- uma ajuda para clarificar as metas e objectivos mais importantes da educação e um processo que permite determinar o grau em que os alunos evoluíram;
- um sistema de controlo da qualidade em que se pode determinar em cada etapa do processo de ensino/aprendizagem se esse processo é eficaz ou não, que mudanças se devem efectuar para assegurar a sua eficácia;
- um instrumento da prática educativa que permite estabelecer se certos procedimentos alternativos são igualmente eficazes ou não para alcançar um conjunto de metas educacionais.

Pelo menos neste despacho há um recuo em relação ao anterior, pois nele se determinava que a *avaliação formativa* "pode, em momentos determinados, exprimir-se num índice quantitativo, designadamente no termo de cada período e final de ano lectivo" (ocorrendo ao longo de toda a escolaridade, no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário a avaliação formativa assume um carácter descritivo e quantitativo e expressa-se numa *escala de 0 a 20*) atribuindo-se à avaliação formativa uma *função de classificação* o que representava um desvio teórico um tanto insólito e incompreensível.

A avaliação formativa jamais poderá ter uma função de classificação ou de medição de um produto, devendo, em contrapartida, ter uma função de regulação, de controlo da progressão do aluno, criando alternativas.

Neste novo despacho, a avaliação formativa retoma a sua caracterização teórica, visto que se diz que é da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e os outros professores, é coordenada pelo director de turma, assegurando o seu carácter globalizante e integrante e "traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação" (ponto 24) e atribui-se "no final de cada um dos períodos lectivos" (ponto 21)³.

2.2.2. Avaliação sumativa

À *avaliação sumativa*, "da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o conselho de turma, assumindo o director de turma especial responsabilidade pela coordenação dos trabalhos e pela garantia da natureza globalizante e integrante da avaliação" (ponto 20) atribui-se uma *função de classificação, orientação, selecção e certificação*.

Competindo "ao conselho pedagógico ou conselho escolar (1º ciclo) a definição dos critérios gerais de avaliação sumativa, aos quais o o conselho de turma, ou o professor, se têm de referenciar" (ponto 20), ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo" (ponto 28) e exprime-se de forma descritiva no 1º ciclo do ensino básico e de forma quantitativa (de 1 a 5) no 2º e 3º ciclos.

A avaliação sumativa⁴ determina o grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), correspondendo à atribuição de classificações. Deste modo, este tipo de avaliação significa a atribuição de notas através de testes periódicos, calendarizados e orientados mais para a avaliação dos produtos (conhecimentos adquiridos) do que para a avaliação dos processos (formas e contextos de aquisição do conhecimento).

Ao estipular-se que esta modalidade de avaliação (que se passa a exprimir por juízos de *aprovado e não aprovado* no final de cada ciclo) ocorre no final de cada período lectivo e no final do de cada ciclo, atribui-se-lhe, respectivamente, a função de classificação e de certificação, embora se retire importância classificatória aos anos e conferindo importância de certificação no final de cada ciclo.

No entanto, não se compreende como se chama à avaliação do final do 1º ciclo uma avaliação sumativa descritiva quando a avaliação sumativa é por teoria e prática uma avaliação quantitativa.

2.2.3. Avaliação aferida

Por esta modalidade de avaliação se pretenderá "medir o grau de cumprimento dos *objectivos curriculares* mínimos, definidos, a nível nacional por cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema educativo, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar" (ponto 41). Constitui, por isso, o significado de uma validação externa, sem efeitos na progressão do aluno, e é da competência tanto do Ministério da Educação como do Conselho pedagógico da escola, assumindo neste último um carácter facultativo já que se estipula que "se poderão realizar provas aferidas no início do 2º e 3º ciclos do ensino básico, sempre que tal seja considerado conveniente pelo conselho pedagógico", sendo "elaboradas, coordenadas e avaliadas sob a responsabilidade" desse mesmo órgão (pontos 44 e 45).

Retira-se, deste modo, pelo menos no ensino básico a função de certificação, assumindo uma *função de orientação* interna (escola) ou externa (ministério), que já não acontecerá para o ensino secundário, pois pensa-se atribuir à prova aferida do secundário 10% da nota global.

Embora receba o nome legislativo de avaliação aferida trata-se, com efeito, de uma avaliação normativa (referida a um norma) e de uma avaliação criterial (referência a um critério que são os *objectivos curriculares*) e verifica-se quando se descreve a execução do aluno num campo específico de tarefas essenciais do ensino, avaliando-se em função de *objectivos* previamente formulados. O conceito de critério, proposto por Glaser, implica a noção de um continuum de aquisição do conhecimento que vai desde o não saber nada até à realização perfeita.

2.2.4. Avaliação especializada

Por último, a modalidade de *avaliação especializada*, que "consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos" (ponto 46) é aparentemente muito vaga e só poderá ser requerida pelo conselho escolar, no 1º ciclo, mediante proposta do professor, e pelo conselho de turma, no 2º e 3º ciclos, mediante proposta do director de turma.

Trata-se de uma avaliação *personalizada* que permite observar as dificuldades de aprendizagem dos alunos não em função de normas estandardizadas mas sim em função da progressão real e condicionantes individuais.

De salientar que não se faz qualquer referência à *avaliação diagnóstica*, correspondente ao momento da avaliação inicial (que se pode situar tanto no início do ano lectivo como no início de etapas mais concretas como as unidades lectivas, trimestres, etc.), ou ao momento da avaliação pontual.

2.3. Intervenientes

O professor assume-se como o principal protagonista deste novo regime de avaliação, mais numa partilha de responsabilidades quer com os professores do conselho de turma ou conselho escolar, quer com os alunos e os encarregados de educação, cujas condições serão estabelecidas no regulamento interno da escola ou área escolar (ponto 10).

Existem mais responsabilidades para o professor e grupos disciplinares, dado que agora compete ao conselho pedagógico, "sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa" (ponto 5).

Por outro lado, compete ao professor, no 1º ciclo, e ao director de turma, no 2º e 3º ciclos, a responsabilidade da elaboração do processo individual⁵ que regista o percurso escolar do aluno e onde devem ser registado todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral (ponto 15).

Intervêm ainda as direcções regionais de educação e os técnicos de educação, as primeiras responsáveis certamente pela avaliação normativa e criterial e pela definição de normativos; os segundos, pela avaliação personalizada.

2.4. Progressão

Apresenta-se como dado novo a *retenção* - que vem substituir na gíria educativa o termo repetição, chumbo - derivada da avaliação sumativa e ocorrendo, "ordinariamente, no final de cada ciclo, assumindo carácter eminentemente pedagógico" (ponto 51).

Propõe-se que, na escolaridade básica, a progressão se faça por ciclo, falando-se

somente numa eventual retenção que "consiste na manutenção do aluno a que se reporta a avaliação, podendo traduzir-se na repetição de todo o plano de estudos desse ano ou no cumprimento de um plano de apoio específico que integre as disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos" (ponto 52).

Contudo, e embora a retenção deva ocorrer ordinariamente no final de cada ciclo (ponto 51) e deve assumir um carácter excepcional (ponto 54), no próprio despacho se admite que a progressão nos anos intermédios de cada ciclo, exceptuando o 1º porque aí há uma avaliação descritiva, não é automática pois "considera-se que o aluno é passível de retenção quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo" (ponto 53).

Relacionando este normativo com um outro anterior, em que os critérios gerais da avaliação sumativa são determinados por cada escola, o ministério deixa de responsabilizar-se pelo insucesso educativo, atribuindo-o, implícita e funcionalmente, aos professores e escolas, deixando de existir a questão do número de negativas, determinada a nível nacional, para progredir de ano.

Ora, se um aluno revelar dificuldades de aprendizagem num determinado ano em relação aos objectivos curriculares, o conselho escolar ou o conselho de turma "podem decidir, em reunião ordinária realizada no 2º período, proceder a uma avaliação sumativa extraordinária do aluno", a qual desencadeará a "adopção de um plano de recuperação do aluno, através do estabelecimento ou do reforço de medidas de apoio educativo" (ponto 38), recuperação essa que será avaliada no 3º período (ponto 39).

Tais medidas equivalentes a actividades de remediação, realizadas quer numa perspectiva disciplinar, quer interdisciplinar e transdisciplinar (ponto 62), podem assumir uma ou várias das seguintes formas:

- a) programa específico elaborado pelo professor da turma (1º ciclo), da área disciplinar (2º ciclo) e de disciplina (3º ciclo);
- b) programa interdisciplinar ou transdisciplinar, no 2º e 3º ciclos, elaborado pelo coordenador dos directores de turma ou, no novo modelo de gestão, pelo coordenador de ano dos directores de turma;
- c) programas alternativos, podendo incluir a constituição de grupos de nível - turmas homogéneas em função do grau das dificuldades dos alunos - propostos pelo conselho pedagógico, conselho de escola ou área escolar.

De referir que a figura central de todo este processo é o director de turma porque se determina que os professores responsáveis pelas medidas deverão apresentar ao director de turma, no final de cada trimestre, um relatório descritivo do aproveitamento de cada aluno, bem como parecer sobre a conveniência da manutenção, ou suspensão, das medidas aplicadas" (ponto 66).

Por sua vez, este relatório, estipula seguinte aspecto: "deve ser apresentado ao coordenador de ano dos directores de turma, que o apresentará, acompanhado de

parecer, ao conselho pedagógico, para efeitos de decisão".

2.5. Certificação

Prevêm-se duas formas de certificação (pontos 68 a 72): uma, o diploma do ensino básico, que permite o prosseguimento de estudos; outra, o certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória.

Se o aluno não obtiver índices mínimos de aproveitamento escolar mas se tiver os de assiduidade então a qualquer momento, depois de sair, na qualidade de aluno autoproposto, se poderá candidatar à obtenção do diploma através da prestação de provas de exame, beneficiando do apoio específico da escola.

3. A avaliação no contexto da experimentação dos novos programas e no quadro da reforma curricular

Sabemos que a avaliação é um processo específico que está num processo educativo e curricular, funcionando como um dos seus subsistemas.

Enquanto processo integra-se e depende de muitos vectores fundamentais, dos quais destacamos três: os programas, a metodologia e a formação de professores.

3.1. Programas

A reorganização dos planos curriculares é, sem dúvida, uma das componentes mais importantes na reforma educativa, assumindo-se como a pedra angular de todo o sistema educativo.

E olhando para o percurso da actual reforma curricular, constatamos que não conduziu (ou conduz) a mudanças significativas nas práticas curriculares dos professores, mas sim a alterações no domínio da organização curricular, caso dos planos curriculares e programas, etc.

Não creio que doravante os professores vejam nos programas, que agora se generalizam, novas metodologias de ensino e de aprendizagem, pois não é por decreto, e isso reconheceu em tempos António Sérgio, que se mudam as práticas de ensino.

Apesar do discurso político, os professores, na sua generalidade, não se sentem activamente empenhados nesta reforma, não que não o desejassem, mas por falta de incentivos e pela ausência de informação e de formação⁶.

As práticas que caracterizam o trabalho do professor são hoje em dia idênticas às do período que antecedeu esta reforma. Alterou-se o quadro normativo, seguiram-se novas formas de organização curricular mas ao nível de realização curricular não se impuseram mudanças pelo que a este nível existe reforma sem inovação⁷.

Mesmo muitos dos aspectos reformados podem tornar-se inconsequentes. Muitos dos experimentadores, quer no 5º (pelo menos em 5 disciplinas), consideraram os programas não exequíveis e muito extensos, factor endémico que remonta às sucessivas reformas, sendo mais favoráveis os experimentadores do 1º ciclo do ensino básico, apontando alguns experimentadores do 3º ciclo factores que explicam as dificuldades surgidas na gestão do tempo: condições de trabalho, formação de professores, características dos alunos e as próprias sugestões metodológicas, estando alguns programas pouco adequados à formação do professor.

4.2. Metodologias

Embora, no aspecto formal dos programas, os experimentadores considerassem válidas e exequíveis as orientações metodológicas, no campo da implementação, apontaram para uma série de factores condicionantes: falta de formação, falta de recursos, características específicas dos alunos, elevado número de alunos por turma, falta de recursos didácticos.

É sintomático que os experimentadores do 2º e 3º ciclos afirmassem que não dispuseram dos materiais indispensáveis para a realização dos novos programas, não dispondo as escolas dos necessários recursos.

Ora, esta é uma conclusão que justifica muitas das preocupações actuais: se os experimentadores não dispuseram os experimentadores desses recursos será que os actuais professores dispo-los-ão?

Pelo contrário, os professores inquiridos no âmbito da experimentação manifestaram opinião favorável quanto ao processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno e aos consequentes métodos e técnicas como trabalho de grupo, trabalho de pesquisa e trabalho de projecto.

Em termos de metodologia de avaliação, os experimentadores do 1º ciclo ainda que considerassem positiva a avaliação dos alunos nos domínios das atitudes, valores, capacidades, aptidões e conhecimentos não deixaram de referir que os aspectos de avaliação não se encontravam satisfatoriamente formulados, necessitando de instrumentos de avaliação.

Idênticos resultados para os experimentadores do 2º ciclo que especificam, entretanto, alguns desses instrumentos: grelhas de observação, listas de comportamentos ou atitudes, propostas de trabalho de grupo, exemplos de relatórios descritivos, etc.

Os experimentadores do 3º ciclo consideraram que as propostas de avaliação dos novos programas não estavam claramente formuladas, embora reconhecessem que essas técnicas se adequavam aos novos programas. Também chamaram à atenção para que se diversifiquem as técnicas de avaliação, realizando-se não só os testes e trabalhos escritos, tendência generalizada para dar mais importância ao cognitivo, mas também os trabalhos de grupo e as grelhas de observação, valorizando-se igualmente o domínio das atitudes e capacidades.

Em síntese, os experimentadores concluíram que a avaliação é uma das áreas

críticas da reforma, necessitando de formação que contemple tanto uma orientação da prática lectiva como uma recolha de informação através de novos instrumentos de avaliação.

Foram os experimentadores do 2º e 3º ciclos que recomendaram como área de formação prioritária a avaliação da aprendizagem dos alunos.

3.3. Formação de professores

A maioria dos experimentadores, nos três ciclos, apontaram como insuficiente a formação proporcionada, não lhes permitiu ultrapassar as dificuldades sentidas. Seguramente que a formação de professores se tornou no aspecto mais críticos, da reforma. Mais negativo ainda se considerarmos que alguns experimentadores não possuíam habilitação académica compatível com a disciplina leccionada e que muitas das escolas piloto enfrentaram problemas de colocação de docentes.

4. O Decálogo curricular da avaliação formativa

Ao eleger-se, por opção política, a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória (ensino básico) muitas dos pressupostos, orientações, concepções, processos e práticas curriculares devem questionar-se. É o que fazemos, de seguida, neste decálogo de orientação⁸:

4.1. Planos curriculares e programas

Numa perspectiva de avaliação formativa, os planos curriculares devem ser estruturados em áreas pluridisciplinares e permitir aos professores adaptações curriculares em função do contexto de ensino.

Não pode permanecer um curriculum que seja o somatório das disciplinas que os diversos professores da turma leccionam, aparecendo antes como um conjunto integrado de modo que que o professor, através do princípio da interdisciplinaridade, actue colaborativamente com os demais professores da turma.

Além do mais, na construção de um plano curricular, sobretudo no que se refere ao tempo lectivo das áreas e/ou disciplinas, procurar-se-á adequar a jornada de trabalho do aluno na escola com o tempo real de estudo e de trabalho de que necessita⁹.

Não será possível curricularmente propor uma avaliação formativa quando se mantém uma estrutura curricular em que o tempo de permanência do aluno na escola se agrava e que o peso das disciplinas ou áreas curriculares se acentua.

Uma outra questão que será necessária é a da salvaguarda do princípio da

diferenciação e provisão curricular, ou seja, os planos de estudos respeitarão não só as características dos alunos e os contextos escolares, bem como as componentes regionais.

Contudo, deve problematizar-se esta ideia: para uma escolaridade obrigatória deve existir um currículo mínimo a nível nacional?

Quanto aos programas, a avaliação formativa conduz logicamente a duas alterações: abandonar a ideia do cumprimento do programa para toda a turma e elaborar o programa em termos de objectivos de maestria.

Para a primeira, sabemos que "trabalhar no sentido da avaliação formativa significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos" (Perrenoud, 1992:166).

Deste modo, não interessará manter a ideia, nem sempre obsessiva, de ensinar o programa para uma percentagem média dos alunos sabendo o professor que há, com certeza, uma percentagem deles que não o acompanham e que vão ficando atrasados.

A avaliação formativa acciona mecanismos de ajuda, de compensação para que nenhum aluno seja posicionado no limbo dos retardatários, reconhecendo-se que cada aluno tem um ritmo de progressão e que é em função dele que incidirá a avaliação.

Na segunda alteração, os programas são elaborados com a preocupação de indicar conteúdos mínimos de aprendizagem, expressos nos objectivos curriculares, pelo que serão simplificados, adequados aos alunos e exequíveis no tempo lectivo previsto.

4.2. Programação/planificação

Introduzir a avaliação formativa como modalidade principal de avaliação do ensino básico obrigará os professores a fazer as necessárias adaptações curriculares, isto é, a formular o projecto curricular de cada escola - que "consiste na contextualização do plano curricular a uma região (falando-se, neste caso, de regionalização curricular) e dos conteúdos programáticos à escola e aos alunos" (Pacheco, 1991:74) - através da tarefa da programação.

Contextualizar, territorializar o programa significa buscar um acordo generalizado entre os docentes de um mesmo nível de ensino e de uma turma para a interpretação e apropriação do programa, apresentado pelo Ministério como um documento de trabalho e não como uma listagem de conteúdos a ensinar de forma uniforme. Significa ainda a tomada de decisões sobre a formulação dos objectivos curriculares mínimos e do seu grau de cumprimento.

Depois deste trabalho colectivo dos professores, surge uma outra tarefa: a da planificação didáctica que é o modo individual como o professor operacionaliza os elementos nucleares do currículo (objectivos, conteúdos, metodologia, materiais e recursos, avaliação) e faz a gestão do tempo lectivo perante a turma e os alunos. E isto sempre em função dos alunos (dos seus problemas e dificuldades) e dos factores situacionais e de contexto, dado que uma aula é um acontecimento didáctico multifacetado e complexo.

É óbvio que estas duas tarefas se realizarão na base dos objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos, formulados pelo Ministério, e dos objectivos mínimos de cada disciplina e/ou área disciplinar, formulados pelos professores.

4.3. Conteúdos

Numa avaliação sumativa o aluno mantém uma relação com o saber, buscando em si a nota e tudo o que ela socialmente representa. Pelo contrário, numa avaliação formativa busca-se uma relação funcional com o saber, interessando quer a utilização do que se aprende, quer a perdurabilidade e a adaptação a novas situações, sem a preocupação de ensinar por atacado como se o ensino fosse verbalista, abstracto, descritivo e mnemónico ou mesmo embrutecedor¹⁰.

Na determinação dos conteúdos de um curriculum, e na perspectiva de uma avaliação formativa, o aluno, com os seus interesses e motivações, assume um lugar de relevo, não fazendo sentido a escola como local de transmissão de conhecimento, mas sim como local de construção.

4.4. Objectivos

A avaliação formativa é uma avaliação diferenciada tanto nos ritmos de aprendizagem de cada aluno como nos seus diferentes domínios, fazendo com que os objectivos não sejam unicamente comportamentais, mas também expressivos ou baseados na experiência ou ainda no processo. Assim, a atenção avaliativa do professor direccionar-se-á para os diferentes domínios da aprendizagem dos alunos (cognitivo, afectivo e motor), sendo de reconhecer que as finalidades do ensino básico se orientam preferencialmente para a socialização e integração do aluno e para os valores e atitudes¹¹.

Contrariamente a uma avaliação sumativa, em que se avaliam as competências (cognitivas) do aluno de forma isolada e muito mais das classes de aquisição e compreensão do conhecimento, numa avaliação formativa valorizam-se as competências das classes de aprendizagem que envolvem a utilização do conhecimento em novas situações.

4.5. Metodologia

Para Perrenoud (1992), "a noção de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de maestria ou de outra forma de pedagogia diferenciada relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinos e das aprendizagens. Dava-se maior ênfase aos remedeios, por outras palavras, a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada nos objectivos mais explícitos, das recolhas de informação mais qualitativas e regulares, e das intervenções mais diversificadas" (p. 161).

Por conseguinte, opta-se por uma estratégia didáctica centrada na resolução de

problemas e por uma metodologia activa, ambas subordinadas ao princípio construtivista da aprendizagem: o aluno como actor didáctico que constrói a sua aprendizagem com a ajuda e orientação do professor. Neste sentido, fala-se de um ensino individualizado, indutivo e de um ensino em função do percurso de aprendizagem do aluno e não do grupo médio da turma, sempre baseado no desempenho de actividades didácticas que tem como protagonista o aluno e não o professor.

4.6. Materiais e recursos

Sem materiais curriculares produzidos e organizados pelos professores e alunos não há uma verdadeira avaliação formativa. O manual como fonte de conhecimento e como fonte de selecção de actividades é uma das prerrogativas da avaliação sumativa que torna os actores didácticos em consumidores de um curriculum decidido e apresentado pelo Ministério e pelas Editoras.

A oportunidade de romper com esta linearidade tecnológica de desenvolvimento do curriculum será uma das hipóteses da avaliação formativa que requer uma intervenção e responsabilização de alunos e professores na preparação do material necessário, que proporciona e possibilita situações de aprendizagem.

Para tal, são precisos recursos, é necessário dotar a escola de meios que façam de cada professor um agente curricular que trabalha na preparação dos materiais de que necessita e que não se limita a utilizar o manual como material exclusivo pelo qual dá as aulas e pelo qual os alunos fazem o seu estudo.

4.7. Avaliação

A avaliação formativa não é, por assim dizer, um tipo de avaliação exclusivo que seja aplicado através de uma técnica concreta; é antes uma prática, que integra o princípio da avaliação contínua, que se aplica e coexiste com outras práticas avaliativas do aluno. Por isso, a avaliação formativa expressa-se em termos qualitativos e deve preceder a avaliação sumativa. A recolha de dados faz-se através das técnicas de testagem e, sobretudo, das técnicas de não testagem, com um lugar muito proeminente para a observação e participação, não se afastando a hipótese da selecção ou hierarquização. Embora, comumente se lhe determine uma função predominante de orientação, no entanto, e sem que para tal signifique um abandono do aluno logo que este manifesta dificuldades de progressão, também se lhe poderá atribuir uma função de selecção.

Como diz Perrenoud (1992), "a avaliação formativa dá prioridade ao domínio dos conhecimentos e das capacidades, considerando que a selecção é, quando muito, um mal necessário, nunca um fim em si ou uma vantagem" pelo que "deveria estar completamente do lado do aluno e, conseqüentemente, dar-lhe recursos para fazer face à selecção, do mesmo modo que o advogado de defesa está do lado do réu num processo ou que um médico está do lado do paciente na luta contra a doença" (pp. 167-168).

Esta ideia de ajuda e não de abandono é a que preside à noção de retenção,

relegando-se para um plano inferior o aluno, é certo, mas sem que se lhe impeça a progressão ou mesmo a obtenção do certificado de frequência da escolaridade obrigatória, não podendo eliminar-se de forma imediata sem que primeiro se lhe ofereçam oportunidades de recuperação, geralmente traduzidas pelos apoios e complementos educativos.

4.8. *Intervenientes: professor, alunos e pais*

Por uma lógica da avaliação sumativa, o professor age de forma isolada, assumindo a nota com um grau de autonomia muito grande como se se um feudo se tratasse, cujo senhorio ele representa perante os alunos, seus servos, e pais que para ele confirmam o desempenho ou então que não o contestam.

De facto, uma avaliação formativa rompe directamente com esta imagem feudal de apropriação da nota e sobretudo da infalibilidade da sua discussão, ainda que a colegialidade seja uma das características dominantes no novo regime de avaliação¹².

Avaliar formativamente pressupõe que o professor partilhe as tarefas com os outros professores e que avalie de uma forma negociada com os alunos e com os encarregados de educação, confiando e possibilitando a estes últimos, na base das informações recebidas, a tomada de decisões sobre o destino escolar dos seus educandos.

A responsabilidade do professor na atribuição de uma nota é uma responsabilidade compartilhada com os alunos e pais, assim pelo se pretende com o novo regime de avaliação.

Em relação aos alunos, a avaliação formativa implica o abandono de uma relação pedagógica alicerçada na sobrevivência académica, com o recurso a mil e um artefactos para que o professor não duvide que eles sabem e que acompanham o que exige, para dar lugar a uma relação de cooperação em que os alunos reconhecerão as suas dificuldades. Como bem diz Perrenoud, "toda a avaliação formativa parte de uma aposta muito optimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa" (p. 163).

Também mudanças se exigem no relacionamento com os pais. E continuando com o mesmo autor, se "a avaliação é o laço mais constante entre a escola e a família" [...] "mudar o sistema de avaliação conduz inevitavelmente a privar uma boa parte dos pais dos seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo angústias e incertezas" (p. 159).

O sistema da avaliação que tem por base a avaliação sumativa corresponde, efectivamente, ao mundo escolar dos pais, pois foi essa a modalidade principal de avaliação, muito mais vinculada no aspecto da exigência, que tiveram enquanto alunos e que agora facilmente revêem na escolaridade de seus filhos.

Para eles, a avaliação quantitativa, das notas dos testes e nos finais dos períodos, é o barómetro do sucesso ou do insucesso de seus filhos e que corresponde plenamente a

um desafio económico, imposto pela reputação social do mercado do trabalho que sempre distinguiu o princípio meritocrático, ou seja, o sucesso é alcançado na escola, o que leva a este aforismo: "vales tanto quanto sabes".

Por isso, se forem confrontados com mudanças, em que a avaliação de seus filhos se faz ou se privilegia na base de informações qualitativas, da avaliação de atitudes, capacidades, aptidões e conhecimentos, todo um mundo escolar, alicerçado na nota, se desmorona originando desconfiças e desvalorização social da escola¹³, sempre comparada com a escola de ontem, de aprendizagem repetitiva e memorística de conteúdos. Para tal, será necessário evitar esta ruptura, procurando o apoio dos pais e conquistando-os para uma modalidade avaliativa que pretenderá tão só julgar o itinerário de aprendizagem de seus filhos, apontando as dificuldades e progressos, sugerindo actividades e soluções, orientando e traçando directrizes em caso de atrasos ou de avanços.

4.9. Escola

Enveredar por uma avaliação formativa pressupõe mudar a escola tanto nos aspectos organizacionais¹⁴ como nos aspectos da cultura escolar. Nos primeiros, alterar as estruturas formais: espaço de sala de aula, organização dos horários, número de alunos por turmas, número de turmas por professores, etc; nos segundos, ultrapassar o individualismo dos professores, em que cada aula é um território com fronteiras disciplinares intransponíveis e com regras tacitamente aceites pelos professores, sem as problematizarem, em direcção a uma cultura de colaboração intra e extra-escola.

Não será uma mudança brusca a efectuar de um momento para o outro, pois são muitos os hábitos adquiridos e os obstáculos existentes.

Além disso, a implementação de uma avaliação formativa aponta para uma nova visão de funcionamento da turma, como bem observa Perrenoud (1992):

"uma turma que pratica uma avaliação formativa apresenta-se mais como uma oficina onde cada um se ocupa das suas tarefas (com alguém que pode intervir em caso de necessidade) do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro omnipresente" (p. 164).

Será também necessário dotar as escolas de mecanismos de auto-avaliação e, sobretudo, olhá-las como uma unidade básica de mudança, protagonizada pelos professores, e a partir de um desenvolvimento democrático que se fundamente nos valores fundamentais da comunidade, diversidade e relações de responsabilidade mútua (Simon, 1992: 144).

4.10. Formação de professores

A avaliação formativa requer que os professores sejam confrontados não só com um corpus teórico, mas também com novos instrumentos de avaliação que os ajudem a observar e a seguir o itinerário de aprendizagem de cada aluno. E esta tem sido um dos

problemas cruciais das reformas, neste e noutros países, conforme testemunhos de Murray para os Estados Unidos, e de Simon, para a Inglaterra e País de Gales:

"As actuais propostas vão fracassar, tal como aconteceu no passado, porque tentam reformar o ensino apenas dizendo aos professores (e a todos os outros) o que devem fazer, em vez de os habilitarem a fazer o que deve ser feito" (Murray, 1986)¹⁵.

Nesta linha, e para contrariar o sentido historicamente constatado, a avaliação formativa deve implicar a formação (inicial e contínua) dos professores para a utilização equilibrada das técnicas de testagem e de não testagem, de modo que o percurso escolar do aluno seja quantitativa e qualitativamente julgado em função das suas dificuldades e ritmos de aprendizagem.

Modificar a avaliação por decreto de nada servirá, se, de facto, não se formaram os professores para a corporização de tais disposições regulamentares. Poderemos, política e teoricamente, ter um regime de avaliação em que é predominante a avaliação formativa, só que, na prática, não será mais do que uma avaliação formativa com uma roupagem sumativa ou tão somente uma avaliação qualitativa de continente com um conteúdo quantitativo.

Sem uma formação adequada o novo regime de avaliação acabará por ser regulamentado de forma excessiva pelo Ministério, não assumindo os professores a autonomia curricular que se lhes confere. Assumir esta autonomia significa, por exemplo, elaborar instrumentos de avaliação formativa e não ficar à espera que seja o ministério a responsabilizar-se por tudo quanto é feito na escola. Os professores, devemos todos reconhecê-lo, dispõe hoje em dia de alguns espaços curriculares dotados de autonomia para os quais ainda não estará mentalizado e formado.

5. Conclusão

A avaliação foi e será sempre um dos temas mais controversos no processo educativo. Não se torna necessário olhar para a avaliação sob o prisma de um controlo directo da acção dos professores, fiéis cumpridores dos programas, e da capacidade de assimilação e de reprodução dos alunos, sendo a própria avaliação sinónimo de fiscalização cognitiva, mais reconhecidas ainda se houver um número significativo de reprovações para exaltar a escola elitista.

Nos dias de hoje, com uma função social da escola diferente, impõe-se, pelo menos como regra, que a avaliação seja uma forma mais de sancionamento que de selectividade, uma forma mais de progressão que de repetição já que se perspectivará pelo sucesso educativo da escolaridade obrigatória.

Ora, se o anterior regime conferia ao professor uma responsabilidade acrescida, este novo sistema reforça ainda mais essa responsabilidade. O professor só não será o

detentor da nota, de resto terá sempre a tarefa de avaliar o aluno em conformidade com a progressão do aluno face aos objectivos curriculares definidos em cada escola e para cada área ou disciplina. Além disso, a avaliação sumativa é uma modalidade baseada na avaliação formativa que lhe serve de referência e que a precede.

Também a escola vê reforçada a sua responsabilidade. Se até aqui se limitava a cumprir os normativos administrativos de progressão ou reprovação, agora compete-lhe, em Conselho pedagógico, elaborar os critérios gerais da avaliação sumativa, elaborar as provas normativas e de critério e fornecer aluno apoios de complemento educativo.

Se até aqui a escola podia reprovar o aluno porque este não estudou ou se alheou das actividades didácticas ou ainda não teve ritmo de acompanhamento em relação aos restantes alunos, doravante, só o poderá fazer, e eventualmente em casos excepcionais, depois de esgotas as actividades de remediação.

Pergunta-se: a escola e os professores vão dispor da motivação, dos recursos e dos meios necessários para implementarem este novo regime de avaliação?

Um outro aspecto essencial e positivo é que a avaliação - formativa e sumativa - não se pode transformar num mero acto administrativo, devendo processar-se de acordo com o real progresso do aluno e da discussão das inúmeras questões complexas que envolvem as situações de ensino/aprendizagem. Se até aqui se assistia a uma propensão para as reuniões dos conselhos de turma se tornarem num acontecimento de ditamento e de entoação de notas, agora será mais um trabalho de equipa que os professores desenvolverão, ponderando as diversas coordenadas avaliativas.

É necessário também apontar para o perigo de uma desmotivação intrínseca do aluno pela avaliação, dado que será mais fácil concluir a escolaridade obrigatória, e também para um possível laxismo dos professores perante as novas formalidades de avaliação, situações que bem podem contribuir para que a avaliação seja sinónimo de deturpação da realidade educativa. Para contrariar esta possível situação será preciso que o sucesso educativo não seja combatido pela via administrativa, mas por uma considerável melhoria das condições escolares, sobretudo pela motivação dos alunos e professores.

Por último, a necessária consciencialização dos professores que a escolaridade obrigatória obriga necessariamente a uma alteração das actuais padrões de exigência o que passa também pela alteração das técnicas de avaliação.

E para concluir, e tudo o que anteriormente dissemos, **uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola**" (Perrenoud, 1992: 171), ou melhor, **"este diploma supõe a existência de uma escola básica que ainda não existe"**¹⁶.

NOTAS

- 1 Assiste-se em muitos países, mesmo naqueles que têm mantido uma tradição do desenvolvimento curricular centrada na escola ou têm seguido o princípio da diferenciação e provisão curricular, a uma certa uniformização do curriculum da escolaridade obrigatória.
- 2 Cf. Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho, in D.R. 1ª Série-B, nº 140, de 20 de Junho. Revoga o Despacho nº 162/ME/91, de 9 de Setembro, publicado no D.R., 2ª Série, nº 244, de 23 de Outubro que não chegou a ter uma aplicação prática. Comparando os dois despachos, verifica-se que agora se fala de um novo regime de avaliação para o ensino básico e excluindo-se o ensino secundário. Assim, para o ensino secundário mantém-se a legislação que incide na avaliação sumativa, numa escala de 0 a 20, e num regime de passagem baseado na disciplina.
Parece-nos política e curricularmente correcta esta medida de um regime próprio de avaliação para o ensino básico, baseado em novos parâmetros avaliativos e numa parcial unificação da escala, visto que o ensino secundário, pela sua própria natureza e organização curricular, se baseia na disciplinaridade e numa escala fortemente hierarquizada, constituindo o primeiro momento de selecção dos candidatos ao ensino superior.
Sobre o Despacho nº 162/ME/91, vejam-se os seguintes trabalhos: José Tavares Cabral (1992). Avaliação escolar no quadro da reforma educativa. In A. Estela & M. Falcão (Edts). Actas do Congresso de L'AIEPLF/FIRSE - *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia*, pp. 113-134; Abílio Cardoso (1992). O sistema de avaliação estabelecido pelo Despacho nº 162/ME/91 - Normas para aplicar ou simples convite ao debate?. In n. A. Estela & M. Falcão. *op. cit.*, pp. 135-142. Vitor Trindade (1992). Objectivos e funções de um sistema de avaliação dos alunos. In n. A. Estela & M. Falcão. *op. cit.*, pp. 143-155.
- 3 Esperemos que através destes dois últimos métodos não se procure, de uma forma encapotada, atribuir à avaliação formativa uma função de classificação que não deve ter. O que se verifica neste despacho em relação à anterior prática de avaliação dos professores é a regulamentação e formalização da avaliação formativa, dado que só existia enquanto prática individual dos mesmos. Recordemos que já as anteriores fichas de avaliação de final de período, entretanto suprimidas, continham parâmetros que se baseavam nos critérios de uma avaliação formativa.
- 4 O termo provém do inglês "summative", traduzido por sumativa, mas indicando a ideia de acumulação, adição, razão porque também se utiliza o termo somativa.
- 5 Retoma-se uma prática escolar seguida anteriormente nos liceus portugueses e que agora tem merecido muitos receios por parte de muitos especialistas em avaliação. No entanto, consideramos que, sob o ponto de vista didáctico, não extrapolando para outros aspectos, o processo individual do aluno pode ser muito positivo, uma vez que permite o registo do seu itinerário escolar que em muito pode ajudar os professores num dado momento de avaliação.
- 6 A reforma curricular permaneceu um processo muito hermético. Apresentaram-se bons documentos de debate e reflexão, avançou-se com uma equilibrada proposta global de reforma e a partir daí tudo se se remeteu a um silêncio quase total, falando-se de novos programas somente ao nível dos experimentadores e das equipas de avaliação. Faltou uma atempada formação de professores e uma conquista dos mesmos para a reforma.
- 7 Veja-se uma argumentação mais desenvolvida desta ideia num artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, com o título de "A reforma do sistema educativo - alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha".
- 8 Ao perspectivarmos a avaliação formativa transversalmente no objecto de avaliação de um curriculum, seguimos um modelo de avaliação recentemente apresentado. Veja-se, José A. Pacheco (1992).
- 9 Neste aspecto, não há diferenças significativas nesta reforma quanto à redução da jornada escolar do aluno. Se contabilizarmos o tempo da Área-escola no horário do aluno, vemos que há,

inclusivé, um acréscimo.

- 10 São muitas as referências na literatura ao tipo de ensino. Veja-se, por exemplo, António Sérgio e Ramalho Ortigão.
- 11 Aliás, este aspecto será uma das questões mais difíceis de interiorizar nos professores e nos encarregados de educação. A formulação de objectivos curriculares e de aprendizagem na escolaridade obrigatória, no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, orienta-se de forma vinculada pra o domínio dos valores e atitudes o que certamente conduzirá a mudanças significativas na prática de avaliação. Veja-se, sobre este assunto, o estudo de José Brites (1992).
- 12 Não é um dado novo esta ideia de colegialidade da nota "dada" pelo professor. Ela está presente no sistema de avaliação vigente da década de 80 em que o professor é apenas um proponente da nota, podendo esta ser modificada pelo Conselho de turma. Digamos que o campo da avaliação sempre foi um momento privado - no que se refere à elaboração dos instrumentos e recolha de dados na sala de aula - e também um momento público - no que se prende com o lançamento nas pautas de registo. No entanto, deve reconhecer-se que apesar desta colegialidade estar prevista na legislação, raramente se deve ter aplicado, excepto em casos particulares, pois os professores sempre se respeitam mutuamente e definem o seu poder.
- 13 Julgo que nem sempre as alterações didácticas que conduzem a novas formas de olhar e julgar o desempenho dos alunos são reconhecidas por uma sociedade, ela própria educada em práticas em que o importante era saber muito sobre tudo. A ideia de que a escola entra numa fase de depauperamento didáctico ou então numa fase de menor prestígio social, deve ser sempre equacionada pelo prisma da **escolaridade obrigatória**.
- 14 Veja-se, a este propósito, Almerindo Afonso & Licínio Lima (1992).
- 15 Citamos de Helen Simons (1992). op. cit., p.139.
- 16 Cf. Parecer nº 2/92 do Conselho Nacional de Educação - Avaliação dos alunos do ensino básico. In D.R. II Série, nº 257, de 6 de Novembro de 1992:

Ainda que o Conselho nacional dê um parecer considerando o Despacho como um documento globalmente positivo, alerta nestes termos:

"Este diploma supõe a existência de uma escola básica que ainda não existe. A sua prática generalizada só será possível em escolas equipadas com centros de recursos, com equipas de técnicos especialistas disponíveis, com espaços e tempos adequados; a sua prática exige um enorme trabalho de registo e de escrita por parte dos professores e um elevado número de reuniões de trabalho numa gestão pedagógica colectiva. Exige professores com uma formação facilitadora da mudança de práticas (nomeadamente de práticas de avaliação), criativos e imaginativos, rigorosos e eficazes. Exige um conhecimento individualizado dos alunos, o que supõe escolas bem dimensionadas e uma continuidade na sua ligação dos professores às escolas e às turmas, o que está longe de ser uma realidade. Exige relações de parceria com os os encarregados de educação num campo muito delicado - o do aproveitamento escolar dos seus filhos, a retenção e os programas de apoio. Isto numa instituição que não está habituada a negociar com os pais e que pratica o etnocentrismo a vários títulos.

A autonomia não se assegura sem meios para definir e para assumir projectos e prioridades. A não ser assim, tratar-se-á apenas de um pretexto formal para impor às escolas responsabilidades adicionais. A autonomia não pode significar fazer com que o que se tem e como se pode, gerindo sobretudo carências e dificuldades; a autonomia supõe maiores exigências a nível local mas também a nível regional e central".

REFERÊNCIAS

- Abrecht, Roland (1991). *L'Évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s. a., pp. 14-15.
- Afonso, Almerindo & Lima, Licínio (1992). Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação - uma perspectiva sociológico-organizacional. Comunicação apresentada ao Seminário nacional sobre o novo sistema de avaliação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brites, José (1992). As finalidades do 2º Ciclo do Ensino Básico. Uma leitura à luz das suas componentes curriculares. Comunicação apresentada ao *III Colloque National de La AIPELF/FIRSE - Evaluation en Education*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Fernandes, Domingos (1992). (Dir.). *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação dos alunos em quatro países europeus*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ortigão, Ramalho (1963). *As Farpas*, XV, Lisboa: Clássica Editora.
- Pacheco, José (1991). A reforma do sistema educativo - alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), pp. 69-84.
- Pacheco, José (1992). Um modelo de avaliação curricular. Comunicação apresentada ao *III Colloque National de La AIPELF/FIRSE - Evaluation en Education*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Perrenoud, Philippe (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & António Nóvoa (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa. Currículo, pp. 155-173.
- Sérgio, António (s/d). Sobre a educação primária e infantil. Lisboa: Edições Inquérito.
- Simon, Helen (1992). Avaliação e reforma das escolas. In Albano Estrela & António Nóvoa (Org.), *op. cit.*, pp. 139-153.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

LE NOUVEAU SYSTEME D'EVALUATION DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE: DU CONTEXTE EUROPEEN AU CONTEXTE DE L'EXPERIENCE DES PROGRAMMES ET DES CHANGEMENTS CURRICULAIRES

Résumé

Dans cet article, centré sur le nouveau régime de l'évaluation des élèves portugais de l'enseignement obligatoire, nous situons l'évaluation dans le contexte européen actuel et nous parcourons de façon resumée et critique le nouveau système en abordant, à la fin, l'évaluation dans le cadre de

l'experimentation des nouveaux programmes et des changements curriculaires qu'implique une évaluation formative.

THE NEW EVALUATION FRAMEWORK FOR COMPULSORY SCHOOL: FROM THE EUROPEAN CONTEXT TO SYLLABUS IMPLEMENTATION AND CURRICULAR CHANGE

Abstract

The present paper analyses the new portuguese evaluation system with reference to the European context, the experimentation of new syllabuses and the curricular changes implied by formative evaluation.