

# A avaliação dos alunos: algumas reflexões com os professores

*LIÇÃO PLENÁRIA*

*Proferida pelo Prof. Doutor José Augusto Pacheco*

*Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho*

Discutem-se nesta intervenção alguns dos pontos constantes do programa do encontro, promovido pelo Centro de Formação Francisco de Holanda, sobre a avaliação dos alunos nos ensinos básico e secundário. Sem que se pretenda obter respostas concretas para cada uma das questões, deseja-se somente enveredar por uma problematização que ajude os professores a reflectir num dós aspectos mais críticos e cruciais da actual reforma curricular.

## 1. A qualidade das aprendizagens vai degradar-se?

Com a implementação do novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico, uma das críticas que mais se partilha hoje em dia entre professores, encarregados de educação, etc, é a de que a escola se está a tornar num local de facilitação e de conseqüente degradação da aprendizagem.

E isto porque se aboliu ou despenalizou a reprovação (ou a retenção) e se instituiu a progressão como norma nos anos intermédios da escolaridade?

Faz sentido lançar a interrogação acerca da degradação da aprendizagem, só porque agora existe um sucesso quantitativo que corresponde, eventualmente, a um insucesso qualitativo, pois os alunos não sabem e transitam quase obrigatoriamente de ano?

A mesma questão poder-se-ia colocar em relação à "escola reprovadora", onde os alunos aprendiam, facilmente comprovável por exames finais e a nível nacional, mas que agora é de perguntar:

Esses conteúdos eram significativos?

Qual a sua funcionalidade e perdurabilidade?

Que processos de aprendizagem dos alunos e que processos de ensino dos professores implicavam?

A avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores preponderantes da qualidade escolar e de todo o sistema educativo. Aqui começa o peso administrativo do sucesso pois quanto mais baixas forem essas percentagens mais qualidade o sistema tem, pelo menos na óptica dos avaliadores externos.

Esta não é, de certeza, a perspectiva da sociedade, em geral, e dos professores e encarregados de educação, em particular.

Para os agentes sociais, a escola está neste momento a perder credibilidade social porque não exige o que deveria exigir ou então que não forma adequadamente os alunos para o mundo do trabalho.

Este conflito não é novo. Criticou-se o liceu por ser muito especulativo e formador de oradores; apoiaram-se as escolas comerciais e industriais por formarem os quadros técnicos; critica-se novamente a escola básica e/ou secundária e apoiam-se novamente as escolas técnico-profissionais.

O que a sociedade exige da escola e o que a escola exige da sociedade é uma problemática que em todos os tempos e momentos tem adeptos, ora que criticam, ora que elogiam as aprendizagens dos alunos.

Para os professores, a qualidade das aprendizagens dos alunos existe a partir do momento em que haja a possibilidade de distinguir os mais aptos dos menos aptos, uma vez que o ensino, por intermédio dos processos de avaliação, representa um primeiro momento de discriminação. A qualidade existe ainda para os professores se o seu "poder de avaliar" significar a possibilidade de uma retenção ou reprovação e se não for unicamente sinónimo de passagem artificial.

Para os encarregados de educação, discutir-se-á a questão da qualidade das aprendizagens dos seus educandos, sobretudo quando maioritariamente se pensa que a reprovação/retenção tem um significado social negativo e que a escola, além do mais, é um ponto de passagem para a inserção profissional.

Seria ainda de perguntar aos alunos o que consideram um aprendizagem qualitativa. Aqui, as respostas seriam muito realistas.

É evidente que todos estes argumentos, possivelmente sustentados ou não pelos actores sociais e pelos três principais actores do processo de ensino e de aprendizagem (professores, encarregados de educação e alunos) sobre a degradação das aprendizagens devem ser vistos pelo prisma da escolaridade obrigatória.

Fará sentido reprovar/reter alunos que são obrigados juridicamente a frequentar a escola? A uma penalização social, pelo prolongamento dessa mesma escolaridade de seis para nove anos, não se estaria a acrescentar uma outra penalização, a pedagógica, caso os alunos não progredissem com mais facilidade?

São apenas questões que ficam para um reflexão mais atenta e no sentido de justificar que os parâmetros de avaliação dos alunos do ensino básico, ou dito obrigatório, têm que ser necessariamente diferentes dos parâmetros do ensino secundário.

Neste último tipo de ensino, e com o novo regime de avaliação, recupera-se a credibilidade perdida com a avaliação do ensino básico.

Credibilidade para a escola que reprova, mas que ainda facilita a matrícula em disciplinas onde se teve negativa; credibilidade para o professor, que recupera o seu poder de utilizar a avaliação como um instrumento de diferenciação; credibilidade para o subsistema escolar, que é mais exigente e que é sujeito a um complexo sistema de exames (provas) internas e externas.

A credibilidade da escola parece ser, assim, proporcional ao domínio da lógica do ministério sobre a lógica da escola e sobre a lógica do professor.

## 2. Como operacionalizar os novos sistemas de avaliação?

Em termos globais, os dois novos sistemas de avaliação levantam inúmeras dificuldades de operacionalização, traduzidas por resistências pessoais, pedagógicas e organizacionais.

As resistências pessoais encontrar-se-ão, acima de tudo, junto dos professores, no ensino básico, e junto dos alunos, no ensino secundário. A desvalorização da nota como elemento crucial da passagem de ano, a sobrecarga de trabalho administrativo para reter um aluno e a sobrecarga de trabalho lectivo para apoiar o aluno com dificuldades de aprendizagem são factores que fazem parte das resistências dos professores que bem podem originar o seu *laissez-faire*, *laissez-passer* avaliativo.

De notar que não se vislumbram por enquanto nos professores do ensino secundário, resistências pelo controlo curricular a que ficam sujeitos com o novo sistema de avalia-

ção dos alunos. A introdução das provas globais internas e do exame final, a nível nacional, servem, indirecta e globalmente, para avaliar o trabalho dos professores e para lhes traçar directrizes que devem respeitar, essencialmente no que ensinam ao nível dos programas.

As resistências dos alunos têm a ver com a introdução dos exames que tantos conflitos podem vir a desencadear, sobretudo no momento da sua regulamentação.

As resistências pedagógicas com a questão da avaliação formativa e devido a uma tradição enraizada da avaliação sumativa nas práticas curriculares dos professores.

Uma avaliação formativa implica determinados pressupostos que, uma vez aplica-dos, não podem conduzir a uma diminuição qualitativa das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino dos professores. São eles a individualização e a diferenciação do ensino; a compensação educativa; a metodologia activa e a aprendizagem significativa.

As resistências organizacionais devido às condições reais em que as escolas de hoje funcionam: deficientes condições escolares (infra-estruturas, recursos, número de alunos por turma e por professor); tempo diminuto dedicado pelos alunos à realização de actividades escolares; absentismo dos professores e dos alunos; pesada duração, diária e anual, da jornada escolar; e problemas de colocação e distribuição dos professores pelos grupos de docência.

No entanto, e aceitando que é possível a implementação mínima destes sistemas de avaliação nas escolas de hoje, impõe-se a salvaguarda dos seguintes aspectos:

a) A motivação e empenhamento de todos quantos participam directa ou indirectamente no processo escolar. Do ministério aos alunos, passando pelos agentes sociais, professores, encarregados de educação, etc, todos têm que assumir as suas responsabilidades. A concordância com os princípios que fundamentam a avaliação dos alunos é uma necessidade urgente, sem a qual não poderá existir uma total operacionalização dos sistemas de avaliação.

b) A existência de um curriculum centrado nos alunos

Uma reflexão a que esta reforma curricular nos obriga, reside no facto do construtivismo, que percorre todos os documentos preparatórios e legislativos, exigir uma nova prática de perspectivar o curriculum, mais centrado nos alunos e menos focado nos professores. Isto impõe mudanças significativas, entre as quais: a diversidade do curriculum; a programação e planificação entre os professores; a descrença nos objectivos formulados rigorosamente em termos Comportamentais; a metodologia activa; a produção de materiais curriculares; a valorização de processos informais de avaliação; um maior protagonismo para alunos e encarregados de educação na avaliação; a melhoria das condições organizacionais; a existência de uma real e efectiva formação de professores.

Muitas destas mudanças só acontecerão na base de uma autonomia curricular que se conquistará inversamente à perda de influência do Ministério, ou do contexto polí-

tico/administrativo, na decisão do curriculum nas suas diferentes variáveis (organizativa, educativa, curricular e didáctica).

Como é evidente, um curriculum existe em função dos alunos, seus sujeitos principais, isto é, dos seus interesses, motivações e possibilidades. Este discurso, muito próximo do movimento da "escola nova", não faz com que se tenha de aceitar uma ausência de conteúdos cientificamente reconhecidos e uma marginalização do professor. Bem pelo contrário, implica não só a exploração dos conteúdos de forma adequada aos alunos, como também a procura de uma visão integrada e global daquilo que se aprende, de acordo com programas abertos e flexíveis.

A escola promoverá, deste modo, junto dos alunos, quer as competências do domínio cognitivo, quer as competências dos domínios afectivo e motor, tornando-se necessário repensar a escolaridade obrigatória ao nível dos conteúdos de ensino.

Daí que se reclame, de igual modo, um novo perfil para o professor, caracterizado por uma profissionalidade ampla: colaborante com os professores; dialogante com os encarregados de educação; dinamizador de projectos; "investigador" da sua acção educativa e didáctica; orientador dos alunos, ajudando-os na sua inserção social e desenvolvimento pessoal.

Segundo o relatório da OCDE (1992:126), espera-se agora dos "professores que velem pelo desenvolvimento geral das crianças, tanto psicológico, físico e social como puramente intelectual, ainda que esta exigência varie de país para país, como o mostraram vários estudos comparativos recentes".

### c) Diferenciação da aprendizagem

A existência de uma cultura comum e básica para a escolarização dos alunos não pode ter como justificação a intenção de uniformizar e igualar os conteúdos e os resultados, mas sim a intenção de salvaguardar a diversidade dos ritmos, interesses, possibilidades, etc, em que os alunos se encontram num dado momento de partida ou no percurso da escolaridade.

A diferença individual entre os alunos, aliás como as diferenças sociais entre os grupos multiculturais, explica-se pelo nível educogénico, capital cultural familiar, que lhes cria expectativas de sucesso, mercê dos apoios desiguais e da hierarquização social existente. Para que a escola, no período da escolaridade obrigatória, não cave ainda mais estas desigualdades impõe-se, tanto a existência de *curricula* diferenciados, como a opção por uma metodologia que ajude o aluno a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência.

Como um curriculum diferenciado (de adaptações curriculares) não será muito plausível, na prática, dentro de uma estrutura uniforme e centralista, resta uma metodologia individualizada que identifique as necessidades e os diferentes interesses dos alunos e rentabilize os esforços de aprendizagem que será necessário empreender.

Esta ideia leva inevitavelmente à ideia de um ensino "à medida do aluno", traduzido pelo princípio pedagógico da individualização. Sendo impossível cumpri-lo, com o risco de se cair numa completa anarquia, poder-se-á optar pela organização didáctica em grupos homogéneos.

A constituição de grupos homogéneos pressupõe o esforço de adaptar o curriculum aos alunos, de acordo com as suas características próprias, originando-se o que se designa por adaptações curriculares, recuperando-se, assim, alguns dos critérios básicos da psicologia condutual de aprendizagem: diagnóstico das dificuldades, formulação de objectivos, selecção dos conteúdos, organização dos meios e avaliação.

No novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico, está prevista a constituição de grupos homogéneos como forma de adaptação curricular (Pacheco, 1994), mas só depois de esgotadas as formas de um programa específico elaborado pelo professor e de um programa interdisciplinar ou transdisciplinar, supervisionado pelo coordenador dos directores de turma.

A constituição de grupos homogéneos de alunos (previstos na legislação pela designação grupos de nível), determinados pelos níveis de rendimento, suscita inúmeras interrogações, sintetizadas nestes seguintes pontos:

- 0 O agrupamento por níveis de rendimento não resolve a heterogeneidade dos ritmos de trabalho, de interesses, etc.
- 0 Tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e nos professores: auto-conceito, expectativas, motivação, etc.
- 0 Não conduz a uma diversificação dos métodos utilizados pelos professores.
- 0 Nivelar os grupos de alunos é uma forma de darwinismo social, procurando capacitar os menos capazes e tendo reflexos finais na quantidade e qualidade do conhecimento.
- 0 Os estudos de investigação não indicam que as práticas de nivelamento dos alunos por grupos tenham conduzido a uma melhoria dos seus resultados.

A constituição de grupos homogéneos contrapõe-se a constituição de grupos heterogéneos, o agrupamento flexível (que consiste na constituição de agrupamentos por actividades e/ou matérias) e a contextualização do ensino (cooperação entre alunos e professores).

Independentemente da tipologia seguida, a diferenciação do ensino e das aprendizagens não passa pela promoção da individualização total, mas pela existência de diferentes tarefas didácticas, pela existência de unidades temáticas fáceis de seguir pelos alunos, pela existência de conteúdos, com diferentes graus de profundização, pela distribuição dos alunos em pequenos grupos (levando à constituição de subgrupos numa turma) e pela existência de materiais curriculares diversos.

Consegue-se ainda uma individualização do ensino, com o recurso a uma metodologia mais activa e diversa, optando-se por métodos que levem o aluno à realização de actividades e não a uma atitude passiva de receptor de informação veiculada pelo professor. Neste sentido, reconhece-se "que os professores falam demasiado durante as aulas e esperam dos seus alunos que eles os escutem durante longas horas. O monólogo é sempre o modo de ensino mais corrente em muitos países" (OCDE, 1992:127)

#### d) Concretização dos apoios educativos

Os apoios educativos devem ser pensados não só para os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem, mas igualmente para os alunos que demonstrem capacidades acima da média dos restantes.

A existência de um programa específico elaborado pelo professor da turma enquanto medida principal de apoio educativo pode conduzir a uma situação de impasse, uma vez que o docente poucas possibilidades tem de o fazer perante as condições em que trabalha. Um apoio educativo impõe uma adaptação curricular e esta origina, por sua vez, a elaboração de um projecto específico de trabalho.

A obrigação dos professores em elaborar projectos individuais de trabalho, para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que não venham a obter os objectivos mínimos, pode transformar-se, negativamente, numa medida burocrática se não dispuserem, para além do tempo lectivo, de um tempo real de orientação dos alunos.

### 3. Onde estão as principais causas do insucesso?

O discurso sociológico sobre o insucesso escolar explica somente um dos insucessos que têm a sua origem nas condições sociais. Pouco se tem falado do discurso curricular sobre esse mesmo insucesso.

A estrutura curricular (centralizante e uniforme), o regime (elitista) de avaliação, os planos curriculares (nacionais e pouco flexíveis), os programas (extensos), os conteúdos (desmotivantes), enfim os alunos e os professores são, com certeza, alguns dos factores escolares que podem explicar, em primeiro lugar, o insucesso dos alunos, mais ainda quando Bloom afirma que 90% dos alunos são capazes de atingir os objectivos mínimos de aprendizagem se para tal tiverem o tempo necessário.

#### Referências

OCDE (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Asa Editora.

PACHECO, José (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.



PACHECO, José (1995). A avaliação dos alunos: algumas reflexões com os professores. In Actas do Seminário Avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Guimarães: Centro de Formação de Professores Francisco de Holanda, pp. 7-14.