

ANÁLISE CURRICULAR DA AVALIAÇÃO

José Augusto Pacheco

*Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho*

A produção de normas sobre avaliação nem sempre corresponde a alterações substanciais nas práticas curriculares existentes. Por isso, para a análise e discussão das recentes alterações legislativas sobre a avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, torna-se imprescindível uma reflexão acerca dos princípios fundamentais que estão na base da reforma curricular, questionando o sucesso ou insucesso desta de acordo com o discurso proposto e com as condições reais que existem no contexto das escolas.

1 - Reforma educativa

O sucesso ou insucesso duma reforma educativa não pode traduzir-se pelas mudanças introduzidas por uma via personalizada, mas sim pelas mudanças que implicam uma modificação estrutural, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Toda a reforma supõe, por um lado, uma mudança estratégica no quadro normativo da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural e, por outro, uma inovação a nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da acção dos professores e dos diversos agentes educativos (Pacheco, 1992:75).

Uma reforma educativa, como o afirmam Gonzalez & Escudero (1987:21), envolve uma inter-relação entre uma realidade subjectiva (a das pessoas) e uma realidade objectiva (a do contexto organizacional).

A reforma curricular é um dos vectores principais da reforma curricular, constituindo a avaliação dos alunos um dos seus elementos centrais.

2 - Reforma curricular

Uma reforma curricular pode levar a mudanças e a inovações pelo menos ao nível de quatro dimensões:

- nas disciplinas, conteúdos programáticos e materiais curriculares;
- na organização curricular: planos curriculares, componentes curriculares, etc.;
- ao nível do pensamento e da acção dos actores educativos, principalmente dos professores,
- no caso da avaliação, dos métodos de ensino, das formas de planificação, etc.;
- na motivação dos intervenientes na reforma.

É inegável que todos somos testemunhas de uma reforma, ou de uma mudança organizacional, nos planos curriculares, nas disciplinas, nos programas, na metodologia de ensino e na avaliação dos alunos. Já não o seremos, ou pelo menos será preciso confirmá-lo, quanto a uma mudança do pensamento e da acção dos diversos actores educativos, principalmente dos professores.

2.1 - Avaliação

Numa fase de generalização da reforma, a avaliação dos alunos surge como um dos seus aspectos mais críticos e problemáticos.

Críticos porque se põe em causa toda uma credibilidade social da escola enquanto instituição de formação; problemáticos porque se tornam necessárias mudanças reais que não podem unicamente ser determinadas pela via do decreto ou do despacho legislativo.

Ensino básico

Numa análise muito rápida do que se pretende para o ensino básico, verifica-se a grande relevância que se dá à avaliação formativa, definida como uma modalidade que se destina 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 sobre o estado de cumprimento dos objectivos curriculares.

A operacionalização desta modalidade de avaliação, conforme se observa pelos normativos existentes, conduz a uma progressão do aluno por ciclo e a um "amacramento" da avaliação sumativa, com reflexos positivos nas percentagens de sucesso dos alunos.

Ora, recorde-se que um dos indicadores mais utilizados para "medir" a qualidade do sistema educativo tem sido o dos níveis escolares, ou seja, o grau de excelência obtido pelos alunos. E aqui reside uma das críticas ou um dos receios mais fundados que se coloca ao novo regime de avaliação dos

alunos do ensino básico, sobretudo quando se pretende politicamente resolver um problema que não pode ser ultrapassado facilmente em termos pedagógicos.

Uma avaliação formativa exige pelo menos estes três pressupostos: um ensino diferenciado, uma compensação educativa e uma nova concepção do ensino e da aprendizagem (Pacheco, 1994).

A diferenciação do ensino relança a questão da dimensão temporal da aprendizagem e da chamada pedagogia de mestria ou ainda dos métodos individuais. Assim, os resultados de aprendizagem dos alunos devem analisar-se pela perspectiva do tempo real e efectivo de que eles dispõem para estudar um determinado conteúdo, visto que a maioria é capaz de obter os objectivos mínimos.

Se esta situação não se verifica, com percentagens de insucesso muito elevadas no sistema escolar português, é porque a escola existe para um grupo médio de alunos, ignorando quer os menos capazes (reprovando-os ou relegando-os para plano secundário) quer os sobredotados (medianizando-os com a ausência de soluções personalizadas). Deste modo, o insucesso escolar dos alunos pode explicar-se não por uma questão meramente pessoal mas sim por uma questão curricular que se prende com a uniformização dos conteúdos e dos ritmos de aprendizagem.

A compensação educativa existe para aproximar os alunos da norma de excelência que a própria escola estabelece pelos objectivos curriculares e pelos objectivos mínimos de cada disciplina. A sua concretização faz-se através de medidas de apoio educativo que proporcionem ao aluno a individualização e melhoria da aprendizagem.

Numa nova **concepção de ensino e de aprendizagem** pretender-se-á que o ensino seja menos uma transmissão e mais uma orientação, que a aprendizagem seja menos uma aquisição e mais um desenvolvimento significativo com a participação activa do aluno na construção do conhecimento.

Quando consideramos tais pressupostos são por mais evidentes estas interrogações:

- Será que na escola de hoje há espaço, e oportunidade, para a individualização do ensino, para a compensação educativa e para a aprendizagem significativa?
- Será que a escola de hoje é um espaço de formação, de motivação e de promoção qualitativa do aluno?

Apesar de não procurarmos aqui as respostas, há um dado novo que é preciso encarar: a avaliação num ensino obrigatório, ou num ensino básico, rege-se por procedimentos diferentes de um ensino dito não obrigatório (secundário, superior...).

O ensino básico regula-se, entre outros, por três princípios fundamentais: universalidade, obrigatoriedade e sociabilidade.

A universalidade procura assegurar a todos os cidadãos uma formação geral e a inserção num quadro de valores, atitudes e destrezas sociais.

A obrigatoriedade faz parte de uma política social ao fazer com que os cidadãos tenham uma formação mínima, considerada indispensável para a sua valorização e enquadramento na sociedade.

A sociabilidade porque a escola básica representa um projecto de socialização do aluno em função de um currículo concreto, determinado por variáveis históricas, sociais, políticas, económicas, culturais, etc.

Este princípio da urbanidade faz com que a escolaridade obrigatória, enquanto opção política, represente uma oferta cultural para um conjunto de cidadãos, traduzida em conhecimentos específicos, hábitos de comportamento, valores, atitudes, técnicas de estudo e de busca de informação, procedimentos para utilizar responsabilmente a autonomia pessoal, hábitos sociais ao nível do trabalho com os outros.

Com efeito, estes conteúdos não dependem exclusivamente de uma disciplina ou matéria concreta, mas de uma inter-relação entre elas, de acordo com a transversalidade da aprendizagem. No entanto, e como observa Gimeno (1992:176), estamos perante uma das contradições mais evidentes da escolaridade moderna:

"a retórica continua a preconizar grandes finalidades, um modelo de educação integral para os alunos, mas a prática reduz-se basicamente à transmissão de conhecimentos omnipresentes nas esferas do saber, defendidas pela tradição, e a avaliação procura a comprovação de objectivos muito elementares".

Ensino secundário

O novo regime de avaliação, a não ser no seu objecto de especificação, é o prolongamento, em termos de conceito, finalidades e processos, do regime de avaliação do ensino básico.

Não se encontram diferenças significativas no conceito de avaliação e nas suas finalidades, nos intervenientes e na certificação, com excepção das modalidades de avaliação e da progressão dos alunos.

Um dos aspectos mais evidentes é o do controlo curricular dos professores.

Retoma-se a tradição dos exames que tanto, positiva ou negativamente, fizeram da escola uma instituição basilar da sociedade portuguesa. Contudo, reconhecer-se-á que não se recupera a tradição dos exames nos mesmos moldes e com a mesma finalidade do ensino do tempo dos liceus. Aqui, a avaliação, através dos exames nacionais, funcionava

como um instrumento privilegiado de controlo curricular dos professores, obrigando-os ao cumprimento e interpretação oficial dos programas. Como evidencia George Madaus¹, "a entidade que controla o conteúdo dos testes mediante a tradição dos exames passados controla o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido, como é aprendido".

Tais exames, enquanto processo de legitimação normativa do currículo, tinham uma existência autónoma em relação à progressão, dado que eram obrigatórios para os alunos, exceptos para aqueles que obtivessem médias de dispensa, e fechavam um ciclo de validação externa.

No momento actual, os exames, ou as provas sumativas externas, são inseridos no percurso escolar do aluno, têm um coeficiente de ponderação e não são eliminatórios. O controlo externo proposto justifica-se agora pela intenção de contribuir para a homogeneidade das classificações do ensino secundário, introduzindo-se no final deste ciclo de estudos um primeiro factor de correcção e nivelamento das notas.

Ainda que se fale de avaliação formativa, de medidas de apoio educativo, e na procura de conferir uma maior credibilidade social ao sistema escolar, o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário retoma a valorização da avaliação sumativa, admitindo a reprovação e as elevadas taxas de insucesso que, de certo, se manterão.

3 - O (in) sucesso da reforma curricular e da avaliação

Muitas das reformas fracassaram em tempos idos porque se tentou reformar o ensino 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, 1986²) .

Sabemos que actual reforma curricular, que nem altera a estrutura do desenvolvimento do currículo nem modifica as práticas curriculares dos professores, privilegia mudanças nos programas, na metodologia de ensino e na avaliação formativa, sumativa, aferida, etc.

3.1 - Política curricular

A promoção qualitativa da escola não depende exclusivamente dos conteúdos ou então dos resultados que os alunos devem alcançar no decurso da escolarização. Veja-se o caso das reformas dos anos sessenta e setenta, centradas na promoção dos conteúdos básicos (*back to basics*) e em projectos inovadores, que devem o seu fracasso às deficientes condições reais das escolas e às práticas curriculares dos professores.

Mesmo que os alunos, como acontecia na escola tradicional que

¹ Madaus (1985). Citado por Cardoso (1992:76).

² Citado por Helen Simons (1992).

frequentemente se compara com a escola de hoje, adquirissem conteúdos, facilmente comprovados por provas formais de avaliação, seria de perguntar:

- Eram conteúdos realmente significativos?
- Que funcionalidade e perdurabilidade tinham tais conteúdos?
- Que processos de aprendizagem dos alunos e que processos de ensino dos professores implicavam?

A avaliação dos alunos, como se disse, representa um vector nevrálgico de todo o sistema escolar. Aqueles que mais decidem sobre o currículo - no nosso caso, muito mais o Ministério e os especialistas, quantas das vezes exteriores à realidade escolar - são também aqueles que mais impõem as regras de avaliação, fixando os conceitos, as modalidades, as regras e procedimentos. Só não se retira ainda ao professor a subjectividade inerente do acto de avaliar, embora se lhe retire, no final de cada ano, sobretudo no ensino básico, o peso escolar e social que uma nota sempre representa.

Este é um dado novo num sistema curricular que tudo pretende controlar mas que até aqui fazia do professor o fiel depositário da progressão do aluno e conferia à avaliação uma conotação que lhe permitia fazer dela um instrumento de controlo e de disciplina dos alunos.

Com este novo regime de avaliação, o Ministério, além de uma vocação natural para decidir sobre os conteúdos, as orientações programáticas, a metodologia, etc, acrescenta uma outra: a de controlar os critérios de avaliação, ressaltando que a responsabilidade da retenção passa agora a pertencer às escolas, como se o poder político se responsabilizasse por toda a arquitectura avaliativa mas que, no momento da conclusão da obra, entregasse aos professores a decoração, obrigatoriamente alegre e com cores vistosas de sucesso visual nas estatísticas.

Esta tendência para controlar administrativamente o currículo resulta numa intervenção tão ingénuo quanto ineficaz, pois divulga "modas" para os professores, muito distantes das possibilidades de se tornarem realizáveis na prática. Naturalmente que esta vai por outros caminhos, não muda com a linguagem, ainda que estimule o consumo de conhecimentos especializados (Gimeno, 1992:247).

Seja como for, espera-se que a avaliação formativa, as adaptações curriculares, a metodologia activa, a aprendizagem significativa não passem de uma moda pedagógica imposta ex-centro, mas que se tornem numa prática curricular assumida pelos professores.

Do ponto de vista deste processo técnico de conceber e operacionalizar uma reforma curricular, deseja-se que a mudança e a inovação das práticas curriculares dos professores, onde se inclui a avaliação dos alunos, se alterem a partir de uma via burocrática e não propriamente a partir da literatura especializada, da formação de

professores e da troca e divulgação de experiências.

Recorrendo mais uma vez a Gimeno (1992:249), esta tradição de fazer uma reforma origina uma burocratização do pensamento do professor em todo o sistema, faltando um discurso e uma coerência que explique como passar das declarações retóricas à realidade das práticas, que condições seriam necessárias para torná-las possíveis nos professores e nas escolas.

O resultado mais evidente é que todo este discurso, a não ser que se comecem a verificar as condições reais e pedagógicas para a existência de uma avaliação formativa, se desgasta com o tempo e com a desmotivação e cansaço dos professores, sendo por estes rejeitado ou praticamente anulado quanto aos seus efeitos pretendidos.

3.2. Curriculum centrado nos alunos

O princípio construtivista da aprendizagem, que percorre todos os documentos preparatórios e legislativos, é um dos pontos obrigatórios de reflexão a que esta reforma curricular nos obriga, sobretudo quando se fala na necessidade de construir o currículo mais centrado nos alunos do que nos professores. Isto impõe mudanças significativas na valorização de processos informais de avaliação, na avaliação formativa como forma de regulação da aprendizagem, na diversidade dos conteúdos, na melhoria das condições organizacionais, na 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 político/administrativo, na decisão do currículo nas suas diferentes variáveis (organizativa, educativa, curricular e didáctica).

Como é evidente, um currículo 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, tão somente uma exploração dos interesses substanciais dos alunos, um equilíbrio entre a teoria e a prática ou entre o formal e o concreto, uma revisão constante dos conteúdos, programas abertos e flexíveis, enfim, uma integração dos conhecimentos, entre outros aspectos³.

A centralização curricular dos conteúdos, nos alunos, leva ainda à valorização de atitudes, valores, destrezas sociais, hábitos de trabalho, e não somente à promoção de competências cognitivas.

Daí que se reclame de igual modo um novo perfil para o professor: não o de profissionalidade restrita, circunscrito ao âmbito da matéria e da especialidade em que insere, mas de uma profissionalidade ampla,

³ Cf. Bourdieu & Gros (1990), numa especificação de critérios para a reforma curricular francesa.

buscando a colaboração com os professores e realizando a orientação do aluno, ajudando-o na sua inserção social e desenvolvimento pessoal.

Segundo o relatório da OCDE (1992:126) espera-se agora dos "professores que veem 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".

3.3. Estratégias de diferenciação da aprendizagem

A igualação e uniformização dos conteúdos, intenção fundamental de uma cultura comum e básica de um projecto de escolarização obrigatória, só se torna possível pela salvaguarda da diversidade dos ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos e das possibilidades que estes de progredir num dado momento de partida ou n um dado percurso da sua escolaridade.

A diferença individual entre os alunos, aliás como as diferenças sociais entre os grupos multiculturais, explica-se pelo nível educogénico, pelo capital cultural familiar que lhes cria expectativas de sucesso, em virtude 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.

Na prática, como um currículo diferenciado não se torna muito viável dentro de uma estrutura uniforme e centralista, resta uma metodologia activa que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motive os alunos para a aprendizagem.

A diferenciação curricular conduz 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. Tal opção pressupõe o esforço de adaptar o currículo aos alunos, de acordo com as suas características próprias, originando-se o que se designa por adaptações curriculares.

No novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico está prevista a constituição de grupos homogéneos como forma de adaptação curricular 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, determinados pelos níveis de rendimento, suscita inúmeras interrogações, sintetizadas assim por Hegarty et al (1988):

- O agrupamento por níveis de rendimento não resolve a heterogeneidade dos ritmos de trabalho, de interesses, etc.
- Tem efeitos pedagógicos e psicológicos negativos nos alunos e nos

- professores: auto-conceito, expectativas, motivação, etc.
- Não conduz a uma diversificação dos métodos utilizados pelos professores.
 - 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.
 - Os estudos de investigação não indicam que as práticas de nivelamento dos alunos por grupos tenham conduzido a uma melhoria dos seus resultados.

Independentemente da tipologia seguida (grupos homogêneos, grupos heterogêneos, agrupamentos por actividades, cooperação entre alunos e professores), a diferenciação do ensino e da aprendizagem não passa pela promoção da individualização total, mas pela existência de diferentes tarefas didáticas, 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, pela existência de materiais curriculares diversos.

Consegue-se ainda uma individualização do ensino pela implementação de uma metodologia 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 ainda "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).

3.4 - As características duma avaliação dos alunos

A escola não pode deixar de ser olhada pela sociedade de muitas e variadas maneiras. Quando os alunos obtêm resultados estandardizados, facilmente mensuráveis por provas de avaliação externas, a escola é merecedora do maior respeito e credibilidade, pouco interessando a caixa negra, reveladora dos segredos inconfessáveis da aprendizagem dos alunos e do ensino dos professores.

Mesmo que os processos de ensino e a natureza dos conteúdos sejam diferentes, quando os alunos transitam com facilidade, ou até podem concluir um ensino que é obrigatório com uma avaliação negativa, então fazem-se sentir as preocupações de credibilidade da escola, falando-se, inclusive, de mediocridade, de promoção da incompetência e de formação de uma geração "rasca".

Uma avaliação adequada dos alunos só se concretizará quando existir uma avaliação qualitativa do currículo (planos curriculares, programas, materiais curriculares, actividades didáticas, escola, professores...) e uma discussão sobre a relação de pareceria entre escola e sociedade.

Ainda que de momento não exista uma tendência, no sistema escolar português, para uma avaliação deste tipo e para a discussão deste intercâmbio, torna-se urgente reequacionar as características da avaliação do rendimento dos alunos, descritas nos seguintes pontos por Eisner (1993):

- As tarefas usadas para avaliar o que os alunos sabem e podem fazer precisa de reflectir as actividades que eles encontrarão no mundo exterior à escola e não somente as tarefas da escola.
- As tarefas usadas para avaliar os alunos devem demonstrar os procedimentos utilizados para resolver os problemas e não apenas as soluções por eles obtidas.
- As tarefas de avaliação não podem limitar-se apenas à performance (desempenho) do aluno.
- As tarefas de avaliação devem reflectir os valores da comunidade intelectual.
- As novas tarefas da avaliação devem ter em conta a existência mais do que uma solução aceitável para um problema e mais do que uma resposta para uma dada pergunta.
- As tarefas de avaliação devem ter uma relevância curricular sem estarem estritamente limitadas ao currículo ensinado.
- As tarefas de avaliação devem exigir que os alunos demonstrem uma configuração do todo e não simplesmente as partes desse todo.
- As tarefas de avaliação devem permitir que o aluno escolha a forma de representação do modo como pretende demonstrar o que aprendeu.

Conclusão

O sucesso da reforma curricular depende muito do sucesso do novo regime de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Enquanto barómetro credível da qualidade do sistema escolar, a avaliação é apenas uma das partes do todo sistémico, sendo necessário falar igualmente dos professores, das condições escolares, do currículo, dos recursos, etc.

Muito rapidamente, não vamos ignorar que os professores, sobretudo para o ensino básico, nem foram, nem estão a ser motivados e conquistados para a interiorização e mentalização duma outra avaliação dos alunos, baseada em pressupostos que a sua própria formação e prática pedagógica tende a contrariar.

No entanto, e perante este novo regime de avaliação, se, por uma lado, se exige um outro professor, por outro lado, exige-se uma outra escola (a integrada) e um outro currículo (diversificado e centrado no aluno).

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, P. & Gros, F. (1990). Principles for reflecting on the *curriculum*. *The Curriculum Journal*, 1(3), 307-314.
- Cardoso, Abílio (1992). Os enunciados dos testes como meios de informação sobre o currículo. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 73-87.
- Eisner, Elliot (1993). Reshaping assessment in education: some criteria search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3), 219-233.
- Gimeno, José (1992). Que son los contenidos de la enseñanza? In J. Gimeno & A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 171-223.
- Gimeno, José (1992). Diseño dei Curriculum, diseño de la enseñanza, el papel de los profesores. In J. Gimeno & A. Pérez. *op. cit.*, 224-264.
- González, Maria & Escudero, Juan (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Hegarty, S. et al (1988). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Morata.
- OCDE (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Pacheco, José (1992). Alguns aspectos de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. In A. Estrela & Eugénia Falcão. Actas do II Colóquio de L'AIPPEL/FIRSE - *A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa: U.Lisboa, pp. 73-97.
- Pacheco, José (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Simons, Helen (1992). Avaliação e reforma das escolas. In In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.). *op. cit.*, 139-153.

PACHECO., José (1995). Análise curricular da avaliação. In José Pacheco e Miguel Zabalza (org.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49.