

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

Universidade do Minho

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

Os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se na face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão (Pacheco & Zabalza, 1995).

A avaliação pressupõe, deste modo, a existência de diversos jogos com lógicas diferentes (Hadi, 1994): de ajuda à aprendizagem na turma; de intercâmbio conflitual no diálogo social entre professor/aluno/encarregado de educação; de orientação na articulação escola/sociedade.

É na análise destes jogos que procuraremos discutir a avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, sobretudo quando é perspectivada nos seguintes aspectos: decisão subjectiva, processo objectivo, procedimentos, parâmetros, articulação escola/sociedade, atitude formadora e controlo curricular.

1. A avaliação como decisão subjectiva

Os discursos teóricos sobre a avaliação dos alunos têm originado abordagens que vão no sentido ora da precisão e eficiência social dos resultados, na esteira da proposta curricular de Tyler (objectivos, experiências de aprendizagem, actividades, avaliação), ora da descrição e compreensão dos processos, seguindo as propostas de Scriven, Stake, Eisner, entre outros.

Mesmo assim, e apesar de uma evolução teórica significativa que levou a inúmeras definições, a análise da prática tem realçado que a escola valoriza a avaliação como *processo de determinar até que ponto os objectivos educacionais são efectivamente alcançados* (Tyler, 1973: 105). De facto, esta definição — proposta inicialmente, em 1949, na obra *Basics Principles of Curriculum and Instruction* — tem estruturado a organização das tarefas curriculares convertendo a avaliação num processo de controlo de resultados, através de técnicas de medição.

A partir do trabalho quotidiano na sala de aula e na escola, o professor recolhe informação muito diversa em relação aos seus alunos e que, obrigatoriamente, formaliza em registos estruturados: informação qualitativa no 1.º ciclo do Ensino Básico e informação quantitativa no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A este processo de recolha formal e informal de informação e tratamento valorativo, de modo a obter-se uma decisão, dá-se o nome de notação. Por mais técnicas que se utilizem para a objectivizar, a **notação** é parte integrante de um processo subjectivamente construído a partir de uma série de factores.

Os estudos docimológicos, ligados às experiências de multicorreção, têm demonstrado as divergências de notação quando um mesmo corrector, com algum intervalo de tempo, atribui resultados diferentes a um teste (Amigues & Zerbato-Poudou, 1996) ou quando em 120 testes somente 3% deles obtêm as mesmas classificações (Merle, 1996).

Sendo o teste um objecto construído, as divergências existentes comprovam que a avaliação é um processo intrinsecamente subjectivo, que faz parte de uma prática da dúvida.

Alguns efeitos podem explicar as divergências que tornam o acto de avaliar numa acção subjectiva (Noizet & Caverni, 1983; Hadji, 1994; Amigues & Zerbato-Poudou, 1996):

- a) Efeito de ordem: tendência para os primeiros testes, num lote de correção, serem sobreavaliados e os últimos subavaliados.
- b) Efeito de assimilação: tendência para atribuir a mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos.
- c) Efeito de origem: tendência para o teste ser julgado em referência ao estatuto escolar e social do aluno.
- d) Efeito de halo: tendência para o teste ser julgado em função da imagem do aluno (atitudes, comportamentos, participação...) e dos aspectos formais e técnicos do próprio teste (apresentação, grafia...).
- e) Efeito de contraste: tendência para os testes extremos (negativos e positivos) servirem de âncora à correção, influenciando, assim, a percepção dos professores.

Neste sentido, a tese de Noizet & Caverni (1983: 7) é a de que o insucesso escolar pode ser originado, pelo menos em parte, pelos procedimentos de avaliação dos trabalhos e produções dos alunos.

Como na avaliação de um teste a objectividade depende da ordem dos testes, das características dos alunos e das representações dos professores, a nota do aluno é o resultado da relatividade de um juízo e que é delimitado tanto por factores de ordem pessoal, psicológica e social como por factores curriculares.

2. A avaliação como processo objectivo

A expressão "nota verdadeira" é um mito (Bonnioll) que só poderia ser aceite se o teste fosse um objecto físico, susceptível de ser regulado por técnicas

psicométricas. Mesmo assim, e apesar das imensas ciladas do objectivismo (Hadji, 1994), é possível tornar a avaliação credível através de uma prática de construção do referente e da utilização de procedimentos fiáveis de classificação.

A formulação de um juízo implica a atribuição de um significado, de um valor entre um **referido** (o que é constatado, o que serve para ajuizar sobre um desempenho, uma representação dos factos) e um **referente** (o que serve de norma e critério, o ideal, o modelo, o correcto) (Lesne, 1984; Rodrigues, 1992, Barbier, 1990; Figari, 1996).

Por conseguinte, a avaliação do aluno é uma tomada de decisão curricular (Pacheco, 1996a) que implica a valoração de dados concretos em função de uma representação tida como ideal, limitando-se *a procurar os signos que permitem dizer como se posiciona o objecto em relação ao referente* (Hadji, 1994:76).

Tão importante como a utilização de instrumentos fiáveis é o processo de **referencialização** (Figari, 1996), isto é, a prática da construção do referente, ou dos quadros de referência do avaliador, ou do modelo e referenciais múltiplos, ou ainda dos critérios que orientam a aprendizagem.

A construção do referente deveria constituir a questão central das práticas avaliativas do professor já que este as exercita, por norma, na base de procedimentos empíricos e pragmáticos.

A referencialização não é mais do que a busca dos vários referenciais — daí a abordagem multirreferencial de Ardoino (1993) — que dão sentido à avaliação e que o professor encontra nos conteúdos programáticos das disciplinas/áreas, nas competências requeridas ao aluno, nos objectivos (macrossociais e culturais, curriculares de um ciclo ou nível de ensino, mínimos de aprendizagem), nos materiais curriculares e nas actividades que são a estrutura básica da organização das situações de aprendizagem.

Em teoria, o processo de construção do referente da avaliação tem consistido na formulação de objectivos ou intenções que são os veículos da aprendizagem dos alunos.

Com efeito, a pedagogia por objectivos tem sido utilizada como modelo de construção do referente a partir de referenciais externos de modo a que a avaliação, sinónimo de medição, se torne numa verificação e controlo de resultados predeterminados.

Ao contrário da teorização, a pedagogia por objectivos não faz parte da racionalidade prática do professor por uma questão de pragmatismo didáctico.

A referencialização da avaliação, sobretudo na modalidade sumativa, é construída mais pelas páginas dos manuais, fichas formativas, textos e exercícios do que pela formulação e apresentação dos objectivos aos alunos.

Reevocando a tese que Noizet & Caverni (1983) propuseram para a correcção das produções escritas, poderemos argumentar que o insucesso do aluno é explicado, em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho.

Ainda que reconheçamos diversas vantagens à pedagogia por objectivos, na vertente mais comportamental, não poderemos deixar de criticar a avaliação como controlo de uma aprendizagem finalizada, pois, em caso de sucesso, jamais poderíamos assegurar que as competências seriam dominadas pelos alunos.

Por isso, e reconhecendo-se que o acto de avaliar implica necessariamente um controlo, a competência avaliativa do professor é conferida pela construção do referente enquanto processo de regulação interactiva da aprendizagem, fornecendo *àquele que se esforça para atingir os alvos propostos informações susceptíveis que o ajudem a alcançá-los* (Hadji, 1994: 118).

Utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objectivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um *feedback* contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno.

Enquanto prática de diagnóstico, com uma acção correctiva, de ajuda e orientação, a avaliação formativa ultrapassa a perspectiva da medição para propor a da descrição e compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem.

Se bem que os avanços teóricos tenham sido notórios, sobretudo com os trabalhos de Scriven (1967), Abretch (1994), Allal (1986) e Perrenoud (1986), no terreno das práticas escolares poucos progressos têm sido registados na avaliação formativa dos alunos pelo que poderemos estar a perseguir um mito.

Ora, a avaliação formativa, numa dimensão formadora, deve ser perspectivada numa abordagem cognitivista, em que o referente é delineado pela recolha de informações relativas ao processo e a avaliação surge como um controlo interactivo da aprendizagem numa lógica de ajuda ao aluno; na abordagem neobehaviorista,

em que o referente é dado pelo objectivo comportamental, a avaliação tem a finalidade de observar se os objectivos foram ou não atingidos, interessando medir a distância do aluno relativamente às intenções predeterminadas.

Partindo-se do princípio de que o professor deve construir as suas *estratégias de acção* (Allal, 1986: 194), somos levados a reconhecer que existe uma pluralidade de procedimentos avaliativos para configurar situações de aprendizagem. Porém, e independentemente da formalidade ou informalidade dos dados a recolher, o professor quando avalia o aluno deve apoiar-se em referentes concretos e explícitos de modo a clarificar as regras do jogo avaliativo.

E porque se fala muito mais da teoria do que da sua prática, a avaliação formativa tornar-se-á válida para o aluno se marcar o *significativo deslocamento de uma problemática autónoma para uma problemática da avaliação como auxiliar da aprendizagem* (Hadji, 1994: 116).

3. Procedimentos de avaliação

Da análise das práticas avaliativas do professor, sobretudo naquelas que são utilizadas na notação, são identificáveis procedimentos que derivam quer de regras formais definidas pelos normativos de avaliação, quer de regras informais estabelecidas no contexto das práticas escolares.

As tarefas escolares que dizem respeito à avaliação do aluno são explícita e implicitamente contextualizadas pelas competências curriculares da administração central, da escola e do professor e ainda pelas relações deste com os alunos, os encarregados de educação e os colegas.

Ao nível dos processos de avaliação dos alunos, o professor dispõe, na prática, de uma ampla autonomia já que o controlo da administração central, e dos órgãos intermédios da escola, se limita a estabelecer uma série de enunciados no âmbito das modalidades de avaliação e dos critérios de progressão. Esta autonomia curricular subjectiva do professor faz da avaliação um campo de decisão muito pouco explícito, em termos de regras formais, e fortemente dependente de regras informais, ditadas pelo tempo cíclico da avaliação (Gambone, 1995) e pelas estruturas invariantes de ensino (Pacheco, 1995b).

Não é sem razão que os processos avaliativos do professor são explicados por uma prática que é comum a todos os professores ou a professores de áreas curriculares específicas. A atitude preventiva dos professores que no 1.º período

evitam dar notas elevadas ou muito baixas faz parte de um quadro de procedimentos que não pode ser prescrito por qualquer teoria avaliativa. Posição comum para os professores de Letras, que evitam classificar nos extremos, e para os professores de Ciências, que facilmente atribuem notas muito elevadas ou muito baixas, escudando-se na natureza mais *objectiva* dos conteúdos programáticos.

Tais regras de avaliação são definidas ao nível de duas dimensões (Merle, 1996): uma interna (a que abarca o espaço da turma), outra externa (a que integra o diálogo com a administração, os encarregados de educação e os próprios professores).

Devemos reconhecer, no entanto, que o acto de avaliar não pode ser permanentemente inovado e que os processos que o determinam são parte integrante de uma cultura escolar, estruturada pela ordem e hierarquização de tarefas e funções.

Como espaço de afirmação do poder de julgar, a avaliação, no discurso do professor, é um meio de impor exigências escolares e não propriamente um mecanismo que sirva para colocar em causa a sua própria competência (Merle, 1996). Daí que o aluno aceite as regras do jogo avaliativo e que a escola pouca legitimidade lhe reconheça para contestar, admitindo-lhe, porém, formas indirectas de negociação mediante a tolerância de certos comportamentos e atitudes.

Deste modo, apesar da colegialidade de decisão na atribuição de uma nota num Conselho de Turma, os procedimentos de avaliação dos alunos não são discutidos nem ao nível dos professores e alunos, nem ao nível dos encarregados de educação. Digamos que tais procedimentos tornam-se públicos na forma mas são profundamente privados nos conteúdos, não mostrando o professor tendência para problematizar a sua prática de avaliação.

Para tornar mais transparente a avaliação escolar tornar-se-ia imprescindível que o professor clarificasse os procedimentos de avaliação que utiliza, incluindo a questão central do referente, e os alunos e encarregados de educação pudessem participar activamente nos conselhos de turma destinados à avaliação.

A desprivatização dos procedimentos de avaliação tornaria a escola mais aberta e dialogaste e reforçaria significativamente a profissionalidade do professor.

4. Os parâmetros de avaliação

Embora o objecto da aprendizagem seja constituído, segundo Gagné, pelas informações verbais, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, habilidades

motoras e atitudes, constata-se, na realidade escolar, que a dimensão afectiva não tem merecido tanta ou mais atenção que a componente cognitiva (Morissette & Gingras, 1994; Alves & Flores, 1996).

Assim se explica que o principal parâmetro da avaliação do aluno incida na valorização da aquisição de conteúdos como produto do pensamento (factos, conceitos, leis) e no domínio das capacidades (operações intelectuais ou cognitivas, actividades mentais que permitem uma resposta adequada a uma dada situação) (Hadji, 1994). Daí que a avaliação seja feita essencialmente através de testes sumativos.

Numa perspectiva de formação, a avaliação não se reduz a um acto de medição porquanto seja sempre um procedimento técnico, apoiado tanto em técnicas de testagem como em técnicas de não testagem, cuja análise deve ser procurada num contexto de práticas escolares.

Se a escola tem por especificidade a certificação da aprendizagem, numa função social e administrativa, o professor terá de instrumentar a recolha de dados, comprovando de modo objectivo a trajectória do aluno. Por vezes, os instrumentos formais de avaliação têm a finalidade de enquadrar a intuição e percepção do professor derivada do processo informal de recolha de dados avaliativos.

A nota, como expressão última da notação e dos procedimentos de avaliação, corresponde a uma formalização do resultado escolar, convertendo-se no elo de ligação por excelência entre a escola e a família.

Encontra-se na nota, enquanto informação objectiva, a razão pela qual a *lógica da quantificação não só se impôs na prática de avaliação dos professores como também se transformou no estandarte fundamental de comunicação com o exterior* (Pacheco, 1995a: 72).

Assim, a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso.

É através do teste sumativo que se chega a um resultado, sem a preocupação de analisar as causas do insucesso, aliás numa lógica do *magister dixit*, como se a escola fosse uma organização desprovida da descrição dos processos de aprendizagem.

E do conjunto de procedimentos de avaliação, que são utilizados pelo professor para avaliar os alunos, o teste sumativo (por norma, dois por período), acompanhado

da aula de revisões e da aula de correção, marca de modo significativo o tempo escolar, transformando a avaliação num ritual cíclico entre o momento de aprendizagem e o momento da avaliação. E esta cadência rítmica é repetida ao longo de três períodos, ocupando as tarefas de avaliação cerca de 20% das tarefas totais do ensino-aprendizagem.

Como introduzir mudanças significativas nas práticas curriculares se a aprendizagem é determinada pelo ritmo dos testes?

Alterar tais práticas significaria mudar as estruturas profundas da escola que a sociedade, com uma visão tradicional da avaliação, procuraria entrar. Assim se podem compreender algumas mudanças na política curricular que se prendem com o regime de avaliação dos alunos, mudanças estas que não são mais do que uma simples alteração de estruturas superficiais. Uma dessas mudanças está na regulamentação da avaliação formativa como principal modalidade no regime de avaliação dos alunos. Ainda que Abretch (1994) a considere mais uma atitude do que um método, a avaliação formativa exige o recurso a registos estruturados de recolha de dados a interpretar em função das dificuldades sentidas pelos alunos no decurso da aprendizagem, de modo a satisfazer os critérios considerados adequados ao seu ritmo.

E como se tem generalizado a ideia de que a avaliação contínua deve basear-se mais na intuição e informalidade do que em registos estruturados de recolha de informação, a prática da avaliação formativa tem-se reduzido a uma sumativização, sobretudo através da estratégia neobehaviorista, ou a uma mera descrição qualitativa, fortemente enlaçada em palavras comuns que, nas fichas de informação aos encarregados de educação, serve de dama de honor à avaliação sumativa.

Deve reconhecer-se, no entanto, que a elaboração de testes formativos é uma tarefa laboriosa que provoca *stress* e cansaço (Perrenoud, 1993).

Também dificilmente há espaço para a concretização dos pressupostos da avaliação formativa — individualização, compensação, ensino construtivista e aprendizagem significativa (Pacheco, 1995a) e para a consideração dos ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos quando o modelo predominante de organização curricular privilegia a disciplinaridade e estabelece um tempo curricular pensado para o grande grupo.

Numa acepção menos instrumental, a avaliação formativa, segundo Perrenoud (1986: 50), está presente nas *avaliações informais, implícitas, fugidias que se formam ao sabor da interação na aula* e que se repercutem nas avaliações formais. Contudo, esta perspectiva de formação formativa artesanal não substitui a realização de testes

como diagnósticos correctivos da aprendizagem e que, por sua vez, podem funcionar como referentes da avaliação sumativa.

A implicação do aluno nas tarefas escolares (trabalho para casa, apoio pedagógico acrescido e actividades de área-escola) é um parâmetro com um peso significativo no trabalho diário do aluno mas escassamente valorizado pelo professor. O caderno como registo estruturado de informação é um utensílio pedagógico que permite registar o percurso do aluno, assinalando as actividades principais (sumário, conteúdos e informações), constituindo a ligação preferencial entre o professor e o encarregado de educação. Porém, o professor não o utiliza como elemento de classificação objectiva já que lhe atribui um papel de controlo sobre o cumprimento das tarefas distribuídas.

Estudos realizados sobre os trabalhos para casa demonstram que os alunos se esforçam quando esse trabalho é utilizado como punição uma vez que as classificações utilizadas como incentivos negativos são mais poderosas que os incentivos positivos (Arends, 1995: 232-233).

Numa relação utilitarista com o saber escolar, o aluno enfrenta o trabalho para casa como uma rotina de controlo de actividades destinadas à consolidação da aprendizagem, sabendo que esse trabalho não constitui propriamente um procedimento formal de avaliação. Um tempo de trabalho em casa, e não um trabalho para casa, citando Perrenoud (1995: 154), é um recurso que *deve ser utilizado em função das necessidades e dos projectos, não de uma forma regulamentada ou ritual, e inscrever-se numa lógica da acção racional e do trabalho que exige uma preparação prévia, fora do grupo.*

5. A escola e a sociedade

Afirma Apple (1996) que a escola é responsabilizada, hoje em dia, pelo fracasso escolar como se as políticas económicas e sociais nada tivessem a explicar. Cada vez mais inscrita nos valores de mercado, e sobretudo numa mentalidade de eficiência, excelência e qualidade, a escola está numa encruzilhada de tensões que resultam, por um lado, da minimização do Estado e reforço da iniciativa privada, por outro, do reforço do Estado para impor e avaliar um conhecimento oficial.

Neste sentido, a avaliação, em geral, e os exames (Keeves, 1995), em particular, têm a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização dos sujeitos.

Se os processos de avaliação constituem um momento central na fabricação da história de cada sujeito (Merle, 1996), determinando a sua trajectória social,

então o nível escolar depende essencialmente do domínio de saberes e competências que são organizados num currículo. Assim, a discussão cíclica sobre o nível escolar é uma questão muito alimentada por discursos pessimistas, num cenário de nação em risco, que reafirmam *a erosão de uma crescente maré de mediocridade*².

Ainda que os estudos nacionais (Benavente, 1996) revelem que existem problemas no domínio de competências básicas, torna-se difícil comparar o nível de excelência escolar de hoje com o de ontem, principalmente quando se está perante um valor social relativo.

O nível escolar, que expressa a qualidade das *performances* do aluno, tem por referência diversos critérios, sendo o mais determinante o da transformação didáctica dos conhecimentos e que resulta desta interrogação: que conhecimento é mais valioso?

Por isso, 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 que ora criticam ora elogiam as aprendizagens dos alunos.

Ao exigir-se à escola, como se exige à empresa, um produto de qualidade deve ser admitido que cada época social equaciona competências diferentes e que esse mesmo produto não é somente fabricado no meio escolar. A este respeito sublinha Gimeno (1996) que cada vez mais é maior o número de encarregados de educação que são tão cultos como os professores, estando, por vezes, mais bem informados e que o capital cultural dos alunos é proveniente de meios muito diversos, alguns dos quais muito mais atraentes que a escola.

Mesmo que se admitam critérios estritamente escolares, poder-se-á dizer, com Baudelot & Establet (1994:96), que o nível escolar sobe principalmente quando é medido *pelo grau crescente de adaptação da população saída das escolas às transformações incessantes da nossa sociedade*.

Distintos testemunhos comprovam que o fracasso escolar é uma questão quase intemporal. O Conselho de Instrução Pública, ao defender a adopção de exames de admissão aos liceus, em 1933, *insistia numa verdade deplorável mas bem conhecida: a grande maioria dos alunos que se matriculava nos liceus não sabia ler, escrever ou contar. Segundo a sua estimativa, cerca de 75 por cento das crianças que concluíam a instrução primária não estavam em condições de prosseguir os seus estudos* (Filomena Mónica, 1987: 335-336); na reforma curricular de 1894, Decreto de 22 de Dezembro, reconhecia-se que *a maioria dos estudantes [de Ciências] entra às aulas maiores sem o desenvolvimento do espírito indispensável; desfalece perante o mais rudimentar trabalho analítico; raciocina errado se raciocina; não sabe observar; não sabe classificar; deduz mal; induz pior (...j no grupo de Letras chega a configurar-se em*

indescritível pobreza. Aqui, alguma vez, nem a língua pátria logra salvar-se. Maltratada, mendiga a esmola de lhe deixarem intactas as concordâncias mais simples.

Assim, não é sem razão que a mudança escolar seja proposta prioritariamente ao nível da avaliação dos alunos, sobretudo nas estruturas mais superficiais, logo mais facilmente modificadas pela política curricular, como se a mudança resultasse unicamente do esforço dos professores e alunos e não fosse uma problemática estrutural que dependesse de recursos económicos, políticos, sociais e culturais.

O estudo das representações da excelência escolar (Perrenoud, 1995: 140) revela que em relação ao funcionamento concreto da escola *as classificações não têm a mesma importância dramática de outrora* e que o adulto, que foi um mau ou um excelente aluno, não pode julgar, de forma conveniente, o aluno de hoje.

6. Ensino Básico: o primado da avaliação contínua

Os resultados dos alunos do Ensino Básico ainda são preocupantes e sê-lo-ão mais se forem associados à questão do abandono. Perante esta situação, a escola de nove anos de ensino obrigatório, inadequadamente correspondente também à educação básica, encontra-se numa encruzilhada que não se resolve nem pela prioridade política que se pretende dar à educação, como se de uma paixão se tratasse, nem pelo tão desejado *back to basics*, ou seja, a prioridade para os conhecimentos à volta do ler, escrever e contar.

Os significados inerentes à escolaridade obrigatória (Roldão, 1996; Pacheco, 1996b) exigem que o professor avalie o aluno não só *como aprendiz mas também como pessoa* (Hadi, 1994: 67) a quem de direito a escola básica pertence uma vez que ela é de e para todos.

A facilitação e a degradação da aprendizagem é porventura a crença relativa à escola mais veiculada pela comunicação social. Trata-se de uma imagem, no dizer de Brederode Santos (1997: 48), *escassa, pontual, pouco pertinente, negativa e, muitas vezes, deturpada. A imagem que mesmo políticos, intelectuais e jornalistas têm da escola é a do liceu --uma escola selectiva por excelência, que abrangia apenas uma minoria e a encaminhava para o ensino superior.*

Observa-se, porém, que existem problemas que não podem ser escamoteados: níveis de retenção e de abandono elevados; ortografia mais próxima da oralidade que da norma escrita; saberes pouco significativos para os alunos; disciplinarização excessiva do saber...

Mais uma vez, o sentido da reforma curricular foi o da resolução dos problemas pela via dos normativos. Se bem que a legislação interfira directamente nos procedimentos de avaliação, na realidade as práticas avaliativas dos professores não são susceptíveis de uma mudança brusca ou de uma mudança decretada pela via do despacho. Deste modo, dizer-se que o novo regime de avaliação se enquadra no *paradigma da avaliação formativa num ensino diferenciado* (De Ketele, 1993) não significa que os professores estejam neste momento a avaliar de acordo com os critérios básicos de tal paradigma.

A avaliação formativa entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem não é uma prática que possa ser regulamentada pela Administração Central mas, pelo contrário, é uma atitude que exige, por um lado, a aplicação de registos estruturados e, por outro, a introdução de mudanças curriculares fundamentais e a observação de condições estruturantes favoráveis.

Se a escola da avaliação formativa não existir, é indispensável que acreditemos na escola da avaliação sumativa, sabendo-se que o insucesso não é a melhor solução para combater o insucesso e que aprender não pode equivaler — como acontecia no liceu, e bem o recorda Filomena Mónica (1978: 328) — a memorizar: *listas de reis, de rios e de serras; datas históricas; tabuadas; regras gramaticais; definições de dogmas cristãos; tudo tinha de se aprender de cor.*

Nada mais falso e absurdo, argumenta Perrenoud (1995: 142), do que acreditar *que os bons alunos são mais instruídos que os outros e que dominam melhor os saberes essenciais.* Deste modo, acreditar na escola de hoje é aceitar a relatividade do conhecimento, admitir que a avaliação da aprendizagem não é o único indicador para medir a qualidade do sistema educativo e exigir a reconstrução das práticas no sentido de uma pedagogia de mestria, ou seja, *visar competências, limiares verificáveis das aquisições de cada aluno, sem a preocupação de os classificar* (Perrenoud, 1995: 146).

Colocando o problema noutra plano, diremos que a qualidade da aprendizagem na educação básica não depende tanto do regime de avaliação quanto da organização curricular.

Além dos discursos sociológico e psicológico, é incontestável que também o discurso curricular deva contribuir para a melhoria do sucesso educativo do aluno, principalmente nos seguintes aspectos: currículo centrado nos alunos; diferenciação da aprendizagem; concretização dos apoios educativos; adaptações curriculares e *curricula* alternativos; perfil do aluno, com a identificação das competências básicas; estrutura curricular flexível; programas adequados, organização do conhecimento baseada em projectos curriculares integrados.

A problemática da avaliação dos alunos do Ensino Básico é fruto, no essencial, de uma ideia cuja centralidade é indiscutível: a pedagogia de mestria. No plano social, como no plano educativo, a escola é um recurso indispensável que não pode ser utilizado numa perspectiva de punição como se de uma agência de viagens se tratasse ao oferecer a progressão em função do investimento do capital cultural familiar.

De certo modo, podemos reduzir esta punição se criarmos as condições curriculares indispensáveis para que a escola seja não só de todos e para todos, mas também um espaço de instrução em saberes básicos e mais ainda um espaço de formação em atitudes, valores e competências sociais.

A proposta de uma avaliação mais rigorosa na escolaridade obrigatória seria condenar muitos alunos a uma trajectória social de rejeição, a acreditarmos nos estudos que correlacionam o insucesso com as marginalidades, cujo ponto de partida estaria na escola. Não é decerto esta a escola que pretendemos.

7. Ensino Secundário: o controlo curricular

A certificação dos alunos a partir de provas nacionais ou exames externos é a solução comumente encontrada para resolver a questão da pretensa descida do nível escolar.

O paradigma avaliativo mais seguido pela escola portuguesa, primeiro pelo liceu (1836) e depois pela escola secundária (1978), tem sido o da avaliação estandardizada a partir de programas comuns e de âmbito nacional. Justifica-se tal paradigma pela necessidade tripla de credibilizar a imagem social da escola, homogeneizar os resultados e uniformizar os critérios de avaliação a nível nacional.

No período liceal, os exames obrigavam os professores *a leccionar matérias, a seguir metodologias e muito mais ainda a seguir a interpretação oficial dos programas (...), tendo uma existência autónoma em relação à progressão, ainda que existissem médias de dispensa*; na escola secundária, *os exames são inseridos no percurso escolar do aluno, têm um coeficiente de ponderação e não são eliminatórios* (Pacheco, 1995a: 57). Tanto num período como noutro, o exame é justificado directamente pela selectividade e indirectamente pelo controlo curricular.

Como é evidente, a regulamentação de uma *avaliação sumativa externa, ou de um exame nacional*, para o ensino secundário está enquadrada por critérios de selectividade e tem por finalidade principal *tornar patente a existência de objectividade e neutralidade como garantia de uma pretensa igualdade de oportunidades* (Torres, 1995: 47).

Enquanto modalidade de exercício de poder, o exame torna-se num instrumento normalizador de conteúdos, impondo ao professor um controlo curricular vertical, na base do cumprimento de um programa de ensino, e ao aluno a lógica de demonstrar aquilo que pode fazer num dado momento e situação.

No que respeita ao controlo dos conteúdos, o exame pode tornar-se numa técnica de homogeneização pois a nota do aluno depende significativamente do nível da turma e dos professores de um estabelecimento. Quanto à prova global, nos anos intermédios do ensino secundário, entende-se que desempenha um papel de coordenação curricular horizontal, reforçando o trabalho colegial do professor se for realizada não por turma mas por ano de escolaridade, e melhorando a prática de programação e planificação. Reconhecer-se-á, porém, que a prova global, com o peso que lhe é atribuído (25%), não produz efeitos visíveis na classificação final do aluno, pelo que tem um valor dúbio na avaliação contínua³.

No contexto do evangelho da competitividade⁴ — que consiste na glorificação da noção de excelência escolar, na promoção da cultura social de discriminação e no fomento do *darwinismo* pedagógico —, o exame (nacional ou de escola) coloca inúmeras interrogações e suscita incertezas no julgamento quer do nível dos alunos, da competência dos professores, quer da qualidade do sistema educativo e da capacidade de um país.

E porque o mérito do aluno não pode ser avaliado somente por intermédio de um exame como se a sua sorte estivesse nas mãos de um júri, justifica-se que a *avaliação sumativa externa* esteja integrada na avaliação contínua e na própria autonomia do professor.

A pertinência de um controlo externo na avaliação dos alunos pode ser questionada pelo sentido de recentralização das competências curriculares dos professores, entretanto outorgadas num quadro global de autonomia curricular da escola, bem como pelo quadro normativo que define o regime de avaliação.

A compatibilização da avaliação contínua realizada pelo professor no decurso do processo de aprendizagem com a existência de um exame no final do percurso escolar, sob a supervisão da Administração Central, coloca obstáculos aos discursos da flexibilidade curricular e da territorialização do programa (adaptação dos conteúdos programáticos ao contexto da escola e dos alunos) que só poderão ser ultrapassados se a própria avaliação externa contemplar a especificidade de cada contexto escolar.

Ao atribuir-se à *avaliação sumativa externa* a finalidade de homogeneizar a nível nacional os resultados dos alunos questiona-se se a avaliação no ensino

secundário deve assumir a componente de seriação para a entrada no ensino superior. A proliferação de provas veio criar uma teia complexa de ponderações como se o Ensino Secundário se transformasse num ritual de alfandegar e o Ensino Superior não pudesse assumir, como a autonomia lhe confere, a selecção dos seus candidatos. A cumprir-se esta alteração, o controlo avaliativo externo no Ensino Secundário, e porventura no Ensino Básico, sofreria uma mudança significativa: a avaliação certificativa de conhecimentos daria lugar à avaliação orientadora não só de competências mas também do grau de prossecução de objectivos curriculares.

A objectividade e neutralidade do exame, como atrás dissemos, não existe totalmente pois são vários os factores que concorrem para a subjectividade da avaliação.

A correcção, sobretudo quando se registam diferenças muito díspares entre os possíveis correctores de uma prova, é a questão mais problemática nos exames nacionais. A nota totalmente correcta de um aluno, atendendo aos diversos factores que conduzem à subjectividade, só seria possível se fosse atribuída a partir da média de um número elevado de correctores. Para Bonniol⁵ seria necessário calcular a média de 78 correctores em Matemática e de 762 em Filosofia para encontrar a nota correcta do aluno.

As divergências de correcção resultantes de diferentes interpretações podem lançar o descrédito e pôr em causa as regras de justiça escolar. Todavia, a divergência entre correctores é uma questão que deve ser assumida e a harmonização entre eles, afirma-o Merle (1996: 218), *é urna necessidade para preservar a imagem da escola*. A correcção de um teste através de simples informações dadas individualmente não é a estratégia mais credível. É necessário adoptar formas colectivas de correcção que resultem preferencialmente da exploração de informação, por exemplo através da Internet, podendo o corrector colocar as suas dúvidas e solicitar apoio concreto para a interpretação de uma dada questão.

Outra questão problemática é a da divergência entre os resultados obtidos pelos alunos na avaliação contínua, realizada no contexto da escola, e os que são provenientes da avaliação externa (provas de aferição, provas específicas). Num estudo realizado por Castro & Jorge (1996), tendo como base de trabalho os resultados dos alunos em Matemática, comprovou-se que o comportamento das escolas não é homogéneo no que diz respeito à avaliação contínua e à avaliação externa. Apesar da divergência constatada entre uma e outra, a seriação dos alunos ao nível da escola, reflectida na nota final do 12.º ano, é corroborada pela avaliação externa. Por último, o estudo confirma que a avaliação é um processo que depende, em larga medida, da interpretação diferenciada do currículo que é realizada pelos professores.

A oposição avaliação contínua/avaliação externa não significa que os professores tenham que optar por uma delas, tão-só que ambas são complementares desde que a primeira reflita os progressos de aprendizagem dos alunos e a segunda, aplicada de uma forma ponderada, sirva para aferir critérios a nível nacional.

Ao nível dos discursos dos professores, e porque avaliar é exercer um poder socialmente reconhecido, a avaliação externa faz parte de um processo que credibiliza a imagem da escola e reforça o status profissional do professor.

NOTAS

i Citado por Amigues e Zerbato-Poudou, 1996, p. 135.

Ideia fundamental saída do documento *A nation at a risk* elaborado, em 1983, pela National Commission on Excellence in Education.

³ Posição esta que pode ser corroborada pelo estudo realizado por Amaro e Maia (1996).

⁴ Para Riccardo Petrella (1994: 79) *o evangelho da competitividade reduz-se a algumas ideias simples: estamos envolvidos numa impiedosa guerra tecnológica, industrial e económica à escala mundial. O objectivo é sobreviver, "não se deixar liquidar"; a sobrevivência passa pela competitividade; fora dela não há salvação a curto e a longo prazo, não há crescimento, bem-estar económico e social, autonomia, independência política; o papel principal do Estado, da escola, dos sindicatos, das cidades, etc., é criar o ambiente mais propício para as empresas, a fim de que elas sejam (ou se tornem, ou se mantenham) competitivas nesta guerra planetária. A competitividade tem os seus evangelistas, os seus teólogos, os seus sacerdotes e, evidentemente, os seus fiéis: a opinião pública "matraqueada" por este discurso...*

Citado por Amigues e Zerbato-Poudou, 1996, p. 135.

⁵

Bibliografia

- ABRETCH, ROLAND (1994). *Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- ALLAL, LINDA (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, A Avaliação Formativa num Ensino *Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 297-342.
- ALVES, M.^a PALMIRA; FLORES, M.^a ASSUNÇÃO (1996). *Avaliar Competências ao Nível do Domínio Socioafectivo — uma Medida Possível?*. Comunicação ao VII Colóquio da AIPEL/FIRSE, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- AMARO, GERTRUDES; MAIA, JORGE (1996). *Provas Globais: Implementação e Construção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMIGUES, R.; ZERBATO-POUDOU, M. (1996). *Les Pratiques Scolaires d'Apprentissage et d'Évaluation*. Paris: Dunod.
- APPLE, MICHAEL (1996). *Cultural Politics and Education*. Teachers College, Columbia University.
- ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives. *Pratique de formation*. Analyses, 25-26.
- ARENDS, RICHARD (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BARBIER, J. (1990). *Avaliação em Formação*. Lisboa: Ed. Afrontamento.
- BAUDELLOT, CHRISTIAN; ESTABLET, ROGER (1994). *O Nível Educativo Sobe*. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, GÉRARD (1996). *Avaliar, que Referencial?*. Porto: Porto Editora.
- BENAVENTE, ANA (1996) (coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BREDERODE SANTOS, MARIA (1997). Opinião: a imagem da escola na comunicação social. *Noesis*, 41.
- CASTRO, JOANA; MAIA, JORGE (1996). *A Divergência entre a Avaliação Contínua e os Exames Nacionais de Matemática (1993-1994)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DE KETELE, JEAN-MARIE (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-90.
- FILOMENA MÓNICA, MARIA (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- GAMBONE, JOSEPH (1995). Time for teachers in school restructuring. *Teachers College Record*, 96 (3), 512-537.

- GIMENO, JOSÉ (1996). Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In J. Pacheco, M. Palmira e M. Assunção (org.), *Reforma Curricular: da Intenção à Realidade*. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho.
- HADJI, CHARLES (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- KEEVES, J. (1995). *Examens Nationaux: Conception, Procédures et Diffusion des Résultats*. Paris: UNESCO.
- MERLE, PIERRE (1996). *L'Évaluation des Élèves: Enquête sur le Jugement Professoral*. Paris: PUF.
- MORISSETTE, DOMINIQUE; GINGRAS, MAURICE (1994). *Como Ensinar Atitudes? Planificar, Intervir e Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- NOIZET, G.; CAVERNI, J. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? *Revue Française de Pédagogie*, 62, 7-14.
- PACHECO, JOSÉ A.; ZABALZA, MIGUEL A. (1995) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, JOSÉ A. (1995a). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, JOSÉ A. (1995b). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, JOSÉ A. (1994). A avaliação dos alunos: algumas reflexões com os professores. In Actas-Seminário Avaliação nos ensinos básico e secundário. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 7-14.
- PACHECO, JOSÉ A. (1996a). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, JOSÉ A. (1996b). O significado da escolaridade obrigatória na perspectiva do mundo do trabalho: a necessidade de um perfil educativo. In Albano Estrela, Rui Canário, Júlia Ferreira (orgs.), Actas do VI Colloque International de l'AIPEL/FIRSE — Formation, Savoirs Professionels et Situations de Travail. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2, 223-232.
- PAIS, ANA; MONTEIRO, MANUELA (1997). *Avaliação: uma Prática Diária*. Lisboa: Ed. Presença.
- PERRENOUD, PHILIPP (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: D. Quixote.
- PERRENOUD, PHILIPP (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, PHILIPP (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud, *op. cit.*, 27-73.
- PETRELLA, RICCARDO (1994). Reflexões sobre a competitividade. Colóquio, *Educação e Sociedade*, 7, 78-90.

- RODRIGUES, PEDRO (1992). A avaliação curricular. In A. Estrela e A. Névoa (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, 15-72.
- ROLDÃO, MARIA DO CÉU (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 9, 205-217.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake, *AERA Monograph Series on Curriculum/Évaluation*, 1. Chicago: Rand Macnally.
- TORRES, JURJO (1995). *Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- TYLER, R. (1973). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo.

PACHECO, José (1998). Avaliação da aprendizagem. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.