

**Desp. DP 161/92.** — Nos termos do disposto na al. a) do art. 56.º da Lei 86/89, de 8-9, e das disposições conjugadas dos arts. 42.º do Dec.-Lei 478/80, de 15-10, e 2.º do Dec.-Lei 312/89, de 21-9, nomeio contador-chefe da Direcção-Geral do Tribunal de Contas, em regime de substituição, enquanto se mantiver suspensa a comissão de serviço como contador-chefe do actual contador-geral da Secção Regional da Madeira do Tribunal de Contas, a licenciada Maria Teresa Monteiro Fernandes, técnica superior de 1.ª classe.

**Desp. DP 162/92.** — Nos termos do disposto na al. a) do art. 56.º da Lei 86/89, de 8-9, e no art. 2.º do Dec.-Lei 312/89, de 21-9, nomeio contadora-chefe da Direcção-Geral do Tribunal de Contas, em comissão e por urgente conveniência de serviço, a licenciada Graciosa Maria Simões das Neves, técnica superior de 1.ª classe.

**Desp. DP 163/92.** — 1 — Nos termos do disposto na al. a) do art. 56.º da Lei 86/89, de 8-9, e no art. 2.º do Dec.-Lei 312/89, de 21-9, são nomeados contadores-chefes da Direcção-Geral do Tribunal de Contas, com efeitos a partir do dia 1-11-92, os seguintes funcionários:

Joaquim Dias Baptista, contador-verificador especialista principal.  
Joaquim Leonardo da Silva Ramalhinho, contador-verificador especialista principal.

Ausinda Fernanda Duarte Brito, assessora.

Abílio Augusto Pereira de Matos, técnico superior de 1.ª classe.  
Maria Luísa Augusta Lopes, contadora-verificadora especialista.  
Maria da Conceição dos Santos Vaz Antunes, técnica superior de 1.ª classe.

Laurinda Rodrigues Ferreira, contadora-verificadora principal.  
Maria Aurélio Santos Dias Carvalho Belo, técnica superior de 1.ª classe.

Carolina Augusta Alves Vilar, contadora-verificadora especialista.  
Maria Amélia Pires da Encarnação Carrilho, contadora-verificadora especialista.

Carlos Augusto Cabral, contador-verificador especialista.  
Salvador António Lopes de Jesus, contador-verificador especialista.

Maria Augusta de Campos Alvito, assessora.

Rui Alberto Águas Trindade, técnico superior principal.

Maria Leonor Sardinha Corte Real Amaral, técnica superior de 1.ª classe.

2 — O licenciado José Luís Pinto de Almeida continua com a comissão de serviço suspensa enquanto exercer o cargo de contador-geral, também em comissão de serviço, na Secção Regional da Madeira do Tribunal de Contas.

13-10-92. — O Presidente, *António de Sousa Franco*.

### Direcção-Geral

Pelo Desp. DP 160/92, do conselheiro Presidente do Tribunal de Contas, de 13-10-92:

Licenciada Judite Maria Calado Damas Cavaleiro Paixão, assessora de BAD — nomeada chefe da Divisão da Biblioteca, Documentação e Arquivo Histórico desta Direcção-Geral, em comissão e por urgente conveniência de serviço, com efeitos reportados a 20-10-92.

**Rectificação.** — Para os devidos efeitos se rectifica que, no despacho referente à revogação do contrato de trabalho do licenciado José António Teixeira Grosso, publicado no DR, 2.ª, 244, de 23-10-92, a p. 9984, onde se lê «com efeitos a partir de 12-10-92, inclusive» deve ler-se «com efeitos a partir de 13-10-92, inclusive».

27-10-92. — A Directora-Geral, *Maria Manuela Mateus Gonçalves*.

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**Parecer n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação.** — *Avaliação dos alunos do ensino básico — Preambulo.* — No uso da competência que lhe é conferida pela Lei n.º 31/87, de 9 de Julho, e, nos termos regimentais, por iniciativa própria do Conselho, após apreciação do projecto de parecer elaborado pela conselheira-relatora Prof.ª Doutora Ana Benavente, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 7 de Outubro de 1992, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte parecer:

#### I — Introdução

1 — O Despacho n.º 98-A/92 vem, em Julho, revogar o Despacho n.º 162/ME/91, publicado em Outubro passado. Fora então

anunciado que o Instituto de Inovação Educacional encetaria estudos quanto às condições da sua exequibilidade, assim como a produção de materiais de apoio à avaliação.

Por razões diversas, entre as quais estará, seguramente, a descontinuidade nas chefias do Ministério da Educação, tal não aconteceu. O Despacho n.º 162/ME/91, divulgado durante quase um ano, objecto de análise e debates, nunca foi experimentado em nenhuma escola e foi agora substituído pelo Despacho n.º 98-A/92, que se apresenta globalmente muito mais positivo que o anterior. Sem prejuízo das considerações que a seguir se apresentam sobre este novo diploma, é de assinalar que a sua elaboração não resultou nem de negociações com parceiros educativos, nem de indicações ditas pela sua experimentação. Em Julho de 1992 é publicado o diploma que, a partir de Setembro, deverá ser aplicado em todos os anos da escolaridade básica em que haverá a generalização dos novos programas. Não se conhecem ainda materiais de apoio.

2 — A avaliação dos alunos é uma questão central na vida da escola. O modo como se avalia deve decorrer das finalidades educativas e ser coerente com as pedagogias, os currículos, os programas e a organização pedagógica. Acontece que, por efeito perverso conhecido por todos os professores e por todos os alunos, os critérios da avaliação e as suas modalidades influenciam fortemente o modo como se ensina e a definição de prioridades no que é preciso ensinar.

A avaliação constitui uma questão fulcral e decisiva na orientação dos processos de ensino-aprendizagem. O caso recente da prova geral de acesso e o facto de a sua criação ter levado à existência de cursos de preparação para essa prova é disso exemplo flagrante. «Se a avaliação é assim, assim teremos que ensinar...». De elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação vem a tornar-se na razão de ser desse processo.

No caso da escola básica e obrigatória, visa-se o sucesso das aprendizagens de todos os alunos (e não a hierarquização e a selecção); é fundamental que a avaliação facilite essas aprendizagens, de que a obtenção do diploma de ensino básico corresponda a reais saberes e competências.

Na escola obrigatória, frequentada por todas as crianças e jovens dos grupos etários abrangidos, existe uma grande diversidade de alunos (diversidade pessoal, cultural e social). Não é possível, por isso, encarar o sucesso escolar sem a necessária diferenciação pedagógica, sem a adequação da escola às diversas realidades e necessidades que a justificam, ultrapassando a uniformidade, a rigidez e os modelos únicos que marcaram a escola dita «tradicional». Estas orientações pedagógicas, de difícil construção, supõem processos de mudança, nos quais a avaliação desempenha papel decisivo de facilitação ou de bloqueio.

3 — Vale a pena indicar alguns dos bloqueios que a avaliação pode criar aos processos de ensino-aprendizagem, sistematizados num recente texto do sociólogo Philippe Perrenoud (ver documentos consultados). As actividades de avaliação ocupam, em geral, muito tempo e muita energia a professores e a alunos. A elaboração dos textos e a sua correcção, as grelhas e os seus preenchimentos, as fichas, os «perfis», as notas a calcular e a ponderar acabam por ocupar um tempo desmesurado, que deveria ser consagrado aos processos facilitadores das aprendizagens. E o mesmo acontece com os alunos; estuda-se para o teste e para a nota. Isto favorece uma relação utilitária com o saber, que acaba por se justificar muito mais pelo seu uso interno e pelo seu valor escolar do que pelo seu interesse e pelo seu sentido pessoal e social. Depois dos exames, «é para esquecer...». Será este porventura um dos problemas fundamentais da escola actual, cujos saberes ritualizados servem de suporte para um percurso com determinado valor social muito mais do que como aprendizagens constitutivas do pensamento e da acção.

A avaliação leva também os professores a privilegiar actividades mais fáceis de traduzir em registos, notas e observações; são em geral actividades fechadas, estruturadas e já bem experimentadas. A avaliação pode complicar a procura de novas actividades e de novas soluções para ultrapassar dificuldades dos alunos.

Finalmente, a avaliação pode levar os professores a preferir incidir em competências disciplinares, isoladas e quantificáveis, em detrimento de competências inter ou transdisciplinares e mais difíceis de registar (tais como a comunicação, por exemplo).

É importante sublinhar estes aspectos da avaliação e do seu papel, atendendo à existência de rotinas e de práticas enraizadas neste campo.

O teste é, hoje ainda, o instrumento avaliador por excelência; como mostram os recentes trabalhos de investigação de Lucília Salgado e Inês Borges Reis para o 2.º ciclo do ensino básico (ver documentos consultados), a avaliação contínua, dita formativa, consiste em geral numa antecipação descritiva da sumativa que se lhe seguirá, sem qualquer influência transformadora sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Sem referir estes elementos de diagnóstico, forçosamente parcelares, tornar-se-ia difícil julgar das potencialidades e dificuldades do diploma em análise.

## II — O Despacho n.º 98-A/92

### 1 — Breve apresentação.

Este despacho refere a Lei de Bases do Sistema educativo, sublinhando os princípios aí consagrados da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, e refere também o Decreto-Lei n.º 286/89 (planos curriculares), afirmando «a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular onstante daquele diploma».

O novo sistema de avaliação diz respeito ao ensino básico e será aplicado, em cada ano de escolaridade, no ano lectivo em que são generalizados os novos programas. Isto significa que o despacho se aplica, já a partir de Setembro próximo, no 2.º, no 5.º e no 7.º anos de escolaridade.

Ao Instituto de Inovação Educacional caberá promover os estudos, o acompanhamento, a concepção e produção de materiais e a avaliação da aplicação deste novo sistema.

Vejamos os aspectos mais relevantes de cada capítulo do Despacho n.º 98-A/92:

### Capítulo I — Processo de avaliação

#### Objecto de avaliação:

- Os objectivos gerais de cada ciclo;
- Os objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar;
- Os processos de aprendizagem (estímulo, socialização e instrução);
- A capacidade de comunicação oral e escrita — língua portuguesa — sobre a qual se pronunciam todos os professores;
- Os objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos definidos pelo Ministério da Educação;
- Os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar ou área escola definidos pelo conselho pedagógico (posteriormente conselho de escola) de cada estabelecimento escolar, «tendo em conta as especificidades da comunidade educativa» (n.º 5).

#### Finalidades:

- Regular a prática educativa integrada através de:
  - Seleção de métodos e de recursos educativos;
  - Adaptação curricular às necessidades educativas especiais dos alunos;
  - Orientação da intervenção do professor e das decisões dos alunos;
  - Melhorar a qualidade do sistema educativo.

#### Intervenientes:

- Órgãos da escola;
- Equipa de professores — conselho de turma;
- Encarregados de educação;
- Serviços de psicologia e orientação;
- Serviços de educação especial;
- Outros serviços ou entidades (a decidir pelo conselho pedagógico ou conselho escolar);
- Direcções regionais de educação.

#### Modalidades de avaliação:

- Avaliação formativa; sumativa; aferida; especializada — devem harmonizar-se e contribuir para o sucesso dos alunos e para a qualidade do sistema.

#### Processo individual do aluno:

- Registo do percurso escolar;
- Contém elementos relativos ao desenvolvimento integral do aluno;
- Da responsabilidade do professor (1.º ciclo) ou director de turma (2.º e 3.º);
- Confidencial. Acompanha o aluno na escolaridade básica e é-lhe devolvido no seu termo.

#### Avaliação formativa:

- Informação qualitativa sobre a aprendizagem, sistemática e contínua;
- Permite estabelecer metas intermédias, adoptar novas metodologias e medidas de apoio;
- Visa conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e destrezas;

- Coordenada pelo professor (1.º ciclo) e director de turma (2.º e 3.º ciclos);
- Formalizada em conselho de turma no fim de cada período lectivo;
- Sendo qualitativa e descritiva, pode «utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação» (n.º 24).

#### Avaliação sumativa:

- «Juízo globalizante» sobre conhecimentos, competências, capacidades e atitudes;
- Resulta da formalização da avaliação formativa;
- Da responsabilidade do conselho de turma — director de turma;
- Critérios gerais definidos pelo conselho pedagógico ou conselho escolar;
- Fundamenta as decisões sobre apoios e complementos educativos;
- No final de cada período lectivo e no final de cada ciclo;
- A avaliação sumativa de ciclo fundamenta a decisão de progressão ou retenção do aluno;
- Descritiva (1.º ciclo) em escala de 1 a 5, com os registos descritivos da avaliação formativa (2.º e 3.º ciclos), expressa em «Aprovado»/«Não aprovado»;
- Nunca pode ocorrer antes do fim do 2.º ano de escolaridade.

#### Avaliação sumativa extraordinária:

- Possível (conselho escolar/conselho de turma) no fim do 2.º período de qualquer ano para efeitos de retenção do aluno nesse ano, comunicada previamente ao aluno e encarregado de educação;
- Exige a adopção de um plano de recuperação do aluno; os efeitos desse plano serão avaliados no final do ano para efeitos de progressão ou de retenção.

#### Avaliação aferida:

- Aferida 1 — refere-se («mede») aos objectivos curriculares mínimos a nível nacional — controlo da qualidade do sistema; em qualquer momento do ano; da responsabilidade do Ministério da Educação; sem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos;
- Aferida 2 — refere-se aos objectivos curriculares mínimos definidos a nível das escolas; facultativa; no início do 2.º e 3.º ciclos; da responsabilidade do conselho pedagógico.

#### Avaliação especializada:

- Multidisciplinar e interdisciplinar;
- Visa estabelecer programação individualizada com conhecimento e acordo prévio dos encarregados de educação;
- Conselho directivo (ou director executivo) cria as condições necessárias à implementação, controlo e suspensão das medidas especializadas.

### Capítulo II — Efeitos da avaliação

#### Progressão e retenção:

- Retenção ordinária apenas no final de cada ciclo;
- Implica repetição do plano de estudos ou plano de apoio específico (disciplinas ou áreas em dificuldade);
- Ocorre retenção quando se revele grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas a nível central e local;
- Tem carácter excepcional após apoios e complementos e exige uma proposta de trabalho para o ano seguinte;
- Conselho escolar e conselho pedagógico acompanham e avaliam essa execução;
- Da responsabilidade do professor (1.º ciclo) e conselho de turma (2.º e 3.º ciclos).

#### Retenção repetida:

- Exige uma avaliação especializada. Ratificação em conselho pedagógico com base em relatório que contém:
  - Processo individual do aluno;
  - Pareceres sobre a capacidade de comunicação em língua portuguesa;
  - Apoios e complementos educativos aplicados;
  - Parecer dos serviços de psicologia e orientação, quando existam;
- Plano de apoio específico para o ano seguinte;
- Participação dos encarregados de educação na análise e nas decisões;
- Cabe recurso para o director regional de educação;
- O conselho directivo (director executivo) e conselho escolar coordenam a execução das recomendações.

## Apoio e complementos educativos:

- Disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares;
- Os órgãos da escola disponibilizam recursos (materiais e humanos), espaço e horário;
- Planos de acção ou programas (conteúdos e processos) diversos:
  - Programas específicos (professor — 1.º ciclo, professor de área — 2.º ciclo, professor da disciplina — 3.º ciclo);
  - Programa interdisciplinar ou transdisciplinar (coordenador dos directores de turma — 2.º e 3.º ciclos);
  - Programas alternativos;

- Grupos de nível (conselho pedagógico);
- Relatório trimestral envolvendo professores — coordenador de directores de turma — conselho pedagógico.

## Certificação:

- Diploma de ensino básico (aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo);
- No caso de limite de idade, certificado do cumprimento da escolaridade obrigatória. Neste caso, possível candidatura a exame final para obtenção do diploma, a nível da escola, por autoproposta;
- Os órgãos da escola apoiam (sempre que possível) estes alunos. Regulamentação posterior das provas de exame.

## 2 — Potencialidades e dificuldades:

Este diploma apresenta princípios e orientações potencialmente facilitadoras da construção do sucesso escolar de todos os alunos, nomeadamente:

- A valorização do desenvolvimento integral de todos e de cada um;
- O reconhecimento da diversidade de necessidades e de contextos dos estabelecimentos escolares, de par com objectivos mínimos a nível nacional, com carácter regulador;
- O reconhecimento de margens de liberdade e de autonomia dos professores e dos órgãos das escolas na avaliação dos seus alunos, sem a imposição de critérios únicos centralmente definidos;
- A importância atribuída à avaliação formativa enquanto elemento central do processo de ensino-aprendizagem;
- A afirmação do carácter «excepcional» da retenção dos alunos;
- A possibilidade de retomar apenas parcialmente o plano de estudos do ano em «retenção», em função das dificuldades específicas de cada aluno;
- A constituição de dispositivos de apoio aos alunos com dificuldades, co-responsabilizando a escola pela sua superação;
- A importância atribuída ao trabalho em equipa de professores e de técnicos, assim como aos órgãos pedagógicos e directivos das escolas;
- A ideia de ciclo de estudos, evitando rupturas constantes nos percursos escolares dos alunos;
- A referência à importância dos meios e recursos materiais e pedagógicos na qualidade da vida escolar;
- A participação dos encarregados de educação nas decisões que dizem respeito aos seus educandos;
- A necessidade de avaliar o sistema de escolaridade básica e de melhorar a sua qualidade.

Mas a afirmação destas potencialidades não pode iludir importantes dificuldades, umas intrínsecas ao próprio diploma e outras que têm a ver com a sua inscrição na escola básica tal como ela hoje existe e funciona.

As dificuldades intrínsecas têm a ver com várias contradições que atravessam o texto, nomeadamente:

- A concepção de avaliação formativa e a sua relação com a avaliação sumativa. Saber se, quando o professor ensina, os alunos estão realmente a aprender, não serve só para acumular registos e elementos que se formalizarão posteriormente numa súmula traduzida em notas. A função central da avaliação formativa será a de reformular processos, estratégias e meios de ensinar para conseguir mais aprendizagens, ou seja, deve ter um efeito de retroacção da aprendizagem (ou não) sobre o ensino.

Não sendo assim, a avaliação formativa será uma antecipação cumulativa dos resultados finais.

Ora, a expressão «formalização da avaliação formativa» no fim de cada período sugere precisamente essa súmula antecipada; Uma outra dificuldade tem a ver com a «avaliação interdisciplinar» e «multidisciplinar»; na escola básica actual e em particular no 2.º e 3.º ciclos, só a área escolar permite e facilita

o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar; este exige, aliás, um difícil e exigente processo de construção que questiona não só as práticas como a própria organização escolar (aulas disciplinares de 50 em 50 minutos, por exemplo);

Uma outra dificuldade tem ainda a ver com a concepção dos apoios educativos. No n.º 63 refere-se a «frequência» de apoios e complementos educativos. Ora, os saberes teóricos e pedagógicos mostram que a superação das dificuldades da maior parte dos alunos ocorre por mudanças de modos pedagógicos de ensinar. Só essa mudança pode assegurar a adequação da escola à diversidade de públicos. A concepção de apoios mais ou menos individualizados e de complementos que os alunos com dificuldades «frequentam» traduz uma ideia de explicações, de mais tempo e de «mais do mesmo», sem insistir na necessária diversificação das pedagogias, das linguagens e dos meios de ensino, como práticas habituais e não especiais. Para que os «apoios» resultem, não podem estigmatizar os alunos com dificuldades, levando-os a «frequentar» cursos adicionais; esses apoios não podem ser vividos como uma penalização, mas terão antes de, integrados no quotidiano das classes e da escola, ser vividos com interesse e com prazer;

Quanto aos objectivos curriculares mínimos, a sua definição a nível nacional e local não pode levar a novas hierarquias entre escolas: as que praticam mínimos máximos e as que se ficam por mínimos mais mínimos. Conhecendo as assimetrias e as desigualdades que caracterizam actualmente os estabelecimentos escolares dos três ciclos do ensino básico, há que cuidar que a sua inscrição nos contextos locais não venha a significar escolas pobres em contextos pobres e escolas ricas em contextos ricos, numa simplificação que pretende sublinhar a necessária tensão dinâmica entre contextos e propostas educativas;

É importante assinalar em relação ao 1.º ensino básico que este diploma apresenta um recuo em relação ao sistema de fases; com efeito, a possibilidade de uma avaliação sumativa extraordinária no 3.º ano de escolaridade cria uma eventual interrupção num percurso previsto para dois anos — a segunda fase;

Quanto à avaliação aferida, o facto de não ter qualquer consequência no percurso escolar dos alunos não invalida que traduza a imagem de cada escola para as autoridades e para o exterior. Com que empenhamento será vivida pelos alunos uma modalidade que «não conta»? Serão os seus resultados verdadeiramente fiáveis?

O despacho suscita preocupação quanto aos alunos que atingem a idade limite da escolaridade obrigatória sem terem obtido o diploma. É bom que se possam autopropor e conseguir, através de um exame, esse diploma de escolaridade básica. Mas é preocupante que a responsabilidade da escola na preparação destes alunos para o exame se limite a um apoio «sempre que possível» (n.º 71). Esse apoio deveria ser garantido aos alunos nessas condições;

Finalmente, a proposta de organização do ensino básico em ciclos (4 anos + 2 anos + 3 anos) só tem sentido pedagógico se se assegurar a continuidade da relação entre os professores e os alunos; esta dificuldade surgiu já no passado em que a organização do ensino primário em duas fases de dois anos não foi acompanhada pela garantia de continuidade professor-alunos nesses dois anos. A política de colocação de professores veio a criar rupturas que invalidaram em grande parte o interesse pedagógico dessa medida. A proposta actual de organização do ensino básico em três ciclos suscita a mesma ordem de preocupações.

Uma observação formal ainda: o artigo 68.º do diploma contraria o que está estipulado no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não superior (artigo 35.º do Decreto n.º 553/80), pois os estabelecimentos de ensino com paralelismo pedagógico não podem emitir diplomas, ao contrário do que aqui se dispõe.

Quanto às dificuldades de inscrição deste diploma na realidade escolar actual, são múltiplas, tendo a ver, nomeadamente:

- Com a rede escolar e a dimensão das escolas;
- Com a carência de espaços disponíveis (e sua qualidade) e a sobrelotação de muitos estabelecimentos;
- Com a política de colocação de professores, causa de muitas descontinuidades no acompanhamento dos alunos, podendo invalidar completamente a ideia de «ciclo» de estudos;
- Com as condições de trabalho de professores e de alunos: número de turmas por professor, número de alunos por turma;
- Com os deficientes recursos materiais e pedagógicos existentes nas escolas;

Com o facto de os serviços de psicologia e de orientação, assim como as equipas de educação especial, terem uma capacidade de resposta inferior às solicitações actuais; o diploma aponta para um aumento dessas solicitações;

Com as exigências acrescidas aos professores, supondo, por exemplo, que lhes é fácil elaborar programas específicos para os alunos com dificuldades (quando a esmagadora maioria dos professores está excluída da elaboração de programas, tarefa remetida, em geral, para especialistas);

Não é difícil adivinhar a produção de alguns «efeitos perversos»: um dos mais óbvios tem a ver com a necessidade de justificar formalmente, oficialmente e quase exaustivamente qualquer retenção dos alunos e, em particular, a retenção repetida. Como a progressão não exige qualquer justificação da mesma ordem, é fácil prever o efeito de pressão para a progressão dos alunos, o que não garante que essa progressão corresponda sempre a reais aprendizagens.

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 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 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.

### III — Interrogações críticas

A análise do diploma relativo à avaliação dos alunos do ensino básico e a leitura de algumas das suas potencialidades e dificuldades permite levantar várias questões, nomeadamente:

1 — A responsabilidade que aqui se atribui às escolas (definição de objectivos curriculares mínimos, instalação de apoios aos alunos, elaboração de programas específicos e alternativos, etc.) vai de par com a concretização das condições previstas para a progressiva autonomia das escolas?

Que metas funcionais e temporais se definem para essa autonomia?

2 — Existirá correspondência entre as orientações relativas à avaliação e as orientações dominantes nos novos programas?

A avaliação diz querer visar conhecimentos, competências, capacidades, atitudes e destrezas. Não se pode avaliar o que não se ensina, e reside aqui uma das questões preocupantes: os novos programas têm vindo a ser experimentados com os anteriores modos e critérios de avaliação e não têm sido referenciadas rupturas importantes. O que acontecerá agora?

3 — Este diploma cria muitas e novas exigências aos professores e às escolas. As políticas de equipamentos, de recursos e, muito em particular, de colocação de professores são decisivas para facilitar ou dificultar o desenvolvimento de um processo transformador dos modos de avaliar nas escolas. Que apoios efectivos (nomeadamente de natureza científica e técnica) lhes são assegurados para a construção de novas práticas? Estas não podem ser deixadas à simples boa vontade dos professores. Que formação continuada e pertinente lhes é facilitada? Não será certamente nalguns cursos mais ou menos disciplinares (financiados pelos próprios docentes) que estes aprenderão a praticar a avaliação inter e transdisciplinar, por exemplo. Que formação centrada nas práticas e nas suas exigências e necessidades lhes será facultada? Que instituições e que formadores estarão dispostos (e terão condições) para responder a este desafio?

4 — Se é verdade que os alunos não aprendem mais por terem repetências, também é verdade que não passam a aprender mais só por serem mais dificilmente «retidos». As exigências de múltiplas justificações escritas, formais, oficiais para a «retenção» não pode significar uma pressão para a progressão facilitada. A qualidade das aprendizagens depende fundamentalmente da qualidade do ensino, da sua adequação às necessidades dos alunos e das condições em que se processa o ensino-aprendizagem. É toda a vida escolar que está

em jogo. Assim, os apoios e complementos educativos não podem ser actividades menores e marginais e exigem enorme investimento de saberes, de meios e de competências. Como serão assegurados?

5 — O despacho prevê um maior poder de intervenção e de decisão dos encarregados de educação na escola, o que é positivo. É bom sublinhar, no entanto, que os pais têm concepções e objectivos diversos e por vezes até contraditórios entre si e também com os dos alunos e os dos professores. São lógicas distintas que podem entrar em negociação ou em confronto. Isto significa que a relação escola-pais neste campo traz novas exigências de formação dos parceiros educativos, de modo que não se criem antagonismos, conflitos e dificuldades em vez de uma maior colaboração negociada.

Como vai ser considerada esta dimensão do despacho (dimensão presente também no diploma referente à gestão das escolas) na formação inicial e contínua de professores e em espaços de informação/formação para outros parceiros educativos? Como serão estimuladas e apoiadas actividades associativas e cooperativas neste campo?

6 — Como entender as atribuições do Instituto de Inovação Educacional neste campo da avaliação quando não lhe estão cometidas atribuições similares quanto aos programas? Fará algum sentido conceber e produzir instrumentos de avaliação desligados dos conteúdos e dos processos pedagógicos? Não se pode reduzir a uma questão técnica o que se diz constituir elemento regulador intrínseco dos processos de ensino-aprendizagem.

7 — Os objectivos de avaliação da qualidade do sistema de ensino e as comparações entre escolas exigem simultaneamente políticas de correcção das assimetrias regionais e de investimentos financeiros, materiais, pedagógicos e científicos na melhoria das escolas. Só assim se evitará criar novas hierarquias entre escolas «melhores» e «piores», ocultando os factores que estruturam e influenciam essa maior ou menor qualidade.

As respostas a estas questões serão decisivas quanto ao futuro deste diploma; tratar-se-á de um conjunto de intenções que não passarão do papel ou traduzir-se-ão em políticas e em práticas educativas concretas?

### IV — Conclusão e recomendações

O Despacho n.º 98-A/92 apresenta orientações potencialmente facilitadoras do sucesso escolar dos alunos e traduz alguma preocupação com a avaliação do próprio sistema educativo.

Podem prever-se, no entanto, muitas dificuldades para a sua concretização, pois é um diploma que supõe uma escola básica que não existe e cuja construção exige não só uma maior coerência legislativa como a criação de melhores condições materiais e pedagógicas nas escolas.

A sobrelotação, os espaços e tempos desadequados, as políticas de colocação de professores, as dificuldades financeiras, as carências de recursos, as rotinas pedagógicas enraizadas, as representações e as práticas centradas mais no ensino do que na aprendizagem, mais na hierarquização do que na promoção, a formação de professores desligada do quotidiano escolar e do seu acompanhamento, as muitas exigências por vezes contraditórias que pressionam as escolas e os professores e a falta de uma política de apoio à inovação são outros tantos obstáculos à concretização das orientações mais positivas deste diploma.

O Conselho Nacional de Educação:

1 — Considera que o despacho n.º 98-A/92 é um documento globalmente positivo, nomeadamente pela importância atribuída à avaliação formativa, pela co-responsabilização da escola pelas aprendizagens dos alunos, pela valorização da língua materna e pela maior participação dos encarregados de educação. Mas não basta elaborar um texto inovador sobre avaliação dos alunos para transformar as condições em que se ensina e se aprende nas escolas.

2 — Manifesta-se a sua preocupação com a aplicação de um despacho que não foi experimentado e que apresenta contradições e desencontros relativamente a outros diplomas em vigor e às condições actuais da escola básica.

3 — Considera que a aplicação do Despacho n.º 98-A/92 só terá sentido se se desenvolverem paralelamente políticas de colocação de professores, de equipamento das escolas, de disponibilização de recursos científicos e técnicos e de formação de professores, coerentes com as exigências formuladas pelo novo sistema de avaliação dos alunos.

4 — Considera a urgência de proceder a um levantamento das condições mínimas que, do ponto de vista das escolas e dos professores, são necessárias para que se inicie a aplicação do Despacho n.º 98-A/92.

5 — Recomenda a criação de dispositivos de apoio continuado a algumas escolas em que o despacho será aplicado no próximo ano lectivo, para identificar dificuldades concretas e para construir propostas que facilitem a sua prática.

6 — Recomenda a análise dos «efeitos» deste diploma ao nível das aprendizagens dos alunos, do trabalho dos professores e da vida das

escolas e não apenas ao nível das opiniões que sobre ele se formulam. Só este tipo de avaliação dará sentido a uma «afecção» que visa melhorar a qualidade do sistema.

7 — Recomenda o apoio a diversas modalidades de informação aos encarregados de educação, de modo a facilitar a sua participação útil e esclarecida.

Documentos consultados:

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 29.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 198.

Despacho n.º 162/ME/91, de 9 de Setembro, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 244.

Abrantes, Paulo (1990), «Diz-me como avalias, dir-te-ei como ensinas...», in *Educação e Matemática*, n.º 16, Lisboa, p. 1. Associação de Professores de Matemática (1990), «Avaliação dos alunos: primeira posição da Associação de Professores de Matemática sobre o projecto do Ministério», in *Educação e Matemática*, n.º 16, Lisboa, pp. 27-29.

Comunicações apresentadas no Seminário Nacional sobre o Novo Sistema de Avaliação (Despacho n.º 162/ME/91), Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Março de 1992 (textos polycopiados):

Almerindo J. Afonso/Licínio Lima, «Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação — uma perspectiva sociológico-organizacional».

Ana Benavente, «Medidas de compensação educativa ou compensar as medidas educativas?».

João Bellem Ribeiro, «Compensação educativa».

Jorge Pinto, «Modalidades de avaliação — uma questão de nome ou uma questão de práticas?».

Maria do Carmo Clímaco, «O novo modelo de avaliação dos alunos e as suas consequências organizacionais nas escolas».

Maria Hermínia Neto, «Compensação educativa».

Paulo Sucena, «O Despacho n.º 162/ME/91 (avaliação dos alunos) e a organização do ensino e da escola».

Valter V. Lemos, «Novo sistema de avaliação — enquadramento de uma mudança».

Borges Reis, Inês e Salgado, Lucília (1992), «Reprodução social e práticas de avaliação escolar. Comunicação apresentada ao II Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia», Lisboa, Fevereiro.

Salgado, Lucília (1992), «Avaliar ou ensinar?», in *Noésis*, n.º 23, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, Junho, pp. 29-32.

Perrenoud Philippe (1992), «Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques». Seminário Innover et/ou évaluer, Université de Neuchâtel, Março, texto policopiado.

7 de Outubro de 1992. — O Presidente, *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.

**Declaração de voto.** — Votei contra o projecto de parecer sobre o Despacho n.º 98-A/92, de 20 de Junho (*Diário da República*, 1.ª série B), relativo à avaliação dos alunos do ensino básico, analisado na reunião plenária do Conselho Nacional de Educação do dia 7 de Outubro, pelas razões que a seguir passo a expor:

1 — Apesar de nele se reconhecer a necessidade de coerência «entre a avaliação, as pedagogias, os currículos, os programas e a organização pedagógica», o projecto de parecer falhou a oportunidade de apresentar ao Conselho uma reflexão sistematizada, suficientemente documentada e teoricamente fundamentada, sobre as relações entre os objectivos ou finalidades fundamentais do sistema educativo, por um lado, os processos, factores e condições instrumentais do ensino e da aprendizagem, por outro, e, ainda, sobre as relações entre ambos e as modalidades de avaliação. Com efeito, o parecer, tal como o despacho que analisa, não clarificou, à luz de uma teoria do processo educativo ou do ensino e da aprendizagem, o *topos* específico, o estatuto e o papel da avaliação no sistema de relações entre as finalidades declaradas e desejadas, os meios utilizados e os resultados obtidos, ou seja, as aquisições verificadas e modificações observadas, de forma que, por intermédio de uma desejável clarificação teórica, fosse possível desmontar «ideias-feitas», desfazer equívocos e iluminar representações sociais, há muito estabelecidas e enraizadas na prática social, particularmente na prática pedagógica.

Trata-se de representações sociais que concebem a avaliação como uma «questão central» ou como uma «questão fulcral», de tal modo influente no comportamento dos agentes educativos (professores, alunos e pais) que é percebida, vivida e praticada como um objectivo ou finalidade do processo educativo em vez de ser concebida

e praticada como um meio ou instrumento de regulação entre os objectivos formulados (definidos em termos operacionais ou de competências comportamentais a adquirir pelos alunos no decurso da formação ou aprendizagem) e as competências demonstradas. O essencial da reflexão a empreender centra-se, no nosso entendimento, em torno da função mediadora, instrumental ou reguladora dos processos de ensino-aprendizagem relativamente aos objectivos desejados e às *performances* que os alunos conseguem realizar.

Trata-se de uma questão radical que o projecto de parecer não considerou como ponto de partida para o desenvolvimento coerente e sistémico da questão em apreço.

2 — Por ausência de um fio teórico orientador e articulador, tanto os comentários como as reflexões formuladas surgem motivadas quer pela intenção crítica e ideológica, quer pela reivindicação da experimentação ou «teste empírico prévio». A esta luz, não admira que o conjunto dos comentários e notas críticas assumam um carácter parcelar, de intenção crítica pontual, sem capacidade de orientação conceptual alternativa e, por conseguinte, sem dinamismo mobilizador de mudanças qualitativas a introduzir na teoria e na prática pedagógica do ensino, da aprendizagem e da avaliação, ao serviço do desenvolvimento da personalidade global dos alunos como agentes de desenvolvimento sócio-económico e cultural.

3 — Embora seja uma nota quase formal e de pormenor, não poderíamos deixar de assinalar que o modo incompleto e pouco rigoroso como são feitas as indicações de livros, artigos e documentos referenciados no texto é sintomático do carácter assistemático e parcelar do projecto de parecer no seu conjunto. *Manuel Viegas Abreu*.

## ARSENAL DO ALFEITE

**Aviso.** — 1 — Nos termos do n.º 2 do art. 24.º do Dec.-Lei 498/88, de 30-12, publica-se a lista dos candidatos admitidos e excluídos no concurso público aberto por aviso publicado no DR, 2.ª, 207, de 8-9-92, para recrutamento de um licenciado em Direito.

Candidatos admitidos:

Adeodato Evangelista Mendes Brotas.  
 Alberto Eugénio da Conceição.  
 Alexandra Maria da Silva André.  
 Ana Cristina Ferreira dos Santos.  
 Ana Cristina Gonçalves Sabrosa Nunes Portada.  
 Ana Cristina Martins Baptista.  
 Ana Cristina Neves Taveira.  
 Ana Maria Varela Sofia.  
 Ana Paula da Costa Ribeiro.  
 Ana Paula Miranda Mingates.  
 Anabela Rodrigues de Magalhães.  
 Anabela Rodrigues Santos.  
 António José Cerejo Pinto Pereira.  
 António José Trindade Ramos de Jesus.  
 António Manuel Arruda Ribeiro Marques.  
 Cândida Teresa Mendes Batista.  
 Cidália Guerreiro de Brito Lança.  
 Cidália de Jesus Luís da Conceição.  
 Cláudia Gabriela Domingos Jorge de Oliveira.  
 Cristina Maria da Silva Lopes.  
 Dina Maria de Carvalho dos Santos.  
 Élda Maria Rosa Gil.  
 Elsa Maria de Almeida Ribeiro.  
 Fernando Manuel de Oliveira Soares da Silva.  
 Florbela do Nascimento Pereira.  
 Francisca Mendes Martins.  
 Francisco José Hipólito Seixas.  
 Francisco Manuel Carvalho da Silva Alexandre.  
 Hélder Fernando Neves Mourato.  
 Helena Maria Amaral de Brito.  
 Iria de Fátima Alves Afonso.  
 Isabel Maria Pacheco Marques Pereira.  
 Isabel Maria da Silva Fontes.  
 Isabel Teresa Flores Figueira.  
 João José Almeida Gomes.  
 João Manuel Santos de Oliveira Nunes.  
 Jorge Manuel Gabriel Xarepe.  
 Jorge Martins Pelicano.  
 José António do Castelo Filipe.  
 José António Rodrigues da Cunha.  
 José António dos Santos Colaço Jorge Nobre.  
 José António Santos Pereira Correia.  
 José Luís Pereira Alves da Silva.  
 José Manuel Monteiro Cristiano Casquinho.  
 José Manuel Monteiro Rodrigues.  
 Lenia da Silva Soares.