

## **Nota Prévia**

A problemática da avaliação dos alunos da educação básica e do ensino secundário sempre mereceu a atenção do Conselho Nacional de Educação, devendo realçar-se, neste contexto, a elaboração dos Pareceres nº2/92, de 7 de Outubro de 1992 (Avaliação dos Alunos do Ensino Básico - Relatora Conselheira Ana Benavente) e nº2/94, de 27 de Abril de 1994 (Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Secundário - Relatora Conselheira Odete Valente).

Entretanto, havendo sido solicitado pelo Ministério da Educação, ao Conselho, um Parecer acerca dos novos "Projectos de Despacho sobre Avaliação dos Alunos dos Diversos Ciclos da Educação Básica e do Ensino Secundário", foi designado Relator, para esse fim, o Conselheiro Frederico Valsassina Heitor, que apresentou na 36ª Reunião do Plenário, a 19 de Outubro de 1994, um documento sobre a matéria a que deu o título de "Considerações".

No quadro da apreciação a que então se procedeu, o Presidente afirmou que o Conselho, atendendo a que é um órgão com memória, que tem vindo a desenvolver as suas reflexões sobre o tema ao longo do tempo, deveria organizar um encontro para aprofundamento e sistematização dessas reflexões.

O encontro, para que foram convidados todos os membros do Conselho, e alguns especialistas do exterior, realizou-se a 16 de Novembro de 1994, intervindo, como apresentadores do tema, numa primeira parte, as Conselheiras Maria da Conceição Castro Ramos e Maria da Conceição Alves Pinto, e numa segunda parte, os Conselheiros Miguel Fontes e Frederico Valsassina Heitor, seguindo-se, a cada uma delas, um período de debate. É o conjunto dessas intervenções, integralmente gravadas, que agora se publica, antecedido do documento "Considerações", que constituiu o principal texto de referência do encontro.

Ainda por sugestão do Presidente, os quatro apresentadores do tema, elaboraram, ulteriormente, uma síntese com os pontos capitais das intervenções e debates havidos, que se inclui também na presente obra, sob o título de "Conclusões".

Por último, atendendo a que a leitura e a apreciação das "Conclusões", efectuadas na 38ª Sessão Plenária, a 29 de Março de 1995, não obstante unanimemente reconhecidas como objectivas e pertinentes, suscitaram novas considerações por parte de alguns Conselheiros, achou-se por bem dá-las ainda à estampa, figurando neste livro sob a rubrica de "Adenda".

Assim, e por esta via, coloca-se ao alcance do leitor o contacto com as últimas reflexões do Conselho sobre a problemática da avaliação dos

alunos, questão assumidamente reconhecida como estratégica na perspectiva da reforma do sistema educativo, em geral, e da transformação da escola, em particular.

A Secretária-Geral, *Maria Celeste Oliveira do Patrocínio*



## **Considerações sobre o Projecto de Despacho de Avaliação dos Alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário**

O Projecto de despacho em questão, sobre avaliação dos alunos dos diversos ciclos de Educação Básica e do Ensino Secundário, deve ser entendido como um aditamento ao Despacho Normativo n.º 98A/92 sobre avaliação dos alunos do Ensino Básico e esclarecimentos ao regulamento das Provas Globais inseridas no Despacho normativo 338/93 de 21/10 e que tem como objectivo facilitar a sua exequibilidade prática.

Iremos, pois, deter-nos somente nestes pontos no sentido de ajudar a criar um ambiente de calma e serenidade tão necessário ao bom e normal desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que nos últimos tempos tão perturbado tem estado, propondo algumas soluções que a experiência dos anos anteriores aconselha.

No entanto não queremos deixar de frisar que, enquanto o Conselho Nacional de Educação não promover uma reflexão autónoma sobre avaliação, isto é, independente dos instrumentos que o Ministério da Educação tem vindo a criar para a implementação do novo sistema de avaliação nos Ensinos Básico e Secundário, não nos parece oportuno acrescentar muito mais a este tema para além do que já foi feito, pois

os pareceres do Conselho Nacional de Educação emitidos sobre o assunto, da autoria das Professoras Doutoradas Ana Benavente e Odete Valente, assim como as respectivas declarações de voto, mantêm-se extremamente actualizadas e as recomendações de fundo nelas indicadas não tiveram, até agora, e a saber, a aceitação que seria de esperar.

Assim, faremos notar novamente entre as recomendações do C.N.E. em 07.10.92, a razão fundamentada das nossas dúvidas de então, que se vieram a confirmar quando se escrevia:

**“A manifesta preocupação do Conselho 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”.**

Por outro lado, ao deliberar-se que todo o processo de elaboração das provas globais é da responsabilidade dos corpos docentes das escolas, conferindo-se a estas provas um elemento de grande importância no processo de ensino-aprendizagem, parece-nos pertinente relembrar a recomendação do nº 3 do mesmo parecer do C.N.E., visto não ser possível, com as sucessivas alterações, manter uma certa estabilidade dos corpos docentes na maioria das escolas!

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

Creemos que, ainda que sucintamente, mostramos quanto eram justas e oportunas as recomendações do C.N.E. efectuadas há dois anos.

Entrando com mais detalhe e objectividade na análise referente às modificações preconizadas para o Ensino Básico, é conveniente recorrer novamente ao parecer da Professora Ana Benavente:

**“Se é verdade que os alunos não aprendem mais por terem repetência, 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 de 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 asseguradas?"**

Quanto a este último aspecto o Ministério afirmou dispor de uma avultada quantia para pagamento aos professores do Ensino Oficial. No entanto, esta resolução não nos parece suficiente à eficácia das respectivas medidas, uma vez que as carências a nível de formação de professores não serão colmatadas desta forma e muito menos as que dizem respeito a condições materiais.

Contudo, neste projecto de despacho normativo referente ao 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, clarifica-se a 1ª parte desta última interrogação definindo-se com rigor as condições de repetência dos alunos em qualquer ano dos respectivos ciclos, em oposição ao que até agora estava legislado em que a repetência ficava única e exclusivamente dependente da deliberação do Conselho de Turma.

Por conseguinte, dentro da mesma escola havia desencontros nas soluções dadas e em escolas diferentes as discrepâncias ainda eram maiores, provocando, na maioria das vezes, sentimentos de desigualdade e de injustiça a alunos e pais.

Na situação actual parece-nos correcto o estabelecimento de condições mínimas para a transição de ano (Ponto 54); quanto ao seu teor, consideramos, contudo, a redacção pouco explícita, ocasionadora de interpretações diferentes, pelo que seria preferível uma redacção do tipo:

Presume-se que o aluno revela grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, quando se verificarem as seguintes condições:

- a) No 5º Ano do 2º Ciclo ou 7º e 8º Anos do 3º Ciclo o aluno obtenha nível inferior a 3 em mais de três disciplinas.
- b) Em anos de conclusão do ciclo - 6º Ano do 2º Ciclo e 9º Ano do 3º Ciclo - o aluno obtenha nível inferior a três em mais de duas disciplinas, não podendo incluir nestas, cumulativamente, as disciplinas de Português e Matemática.

A condição imposta em qualquer ano não terminal do ciclo de o aluno não poder transitar com mais de três disciplinas com nível inferior a 3, é facilitadora, mas aceitável, na medida em que a exigência nos finais do ciclo é maior, pois o aluno não poderá ter mais de dois níveis inferiores a três, não sendo permitido que nesses dois níveis estejam cumulativamente as disciplinas de Português e Matemática.

A facilidade de o Conselho de Turma poder, excepcionalmente, deliberar sobre a progressão do aluno em condições diferentes, dá ao Conselho um estatuto especial, obrigando-o a debruçar-se sobre muitos aspectos dos alunos que não são analisados quando se trata unicamente de fazer cumprir um regulamento.

Todavia esta oportuna modificação não obsta a que a "**experiência de múltiplas justificações escritas, formais, oficiais, para a retenção**" desapareça, pois pela actual redacção do ponto 54B, prevê-se, ainda que implicitamente, que só poderão ter nível inferior a 3 no final do ano os alunos que tenham sido submetidos a avaliação sumativa extraordinária no final do 2º Período.

Esta situação é de molde a trazer graves inconvenientes, pois, tratando-se de alunos jovens, ao comunicar, por vezes com três meses de antecedência, que o aluno não pode ser retido, conduz, em inúmeros casos, a um abaixamento no aproveitamento escolar global que deve ser evitado. Sabendo que o novo regime de faltas (Dec.Lei 301/93) em vigor para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico foi alterado posteriormente ao Despacho Normativo 92A/98, não é curial o ponto 54 visto que a falta de assiduidade não permite já a transição de ano.

Propomos para o ponto 54B a seguinte redacção:

Mesmo que o aluno do 2º ou 3º Ciclos do Ensino Básico não tenha sido sujeito ao processo de avaliação sumativa extraordinária previsto nos nºs 36 e seguintes, pode ser objecto de retenção quando:

1. A falta de assiduidade, apesar de devidamente justificada, inviabilizar a avaliação sumativa do aluno.
2. A falta notória de aproveitamento escolar no 3º período o justificar, explicitando-se em acta do Conselho de Turma os fundamentos da deliberação.

Se a realização da prova global de Ciências Naturais do final do 8º Ano (Ponto 33.B), vai contar para cômputo das disciplinas no final do 3º ciclo, então tem significado, mas se o pensamento é limitá-la à passagem do 8º ao 9º Ano, parece-nos completamente deslocada.

Quanto à realização das provas globais no final do 9º Ano a partir de 1996/97, esperamos que se aproveite a experiência da realização das provas globais do Ensino Secundário, evitando-se assim os mesmos erros.

A ideia subjacente ao regulamento das provas globais é a de que estas provas não devem alterar o ritmo das actividades normais dos alunos,

evitando-se assim que estas provas tenham as características dos antigos exames.

No entanto, desde a burocratização da organização dos júris, elaboração das provas, grelhas de avaliação até ao anonimato das mesmas, o processo demonstrou muito dos inconvenientes do antigo sistema; e as novas virtudes, ainda que se possam mencionar algumas, não são de molde a deixar prever que as finalidades indicadas no texto sejam parcialmente cumpridas.

Não levando em linha de conta os problemas criados durante o ano lectivo de 1993/94 com a saída tardia da regulamentação sobre as provas globais, há um consenso dos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares auscultados que se pode resumir no seguinte:

1. A partir da marcação das provas globais e da subsequente publicação das matrizes das provas, toda a actividade escolar foi profundamente alterada.
2. Em disciplinas de conteúdos muito extensos e que aconselhavam alguma selecção para a prova global os programas não foram cumpridos, pois os alunos desinteressaram-se da matéria.

3. Após a realização da prova global, o aluno desmobilizou-se e as aulas até ao final do ano foram unicamente para cumprir calendário, o que, na prática, se traduziu no encurtamento do ano escolar.
4. A entrega das provas corrigidas feita pelos professores em horário lectivo valeu sobretudo pelo esclarecimento dado ao aluno sobre a forma como conduziu os seus estudos, evitando-se também, na maioria dos casos, sentimentos de injustiça tão frequentes.

Alguns destes inconvenientes mencionados encontram-se parcialmente corrigidos nas normas em análise, contudo temos em evidência as seguintes recomendações do Conselho Nacional de Educação:

1. Às escolas devia ser facultado um maior grau de liberdade na organização das provas globais no propósito de, futuramente, desregulamentar o processo.

Ainda que não seja possível, no presente, estender a toda a rede escolar este propósito, poder-se-ia passar por uma fase intermédia, experimental, onde seriam seleccionadas algumas escolas, de acordo com critérios a definir, obviamente baseados na qualidade, na eficiência de gestão e no projecto

educativo de que faz parte a avaliação, para que organizassem, de acordo com normas muito gerais emanadas do Ministério da Educação, o processo relativo às provas globais.

As restantes escolas não seleccionadas para este período experimental seguiriam as normas vigentes.

## 2. ÁREA ESCOLA

A forma como as actividades da **ÁREA ESCOLA** estão a ser avaliadas gera as maiores assimetrias dentro de cada ano, de cada escola, para não referir todo o país.

Com efeito, se algumas disciplinas se envolvem nos projectos e avaliam os desempenhos dos alunos nas várias fases de desenvolvimento dos mesmos, de acordo com a noção que cada disciplina deve participar na Área Escola e consequentemente avaliá-la pois é uma estratégia para combater o insucesso dado ela promover atitudes, valores e desenvolver capacidades, outra há, e em grande número, que não participam nos projectos, não podendo assim avaliá-los, pelo que não é de aceitar que professores haja que não a integrem na sua prática lectiva.

Urge, portanto, chamar a atenção para a necessidade de introduzir alguns critérios mais objectivos no campo da avaliação desta área, sob pena de a vermos terminar.

Convém separar a área escola das actividades de complemento curricular ainda que a Área Escola facilite a interacção das áreas curriculares com as extra-curriculares.

Uma vez que a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 48º estabelece que as actividades curriculares devem ser complementadas por outras actividades, reconhecendo-se o seu valor para a formação integral do aluno, devem as mesmas dar um contributo para a avaliação final do aluno.

Assim, propomos que as actividades de complemento curricular deveriam merecer uma maior atenção contribuindo para a avaliação final do aluno (por exemplo, sendo-lhe atribuído um crédito de x pontos na classificação final do ano).

3. O ponto 20 do Projecto devia explicitar o modo como é dada aos alunos a informação da matriz da prova a fim de evitar discrepâncias entre disciplinas e turmas.
4. Atendendo a que, apesar de toda a argumentação divulgada em defesa das provas globais, é inegável que a realização das

mesmas altera todo o processo ensino-aprendizagem, torna-se aconselhável que estas provas se realizem nas últimas três semanas de aulas e durante o mês de Junho.

## **5. CALENDÁRIO ESCOLAR**

Verifica-se que as Provas Globais, tal como está estabelecido, interrompem as actividades lectivas, alterando significativamente o calendário escolar.

Uma vez que os Programas das Disciplinas foram concebidos e elaborados para um ano lectivo com duração determinada, e se se pretende rigor no cumprimento dos mesmos, não é possível realizar provas globais antes da conclusão dos programas sob pena de as mesmas não poderem manter a designação de "globais".

A manter-se a legislação sobre a realização das provas globais conclui-se da necessidade urgente de adaptar a extensão dos programas ao inevitável encurtamento do ano escolar.

6. O Conselho de Turma deveria dispor de um crédito de x pontos para possíveis correcções na classificação final calculada através da fórmula

$$CF = \frac{3Cf + PG}{4}$$

utilizando o mesmo critério do ensino básico em que o Conselho de Turma pode deliberar a progressão de um aluno que não se encontre nas condições previstas de passagem.

**Esta situação permitiria "Revalorização do peso da avaliação ao longo do ano lectivo versus o peso da prova global escrita (reconsiderar mesmo a sua exclusão se a investigação realizada o recomendar) no final do ano, no pressuposto de que aquela forma de avaliação permite avaliar competências mais diversificadas a nível dos vários tipos de saberes" (cf. C.N.E. Parecer 2/94)**

7. Apesar de muito contestado, consideramos que o regime de anonimato das provas é de manter, pela salvaguarda duma maior objectividade na classificação da prova, evitando em muitos casos juízos apriorísticos do professor relativamente aos alunos, mesmo tendo em conta a enorme sobrecarga de trabalho para os júris das provas globais.

Para terminar, e dado que não foram contemplados no presente despacho, cremos ser da máxima importância lembrar ainda as seguintes recomendações do parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a avaliação dos alunos do Ensino Secundário:

- a) A avaliação aferida deve ser clarificada a nível do seu objecto e localizada no final do ano ou do ciclo, para que não interfira, pela altura em que é feita, na gestão flexível do currículo;
- b) Consideração, na classificação final, de que uma disciplina que existe em dois anos deve ter um peso maior do que uma que só existe num dos anos do plano curricular;
- c) A aproximação das médias às unidades deve ser alterada, conhecidas que são as consequências nefastas de aproximações sucessivas desta natureza que podem levar a que dois alunos inicialmente colocados ao mesmo nível fiquem com uma classificação final com diferença de quatro valores.
- d) Recomenda-se ainda que seja elaborado para distribuição ampla pelos professores um livro-guia com orientações sobre avaliação, as suas várias funções e modos correspondentes de a realizar e com sugestões de vários

tipos de instrumentos de avaliação contemplando tipos de saberes diversificados, atitudes e valores.

FREDERICO VALSASSINA HEITOR

*LISBOA, 94/09/09*



## **Intervenções do Encontro de Reflexão de 16/11/94**

### **Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Senhores Conselheiros, muito bom dia. Vamos dar início a este nosso dia de reflexão sobre o sistema de avaliação. Dou as boas-vindas a todos e, em particular, aos nossos convidados que, não sendo membros do Conselho, estão aqui para colaborar connosco, o que muito agradecemos.

Como se recordam, na última reunião do plenário, foi decidido organizar esta sessão de um dia de reflexão sobre o sistema de avaliação, fazendo-o de uma forma não constrangida por nenhum documento oficial, pedido de parecer ou por qualquer proposta de sistema de avaliação. A ideia será fazer um debate muito aberto, cuja gravação integral o Conselho guardará.

Uma das decisões a tomar aqui será o que faremos com este nosso debate de hoje; uma possibilidade será organizarmos uma publicação com os "proceedings" desta reunião, incluindo, para além disso, os documentos que cada um dos Senhores Conselheiros quiser entregar, e não termos propriamente um parecer, uma recomendação específica, que também podemos fazer, se assim se entender.

Para que o debate se iniciasse, o plenário também decidiu, sobre proposta minha, que quatro dos Senhores Conselheiros fizessem de apresentadores do tema nas perspectivas que cada um entendesse, funcionando como uma espécie de "key-note speakers", se me é permitido usar o estrangeirismo, com as devidas desculpas por não ser um termo português, razão porque sou muitas vezes criticado.

Sou de opinião que a primeira pessoa a intervir deveria ser a Dr<sup>a</sup>. Conceição Castro Ramos, depois a Dr<sup>a</sup>. Conceição Pinto, seguida do Dr. Miguel Fontes e, no final, o Conselheiro Frederico Valsassina, uma vez que foi o animador da sessão anterior com o documento que apresentou.

Passo de imediato a palavra à Dr<sup>a</sup>. Conceição Castro Ramos, agradecendo-lhe muito a si e também à Conselheira Conceição Pinto, ao Conselheiro Miguel Fontes e ao Conselheiro Frederico Valsassina por se terem disponibilizado para animar este debate, que eu espero seja muito participado e, conseqüentemente, muito interessante.

### **Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Castro Ramos**

Confesso que não possuo uma posição privilegiada para abordar este tema de forma original.

As funções que exerço na área da administração escolar não me deixam margem de tempo para reflectir e aprofundar domínios que outros Serviços, no âmbito das suas competências, têm vindo a acompanhar - a experimentação e generalização da Reforma e, conseqüentemente, a componente de Avaliação dos alunos.

Também devo dizer que interpretei a sugestão do Senhor Presidente relativamente à minha participação, no sentido de contribuir para o enquadramento da discussão do tema, dando um ponto de vista não ao nível de "policies", mas de "politics", isto é, perspectivando as abordagens numa linha de filosofia de princípios e de política educativa, visto que, por várias vezes, a avaliação dos alunos foi objecto de discussão a partir de projectos de textos legislativos relativamente aos quais era pedido parecer, e este Conselho ter reconhecido a necessidade de promover uma reflexão autónoma sobre esta matéria.

A questão da avaliação dos alunos coloca inúmeros problemas, frequente e profundamente tratados. Proponho-me abordá-la numa perspectiva menos frequente, embora a observação dos discursos dos professores, dos alunos, dos pais, etc., revelem facilmente a sua existência - os recursos humanos e materiais como condicionantes do processo de avaliação.

Entendo que vale a pena realçar de uma forma breve dois ou três pontos de enquadramento, de justificação e de caracterização do actual modelo de avaliação.

Faço-o por dois motivos:

1º - porque estão na base das considerações que vou tecer;

2º - porque podem constituir termos de referência para a discussão.

O 1º ponto diz respeito às alterações estruturais que a Lei de Bases do Sistema Educativo introduziu na configuração do anterior sistema de ensino e que se reflectem na filosofia, na concepção, na estrutura e na organização dos ensinos básico e secundário.

No ensino básico, destaco a transformação qualitativa de dois aspectos: a unidade global e a organização em 3 ciclos sequenciais.

Estes três ciclos passam a ser, de facto, articulados entre si, constituindo o ensino básico como um todo único.

Repare-se que a estrutura anterior tinha uma arrumação em dois blocos, ensino primário e ensino preparatório, pedagógica e estruturalmente separados entre si. Eram, portanto, entidades distintas

com lógicas diferentes.

Note-se também que foi abandonada a filosofia de considerar os diferentes ciclos como preparatórios do seguinte e que o sentido da sequencialidade consiste na função que cada ciclo tem de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior. Em consequência, a unidade global é conferida pela subordinação dos objectivos específicos de cada ciclo aos objectivos gerais.

No ensino secundário, a transformação foi a integração do 12º ano, ficando este ensino circunscrito a um único ciclo.

2º Ponto - No plano do comportamento institucional, a escola deve criar condições de promoção escolar educativa para todos os alunos - é o princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, com aplicação prioritária do ensino básico - que se justifica, uma vez que o objectivo do ensino básico é assegurar uma formação geral comum para todos, ao passo que o ensino secundário é um ensino diversificado e especializado.

Ora, é neste contexto de mudança no sistema educativo e, dentro dele, do "currículo", que foi preciso mudar a avaliação.

Mudar a essência do "currículo" tornando consistente uma pedagogia para todos e uma pedagogia aberta à vida e a necessidade

de desenvolver os alunos em actividades viradas para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento não se coaduna com um sistema de avaliação concebido com ênfase noutros pressupostos.

Mantê-lo era perder a integridade de um sistema e condicionar a possibilidade de mudança para uma nova solução, que à partida já se revelava incoerente.

Correm-se riscos, bom, mas os riscos são sempre inerentes a um processo de mudança.

O que mudou então no processo de avaliação dos alunos do ensino básico ?

- mudou o sistema - que se pretende flexível, não selectivo e eficaz;
- mudou o carácter permissivo da reprovação, que deu lugar ao carácter excepcional de retenção, porque numa escola básica, que não é selectiva, a repetência deve ser uma medida de último recurso;
- foi introduzida a articulação da avaliação dos alunos com a avaliação do sistema de ensino (avaliação aferida);

- a dualidade de certificação;
- foi reforçada a função formativa de avaliação, o papel dos alunos e encarregados de educação no processo e o desenvolvimento do sistema de apoio e complementos educativos.

São mudanças que procuram melhorar, em termos do sistema como um todo e a nível de cada escola, as condições institucionais necessárias ao sucesso.

Precisando:

A avaliação é entendida como uma componente do processo ensino-aprendizagem e tem como função ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem, os desajustamentos no processo educativo e possibilitar que seja proporcionado pelo professor e pela escola a cada aluno, com o seu auxílio e o do encarregado de educação, o programa de estudos que lhe seja mais adequado.

Estas reorientações enquadram-se, aliás, nas tendências gerais que se registam em outros países da Comunidade Europeia, tais como:

- o desaparecimento no ensino primário da reprovação e repetência - o carácter excepcional da reprovação, a existência da retenção/não

transição só no final dos ciclos;

- o encarar como fundamental o papel do professor, mas aumentar a importância da participação dos pais, de psicólogos, de orientadores escolares, dando corpo à noção subjacente de escola como comunidade responsável pelo sucesso escolar dos alunos;
- o conceito de avaliação como componente da prática educativa e, portanto, como elemento regulador dessa prática, com diferentes modalidades que se cumprem ao longo do percurso de avaliação sistemática e contínua (formativa) ou periódicas (sumativa, especializada ou aferida);
- a valorização da avaliação formativa no decurso da escolaridade obrigatória;
- O acentuar e valorizar a importância e a exigência de cumprir medidas de compensação educativa.

Bem, é altura para perguntar:

- Porque é que a avaliação continua a ser um elemento crítico na escola contemporânea?
- São os modelos que são utópicos?
- São os protagonistas que não assumem esses modelos ou

não os interiorizam?

- São as condições que falham?

Evidentemente que a resposta não é fácil, nem pode dissociar-se das realidades do nosso sistema oficial público, que genericamente se caracteriza deste modo:

- 13.000 escolas (12.000 do 1º ciclo das quais 1866 escolas unitárias isoladas num mundo rural, frequentadas por cada vez menos alunos; mais de 1.000 escolas dos 2º e 3º ciclos e escolas secundárias; 46 escolas básicas integradas em regime de experiência pedagógica.)
- Em Setembro de 1994 estavam em exercício mais de 130.000 professores;
  - 48.905 educadores de infância e professores do 1º ciclo;
  - 73.801 professores profissionalizados dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário;
  - 5.637 professores com habilitação própria;
  - 4.978 com habilitação suficiente.

- E há ainda um certo número de professores sem habilitação.

A composição do corpo docente das escolas básicas e secundárias em termos de qualificação profissional é muito variável. Nos extremos, há escolas que têm todos ou quase todos os professores profissionalizados, há escolas em que grande parte dos professores é titular apenas de habilitação própria ou suficiente e há escolas que têm uma grande percentagem de professores sem habilitação.

Há escolas em que a relação professor/aluno é de 1/10, 1/11 ou 1/17 no 1º ciclo; há outras dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário que funcionam em regime duplo ou triplo e com turmas de 30 alunos, sobretudo no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

A maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Segundo Braga da Cruz, os aspectos mais criticados pelos professores são a insuficiência de espaços e a inadequação do número de alunos à dimensão da escola.

Quanto a instalações, as opiniões repartem-se igualmente pela negativa e pela positiva e, no que respeita aos manuais escolares, a opinião até é muito favorável.

Ora, a avaliação é um elemento crítico porque é entendida por alunos e

por pais como uma finalidade, não só pelo significado que os alunos pessoalmente lhe atribuem, mas também porque muitas vezes a escola e o seu significado para eles resulta das convicções que têm sobre a avaliação.

O que é que falha? O que é que faz o sucesso? É o professor e o conjunto de meios que ele tem? Ou é o aluno e a sua determinação no trabalho?

É a pertinência das práticas pedagógicas, ou o esforço e o valor dos alunos?

Este é um quadro em que os próprios professores se movem mal e talvez se interroguem pouco. Muitas vezes o professor é tentado a interpretar os sucessos dos alunos com as suas virtudes pedagógicas e os insucessos pela ausência de trabalho dos alunos, que por vezes também atribui a factores sociais.

Aliás, o relatório Braga da Cruz refere que a grande maioria dos professores se consideram profissionais com sucesso e só 4,3% dos inquiridos se confessam considerar-se sem ele.

Procurei traçar um quadro, identificando o contexto e a mudança, definindo o modelo e caracterizando o sistema.

Lancei a questão da validade do modelo, embora admita que se trata de diploma recente e em fase de experimentação, levantei a questão sobre a necessidade do professor reflectir não só sobre aquilo que ensina e como ensina, mas também sobre os resultados do que ensina e como ensina - (outra forma de avaliar contribuindo para a avaliação).

Não ignoro que a realidade revela a existência de dificuldades na concretização do sucesso e que este, em certos casos, pode ser condicionado pelos recursos materiais e humanos.

Não deixarei, no entanto, de dizer que algumas dessas dificuldades são profundas e derivam de contradições criadas no sistema, pelo facto de não se operarem ao mesmo tempo as alterações "de jure" e "de facto". As estruturas não se modificam por decreto nem se modificam com a publicação deste.

Estão neste caso o desajustamento entre o carácter unitário da educação básica a que corresponde um elenco de objectivos gerais que concretizam a perspectiva de uma frequência e sucesso universais e a subsistência no actual quadro de uma justaposição de 3 ciclos. Repare-se que o 3º ciclo aparece ainda associado ao ensino secundário, é ministrado em escolas secundárias por professores de grupos do ensino secundário.

A escola básica, vista como uma unidade dos seus 3 ciclos, parece, no entanto, concretizar-se hoje no modelo promissor da escola básica integrada.

O segundo aspecto que eu gostava de referir prende-se com a formação inicial e contínua dos professores. Há que formar professores para a educação básica, com preparação académica adequada em relação às exigências dos programas e das metodologias da educação básica e redefinir os actuais perfis profissionais. Estas as questões de fundo.

A par das questões de fundo, que exigem a construção de outras mudanças, surgem outras dificuldades que talvez uma gestão estratégica de recursos humanos para a mudança da própria instituição escolar enquanto contexto educativo que é, pode evidentemente vir a superar.

Estão neste caso a mobilidade anual dos professores e a forma como a escola se organiza administrativamente.

Medidas no sentido de promover a estabilidade do corpo docente são condições de garantia da continuidade pedagógica e são facilitadoras de uma reorganização pedagógica e curricular.

Esta condição pode passar pela realização de concursos de colocação

de professores noutros moldes e com outra periodicidade - porque realizar concursos todos os anos e porque não de 2 em 2, ou de 3 em 3 anos? - Passa também por medidas de incentivos à fixação que encorajem a estabilidade dos professores.

É possível, no quadro da autonomia da escola e do projecto educativo, reconceptualizar a prestação de serviço educativo, flexibilizando a rigidez da distribuição da carga horária de cada disciplina fixada normativamente e a rigidez do horário do professor, reforçando a diversificação de estratégias do ensino e da aprendizagem.

É possível uma concepção própria do tempo e do espaço, flexibilizando os tempos escolares com base no plano anual da escola. Isto naturalmente pressupõe a experimentação de combinações de tempos alteráveis ao longo do ano.

É possível a revalorização de recursos, conjugando e articulando saberes e competências. Cito como exemplo a actividade conjugada do Director de Turma, do Conselho de Turma e do Psicólogo.

Tudo pode ser possível, com meios, naturalmente, mas também com a transformação de lógicas de pensamento e de acção, que julgo de estimular.

**Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Muito obrigado, Sr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>., pela sua intervenção e pelos dados que nos trouxe, que são muito úteis e interessantes para serem tidos em consideração no debate. Não podíamos ter começado de melhor forma o nosso debate, com este documento que certamente viremos depois a publicar.

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria da Conceição Pinto**

*Interrogações organizacionais à avaliação*

Quando nos solicitaram a colaboração para este colóquio, foi-nos dito claramente que deveríamos trabalhar a partir dos dois pareceres anteriores. Tentarei situar-me numa perspectiva complementar que tem como pressupostos muito do que está contemplado nesses pareceres.

Pensar sobre a avaliação dos alunos de determinado nível de ensino exige, por um lado pensar nesse nível de ensino, nos seus objectos, e por outro lado reflectir sobre uma avaliação que tenha coerência com esses objectivos. Mas exige ainda uma reflexão cuidada sobre o que vai acontecendo quando se passa da intenção do legislador, que

pressupõe certas condições asseguradas, para a realidade bem diferente de algumas das nossas escolas. Assim situar-me-ei numa perspectiva organizacional, no sentido de reflectir sobre a operacionalização dos princípios filosóficos e pedagógicos subjacentes à intervenção e avaliação pedagógicas nos ensinos básico e secundário.

Comecemos por distinguir o ensino básico do ensino secundário. São dois ensinos diferentes e os contornos da controvérsia sobre a avaliação no básico e no secundário não são os mesmos.

O ensino básico pretende ser uma escolaridade universal na qual esteja assegurada uma igualdade de oportunidades. E por se ter considerado que esta escolaridade era fundamental para a inserção dos cidadãos na sociedade actual ela foi declarada obrigatória.

Daqui surgem várias questões.

Que consequências em termos da organização das escolas? Que consequências organizacionais decorrem, deste preceito legal, para as escolas e para o sistema de ensino em geral?

### *A qualidade de vida na escola*

A escola não é só preparação para a vida mas já é experiência de vida.

Como garantir na escola a qualidade de vida dos cidadãos que são abrangidos por essa disposição?

Fará sentido obrigar cidadãos a permanecer mais tempo na escola e deixar que a escola seja, para grande parte dos grupos que até aqui não prosseguiram para além dos seis anos de escolaridade ( e alguns nem isso), um espaço não gratificante, fonte sobretudo de frustrações?

O 3º ciclo do ensino básico torna-se *crítico*<sup>1</sup> nesta problemática: este ciclo está passando de escolaridade secundária, não universal e não obrigatória para de escolaridade universal obrigatória.

Mas a crise que está atravessando o 3º ciclo *é não só* uma crise de crescimento em termos de se ter de assegurar mais espaços e mais pessoal docente *mas* uma crise que, para ter uma resolução feliz vai exigir uma mudança na própria definição do acto educativo que o estrutura.

Este prolongamento da escolaridade obrigatória está-se a fazer sobre

---

<sup>1</sup> A palavra crise tem o duplo sentido de perigo e oportunidade. O equilíbrio que existia até aqui está posto em questão. Ou há uma degradação ou será necessário uma nova reorganização que responda aos novos requisitos da situação.

um modelo de escola que existe. É o actual 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Até agora já havia um grupo considerável de alunos inscritos neste ciclo. Mas para que ele se torne efectivamente universal, grupos importantes de alunos, que até agora não eram atraídos pela escola deverão aí permanecer mais, pelo menos 3 anos.

Com efeito havia grupos importantes que ou não chegavam a inscrever-se neste ciclo ou eram expelidos do sistema, (mesmo antes de terminar a então escolaridade obrigatória de seis anos) de forma mais ou menos imperceptível.

A análise das populações que não sobrevivem escolarmente, já ao nível da escolaridade de 6 anos, daria uma longa análise com dados extremamente perturbantes. A análise dos dados actuais mostra como determinados segmentos da população continua a ser dizimado - expressão mais adequada para o que lhes acontece - entre o início da escolaridade até ao 9º ano. É o caso dos filhos de pescadores e de agricultores por conta de outrem e os filhos dos trabalhadores da produção.<sup>2</sup>

Falar de escolaridade obrigatória significa que a escola vai ter de se

---

<sup>2</sup> A análise que pudemos realizar sobre elementos da base de dados de 1992/93 do GEPME revela que os filhos dos trabalhadores da produção, que representam cerca de ¼ da população inscrita no 1º ciclo já não chegam a representar 1/5 nos inscritos no 2º ciclo e descem a 1/8 da população inscrita no 3º ciclo. Cf.M.C. ALVES PINTO, *Perspectivas sociológicas da educação*, Lisboa, MacGrawHill, 1995

reorganizar para deixar de dizimar este tipo de populações. Com efeito cabe perguntar: São os alunos apenas que se têm de adaptar à escola? ou é a escola que, para prosseguir os objectivos que lhe foram cometidos para uma escolarização universal, tem de ter em conta os alunos para que existe?

Portanto, um primeiro aspecto é: como assegurar qualidade de vida aos jovens que nós queremos obrigar a frequentar mais tempo a escola? Sim, é disso que se trata, porque muitos deles não estão espontaneamente a frequentar o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Como é que conseguimos assegurar qualidade de vida e de aprendizagem dentro da escola, com o objectivo de parar ou reduzir drasticamente esta sangria, que começa ainda no final do 1º ciclo do ensino básico?

### *Estratégia de alargamento da escolaridade obrigatória*

Chamaria a atenção para a grande diferença organizacional entre a estratégia adoptada para o actual prolongamento da escolaridade obrigatória a 9 anos com a estratégia usada também para o prolongamento da escolaridade mas para 6 anos.

Foi outra época. É certo que foram criadas três vias: ciclo preparatório presencial, ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classe) e o

Ciclo Preparatório TV (CPTV). Mas é certo que houve uma decisão clara de dar uma identidade própria às instituições que ministravam o Ciclo Preparatório presencial. O diploma legal que cria estabelece as modalidades de escolaridade obrigatória diz que ciclo preparatório presencial deve ser ministrado em edifícios separados. Posteriormente veio a dotar-se este ensino de quadro de pessoal próprios<sup>3</sup>. É certo que se foram buscar muitos dos professores que estavam a leccionar e portanto estavam socializados nas escolas técnicas, nos liceus, e no ensino primário. Mas ao criar-se uma nova instituição que assegurasse um ensino unificado para o 5º e 6º anos de escolaridade, estava a construir-se uma nova identidade para este ciclo.

A estratégia actual do prolongamento da escolaridade obrigatória é bem diferente. Os actuais 7º, 8º e 9º ano estão a ser leccionados em muitas escolas que têm tido até agora vocação de ensino pós-obrigatório. Mesmo quando são ministrados em escolas C+S devem sê-lo prioritariamente pelos professores do quadro do Secundário. Assim, nas escolas secundárias, muitos dos professores que estão neste momento a leccionar o 3º ciclo têm horários mistos com horários de secundário.

Encontramos então professores que das 9 às 10h. têm de funcionar na lógica de escolaridade obrigatória, das 10 às 11h. de pós-obrigatório e

---

<sup>3</sup> Portaria 23600 de 9 de Setembro de 1968

que das 11 às 12h retornam à escolaridade básica, com tudo o que isto significa de esforço, de exigência e de ginástica em termos de critérios, de funcionamento, de socialização, etc.

É natural que a dificuldade de alguns professores se situarem numa perspectiva correcta de escolaridade obrigatória não surja tanto em termos de filosofia, de questões de fundo, mas sim em termos práticos de intermitência de lógica em que se devem situar.

Não são só os alunos que têm de ser conquistados para a nova lógica de escolaridade básica, universal. Também os professores, pais e demais interessados no processo escola.

Existe um modelo de escola, quer queiramos, quer não. Todos nós professores, nomeadamente, pais, e restantes cidadãos fomos socializados num determinado modelo e, a menos que todos nos re-socializemos noutras concepções, o modelo que tem vigorado acabará por emergir, mesmo que o discurso oficial e os Decretos-lei digam o contrário.

Não é simples passar de uma escola organizada para os que eram «capazes» de a frequentar para uma escola que tem de ser «capaz» de integrar o universo das crianças e adolescentes de uma sociedade.

E as contradições entre estas duas lógicas escolares revelam-se a

propósito dos mais variados aspectos. A avaliação surge então como ponto de discórdia, e revelador de incoerências. Desentendimentos, quando os pais tentam negociar com os professores a avaliação dos filhos, pressupondo que a escola é a mesma daquela que eles frequentaram ou daquela de que foram ejetados precocemente. Incoerências quando os professores tentam funcionar de maneira coerente com o despacho definidor da avaliação e se deparam com um certo tipo de normativos como os que introduzem alterações à avaliação, com o critério das notas do Português e da Matemática e do número de negativas.

Mas a escolaridade básica universal impõe uma reflexão sobre a escola no contexto dos quadros de socialização das crianças e adolescentes na actualidade.

### *Avaliação num processo de ensino, aprendizagem e socialização*

O ensino básico e o ensino secundário existem num contexto social. Direi mesmo que existe, num determinado momento histórico, numa enorme diversidade de contextos sociais e locais.

Não desenvolvendo este aspecto, não poderei deixar de ter em consideração uma precisão. A formação básica resulta do

entrosamento entre educação familiar e educação escolar, entre a experiência que a criança e o adolescente vai fazendo na família e na escola e entre a família e a escola.

Importa ressaltar que os quadros de socialização das crianças e adolescentes estão cada vez mais desguarnecidos de adultos que se assumam como tal, em espaços de interação formativa e educativa, o que não deixa de ter consequências naquilo que a sociedade espera da escola. . Este facto não pode deixar de ser tido em consideração nas consequências organizacionais de uma escolaridade básica, universal e na secundária que se lhe segue, que vise o sucesso dos cidadãos.

Vejamos mais concretamente. Quando se fala em ensino pré-escolar, há grandes divergências, porque uns dizem que a verdadeira educação pré-escolar só se deve preocupar com a educação e o desenvolvimento das crianças e que a função de guarda não dá prestígio a este nível de educação.

Talvez escandalosamente, queria formular a seguinte primeira questão:

Na sociedade actual, em que as famílias alargadas são excepções, em que a esmagadora maioria dos pais trabalha e está ausente de casa - e quanto mais baixo o nível de rendimento familiar, mais horas a casa está sem um adulto... -,

não terá a escola básica também de assumir definitivamente a função de «guarda», não na dimensão mais restritiva do termo, mas como função nobre abrangendo tudo aquilo que tradicionalmente a família alargada tomava em mão em termos de enquadramento dos alunos?

Não pretendo defender que a escola básica se deve transformar numa reserva de crianças e jovens. Pretendo isso sim que se tome em consideração na organização do ensino básico o enquadramento organizado, na maioria dos casos, inexistente fora da família nuclear.

Exemplificando para algo de concreto que é determinante no evoluir do aluno na escolaridade:

Quem é que ensina os alunos a estudar? Quem é que os enquadra? Tradicionalmente, mesmo que os pais ou outro adulto em casa não o soubessem fazer, pelo menos mandavam a criança estudar. Presentemente, a maior parte das crianças chegam a casa, abrem a porta com as suas próprias chaves e ligam a televisão para não se sentirem sozinhas.

Limitando-me apenas a exemplificar focando só o estudo, quantas das nossas escolas têm condições de dar algum espaço para o desenvolvimento das capacidades de estudo dos alunos, para além do âmbito do ensino?

Será possível dizer-se que temos assegurada uma escolaridade básica para a sociedade actual, com escolas em que funcionam três turnos, cujos alunos não podem permanecer muito mais tempo no espaço escolar para além das horas em que têm de aulas, porque há outros a precisarem de o ocupar?

Será possível haver uma escola básica para o sucesso, onde não se destinou um local para atender os pais, em que não há sítio para receber grupos de alunos, em que não há espaços apropriados para estes se encontrarem entre si de forma a exercerem o convívio e o diálogo?

E nas escolas que têm estas estruturas previstas, onde é que estão as pessoas que os podem enquadrar, numa sociedade em que os espaços de socialização dos jovens estão cada vez mais desguarnecidos de adultos? Não basta haver espaço, qual armazém de arrumações. O ser humano só se desenvolve enquanto tal em interacção.

*Necessidade de avaliação dos ensinios básico e secundário*

O necessário alargamento das solicitações feitas à escola é um dos problemas da sociedade, que não se põe só em Portugal. E o problema da sobrelotação das escolas tem de ser equacionado nesta perspectiva. Não basta saber unicamente se há salas para dar todas as aulas. É necessário saber se há condições para enquadrar educativamente a totalidade dos alunos que o precisarem, nas várias dimensões que tem de ser tidas em consideração numa escolaridade básica e universal.

Não é por acaso que a escola dizima os filhos dos operários, dos pescadores e dos agricultores por conta de outrem. Tal não acontece com os outros, porque em suas casas há uma função escolar que está a ser assumida. Só se torna patente que ela não é assumida na escola, quando em casa não existe quem compense a escola.

Estes factores deveriam ser cruzados com os problemas do trabalho infantil e da «fuga à escolaridade obrigatória», termo em si muito elucidativo. Serão os meninos que «fogem» ou tratar-se-á de uma expulsão mais ou menos camuflada de grupos consideráveis, que chegam a atingir quase um terço da população em determinados distritos?<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A percentagem do grupo etário dos 20-24 anos que não têm o diploma do Ciclo Preparatório é superior a 30% em oito dos dezoito distritos do continente.  
M.C.ALVES PINTO, *ibid*

A socialização não se resume só à importante questão de ensinar boas-maneiras, há que saber onde os nossos jovens em idade escolar passam o seu tempo e que dimensão educativa têm os enquadramentos onde eles podem passar o seu tempo fora das aulas. Onde? Como? Quem se responsabiliza? Ou achamos que isto é assunto de somenos interesse para o dever da sociedade?

Os estudos feitos sobre os efeitos da escola têm revelado que, na ausência de projectos determinados os resultados esperáveis são:

- **formar** aqueles que com alguma facilidade se integram na escola e
- **eliminar** aqueles que ou não se integram naturalmente ou não têm apoios familiares para ultrapassar as dificuldades ressentidas.

O ensino básico destina-se a assegurar uma educação que se considera básica para todos os cidadãos. O ensino secundário deve permitir o melhor encaminhamento possível dos alunos.

O que se está a fazer efectivamente?

Há que responder a esta pergunta observando os indicadores actuais e, ao sermos confrontados com a realidade, ficamos, no mínimo

perplexos.

A escola forma aqueles que com alguma facilidade já se integrariam na escola e elimina, de forma mais ou menos subtil, mas eficaz, aqueles que não se integram naturalmente ou que não têm recursos familiares para os ajudar a ultrapassar os obstáculos que encontram nessa integração.

Até que ponto se está a assegurar a igualdade de oportunidades de sucesso a todas as crianças e adolescentes portugueses? Não é solução diminuir as expectativas e dizer que todos os meninos são ótimos e que por isso devem todos «passar»...

Não indo mais longe: que igualdade de oportunidades damos numa mesma escola da periferia próxima de uma grande cidade, aos alunos da manhã e aos alunos da tarde? Que igualdade de oportunidades damos aos alunos do centro de Lisboa, Porto, Setúbal ou Coimbra, aos de Manique do Intendente, de Ourique ou de Valença do Minho?

Não basta dizer que todos começaram as aulas na mesma semana. Em que condições?

Analisemos um indicador extremamente grosseiro, mas já suficientemente expressivo em termos organizacionais. Qual é o número de professores efectivos permanentes que leccionam nas suas

respectivas escolas?

É uma mistificação dizer que a maior parte das escolas da periferia têm os quadros preenchidos, porque na realidade isso não se sente na vida concreta das escolas. Se houve uma medida organizacional relevante que consistiu em abrir, em cada escola, tanto lugares de quadro quanto o múltiplo de horários completos, essa medida é neutralizada pela política de colocações. Em teoria, as escolas têm pessoas nominalmente lá colocadas. Simplesmente os alunos, e os professores efectivos, estáveis não se dão conta de que esses professores pertençam ao quadro da escola.

É fácil encontrar, na maioria dos distritos, escolas C+S ou secundárias com quadros de pelo menos 40 a 50 professores que só tenham a leccionar durante o ano 1/5 e às vezes 1/10 desses professores. Ressalte-se que em muitas destas escolas acontece com facilidade que não haja nenhum professor profissionalizado em alguns dos grupos. Tal facto terá muito maior probabilidade de acontecer nos grupos «carenciados».

A partir daqui, tudo o que está pressuposto no diploma da avaliação não está assegurado. Como constituir equipas de professores, que possam levar a cabo projectos continuados de intervenção pedagógica? Como potenciar em anos seguintes as intervenções que foram experimentadas em determinado ano? Como assegurar

continuidade nas medidas de apoio pedagógico?

Os despachos que estipulam os tempos e recursos para complementos educativos são exactamente os mesmos para qualquer escola do país, atribuindo-se-lhes autonomia para gerirem certo tipo de situações. Mas, que corpo docente é que as escolas têm, que recursos em termos de espaço e em termos materiais? Que recursos humanos? Isto é algo que está subjacente ao problema da avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário de cada uma destas escolas.

O que vai acontecer relativamente ao aproveitamento e ao rendimento académico do aluno vai estar francamente marcado, não só mas também, pela estabilidade do corpo docente. Se um aluno frequentou o 1º ciclo numa escola e teve 6, 7, 8 ou 10 professores durante os 2 primeiros anos de escolaridade; se frequenta o 2º, 3º ciclos ou secundário numa escola que tem um grupo muito substancial de professores de habilitação suficiente ou sem habilitação, etc., etc. as condições organizacionais não são de molde a assegurar igualdade de oportunidades relativamente a alunos que conheceram uma continuidade pedagógica ao longo da sua escolaridade.

Muito daquilo que vamos encontrar posteriormente em termos da bondade de certos princípios da avaliação está posto em questão por problemas organizacionais de funcionamento.

Importa aqui salientar que avaliar, aferir o sistema não é meramente aferir alunos, procurando um qualquer bode espiatório. É aferir se se estão a dar efectivas condições de igualdade de ensino e aprendizagem. Em última instância a aferição das aprendizagens dá um indicador para essa aferição. Mas organizacionalmente há muitos outros indicadores e processos que terão se ser considerados anteriormente.

### *Necessária explicitação de regras de jogo*

Qualquer alteração ao processo de avaliação implica alteração das regras de jogo. Daqui decorre que a implementação de um novo modelo exige clareza das novas regras e consistência nas intervenções que colidem com essas regras. Vejamos dois aspectos exemplificativos, um que concerne a intervenção dos professores e outro que tem a ver com a capacidade dos alunos se situarem face às novas regras.

- *A autonomia das escolas na aplicação das regras definidas*

Os despachos para a avaliação no básico e no secundário mencionando as avaliações formativa, sumativa e aferida, pressupõem o exercício da autonomia pedagógica de cada escola. A concretização dos critérios de avaliação pedagógica, em cada escola, cabe ao grupo dos professores. É importante realçar que a autonomia dos professores deve ser entendida não como uma autonomia individual, de cada um fazer o que decide dentro da sua sala de aula ou com os "seus" alunos, mas como uma autonomia de grupo profissional. Os critérios têm de ser aferidos não relativamente a uma norma que venha dos serviços centrais, mas têm de ir sendo construídos e reconstruídos pelos próprios professores na sua instituição, em confronto com as outras instituições.

Mas que condições organizacionais se dão para que os professores possam estar confiantes que esse discurso sobre a autonomia é para valer? Como se compagina o discurso da autonomia das escolas com despachos que claramente interferem com qualquer dinâmica de autonomia?

- *Explicitação dos critérios da avaliação*

A avaliação dos alunos tem sentido, tal como já foi suficiente e largamente desenvolvido nos dois pareceres anteriormente elaborados por este Conselho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento naquilo que são, sendo também importante ter em conta que a avaliação é determinante na imagem que os próprios alunos vão construindo sobre si próprios.

A predominância da avaliação formativa é extremamente significativa na tentativa de desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um. Mas sabemos também que neste processo é fundamental que haja indicadores que possam ser decodificados pelo próprio aluno. Nessa medida o aluno pode ir desenvolvendo uma certa autonomia nas estratégias que desenvolve. Estas regras poderão então ir contribuindo para a construção da identidade em que o próprio aluno é obreiro principal.

A experiência escolar é determinante nessa edificação da identidade individual da pessoa, quer pelas suas experiências ou imagens positivas, quer pelas imagens penalizantes e negativas. A questão da avaliação vai aparecer a vários níveis neste processo de construção de identidade pessoal vivida no seio da socialização familiar e escolar.

Todos sabemos que o diálogo entre estas duas socializações se pode fazer com uma relativa facilidade, mas situações há em que ele está longe de ser óbvio. Quando a família descodifica com facilidade o que se passa na escola é esperável que essa mesma família ajude o aluno a descodificar os critérios implícitos e o ajude a estabelecer as estratégias adequadas. Mas quando os códigos usados na escola são substancialmente diferentes dos que podem ser descodificados pela família, o aluno pode ficar perdido ou paralisado, quando a explicitação dos critérios não se faz de forma clara.

Nesta perspectiva, é fundamental que a avaliação formativa integre critérios explícitos, de forma a que possam ser apreendidos pelos próprios alunos ao longo do processo. No conceito de avaliação formativa não está dito que os critérios são implícitos; no entanto, muitas vezes associam-se "critérios explícitos" à avaliação sumativa e "critérios implícitos" à avaliação formativa.

Chamo a atenção para o facto de que o uso e abuso de critérios implícitos na socialização, no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, na avaliação formativa, normalmente reverte em desfavor das crianças, adolescentes e famílias, que vêm de culturas familiares para quem as normas e códigos escolares são estranhos.

A transição entre a avaliação do básico para a avaliação do secundário releva da forma como progressivamente se preparam os alunos para se

confrontarem com critérios explícitos e menos particularistas. Ou seja, como é que se vão preparando os alunos à medida que avançam no ensino básico, em que se pretende que eles se desenvolvam o mais possível, tendo em conta a situação particular de cada um, para a transição ao ensino pós-obrigatório, com outro tipo de exigências, cuja avaliação já tem, a par do desenvolvimento das capacidades individuais a adequada orientação e selecção dos alunos.

### *A alteração de regras induz comportamentos estratégicos*

Para terminar as minhas reflexões, chamo a atenção para uma outra abordagem de extrema relevância na compreensão do que efectivamente se passa nas escolas. A aplicação quer do despacho 98A, quer do despacho 338 não releva apenas da aplicação do normativo legal como se a sua leitura fosse unívoca. Nessa perspectiva só se trataria de tentar «explicar» aos professores, pais e alunos o que consta na legislação, para que tudo se movesse sobre rodas, com clareza e sem problemas. Ora não basta a bondade da intenção do legislador para termos um quadro definidor de avaliação que se possa adequar aos objectivos formulados para o processo de ensino-aprendizagem.

As regras que são estabelecidas na avaliação anterior, tal como desta ou como de qualquer outra que virá, vão funcionar como regras de jogo, relativamente às quais os vários intervenientes no processo vão desenvolver estratégias várias, de acordo com o grau de conhecimento que têm dos objectivos reais desse modelo de avaliação, de acordo com os seus objectivos pessoais de participação no sistema, de acordo com o alargar a sua margem de manobra, etc., etc. Ou seja, há comportamentos estratégicos que de imediato se vão desenvolver.

No seu parecer, a Professora Ana Benavente interrogava-se sobre qual a problemática que poderia surgir da intervenção dos pais em termos da avaliação, nomeadamente quando se sabe que muitos deles têm uma concepção de escola, de acto educativo e de critérios de avaliação de processo educativo que não acompanhou a evolução que tanto os professores como a própria Lei de Bases fizeram a esse respeito.

A autora não diz de maneira nenhuma que é aconselhável afastar os pais, antes pelo contrário! O que importa é saber que vai haver entozamentos vários de estratégias por vezes divergentes.

Vejamos um caso concreto de comportamento estratégico, relativamente a professores. Quando no final do primeiro ano do PIPSE se pediu aos professores abrangidos que elaborassem um relatório, se tivessem retido mais do que uma certa percentagem dos alunos, estes entreolharam-se e perguntaram-se para que serviria esse

relatório. Lembremo-nos que se tratava do período em que se discutia a avaliação dos professores, e alguns puseram a hipótese de que poderiam vir a ser eles próprios avaliados de acordo com o número de alunos retidos nas suas turmas. Outros, punham a hipótese de que um bom relatório explicativo lhes pudesse proporcionar a atribuição de mais apoio para trabalhar com esses alunos. Tentaram pôr a claro qual das duas hipóteses ia acontecer. Não conseguiram ter respostas fidedignas. Precavendo-se, muitos dos professores tentaram repensar as suas avaliações para, sem pôr em causa a seriedade do seu trabalho, evitarem fazer o relatório.

Qualquer um de nós nesse lugar teria feito exactamente a mesma coisa. Aliás, nos pareceres anteriores, chamou-se a atenção para as consequências de só ter de justificar as retenções - sendo natural que os professores, em caso de dúvida, se refugiem, facilitando as passagens. Se só se tiverem de justificar as passagens, sucederá o inverso. Mas para evitar uma coisa e outra não se poderá afogar os professores em justificações burocráticas.

Um outro exemplo dos comportamentos estratégicos, mas neste caso de alunos, manifestou-se com a regra de o aluno não poder ser retido se, até à Páscoa, não tivesse sido feita uma avaliação sumativa extraordinária, com informação aos pais. O princípio tinha muita lógica. Com efeito, se o aluno até à Páscoa funcionou bem e não

houve necessidade de uma avaliação extraordinária, não havia razão para que fosse retido no final do ano. Isto só deu como consequência, em termos de comportamento estratégico, que uma série de alunos que nunca tinham faltado às aulas, a partir de Abril se sentissem de férias. A regra em si tem lógica, só que os comportamentos desencadeados tiveram uma outra lógica.

Importa ter em conta que a alteração de regras de funcionamento e de avaliação pode muitas vezes desencadear efeitos não previstos. Todas as pessoas funcionam em termos estratégicos e, portanto, vai eventualmente ser a observação das estratégias desencadeadas por determinadas normas que nos ajudará a compreender se elas são adequadas ou não.

### *Repercussões organizacionais de certas regras de avaliação*

Se há aspectos organizacionais que podem inviabilizar a concretização das novas perspectivas do acto pedagógico e da correlativa avaliação, outros casos há em que certas regras de avaliação podem, elas, ter consequências organizacionais.

Refiro-me, por exemplo, à introdução de provas globais. Estas provas, pelo menos tal como estão previstas podem gerar consequências não

esperadas. Refiro-me ao desenvolver de provas realizadas pelo conjunto de professores a serem aplicadas ao conjunto de alunos. Em termos de espaço de acção entre professores e alunos, estas provas podem alterar completamente o estatuto do professor, mesmo relativamente aos alunos.

Quando não há provas globais, comuns a todos os alunos de uma escola de determinado ano é o professor que estabelece individualmente com os seus alunos qual o nível de exigência que tem com eles. Então os interesses podem ser vistos como tendencialmente antagónicos. O professor quer fazer uma prova exigente porque leccionou determinados temas aos alunos e estes argumentam que outro professor não age assim, não é tão severo. Entram ambas as partes em negociação, exercendo os cerca de 30 alunos uma pressão sobre aquele professor, individualmente.

Quando se generaliza a utilização de provas globais feitas por um conjunto de professores, acontece que a partir de certo momento o professor não é visto apenas, ou sobretudo, como aquele que vai, sozinho, estabelecer níveis de exigência, passando a ser aquele que participando na definição do nível de exigência, é visto como alguém que ajuda o aluno a atingir esse nível.

Ou seja, por um lado, pode haver alterações da forma como os alunos se vão posicionar em termos da definição de exigência pelo professor;

por outro lado, vai-se certamente alterar o funcionamento dos professores entre si em termos de grupo.

Estereotipando casos extremos, falar em trabalho de grupo em certas escolas queria dizer pouco mais do que a pertença a um grupo disciplinar e que se participava em reuniões muitas vezes com funcionamento fortemente burocrático. Noutras escolas, que não estas, os grupos representavam já mais do que isso, sendo espaços de interação, de discussão pedagógica, de debate de perspectivas, de intervenção, etc.

Neste momento, sabendo os professores do secundário que no final do ano têm de se entender sobre os níveis de exigência e sobre os conteúdos de uma prova conjunta a ser aplicada à totalidade dos alunos, o aprofundamento do trabalho em grupo já não passará meramente pela boa intenção ou desejo de investimento de dois ou três professores individualmente. Todos os professores vão ter irremediavelmente que trabalhar em grupo. Não é por acaso que, no ano passado, os professores de determinada escola, que pela primeira vez tiveram de aplicar uma prova global, admitiram que no ano seguinte começariam a trabalhar em função de clarificação de critérios, logo desde o princípio do ano.

### *Síntese conclusiva*

Surgindo esta contribuição na sequência de reflexões oportunamente realizadas por este Conselho, considerámos que devíamos situar o nosso contributo numa perspectiva complementar às anteriormente formuladas.

Assim a linha de continuidade desta intervenção tem a ver com a dimensão organizacional do «novo modelo de avaliação» pedagógica dos ensinos básico e secundário.

As interrogações formuladas começando pela qualidade de vida nas escolas, integraram aspectos referentes à estratégia, ou ausência dela, no lançamento da obrigatoriedade do actual 3º ciclo do ensino básico. Neste contexto importa situar a avaliação num processo de ensino, aprendizagem e socialização das crianças e adolescentes.

A compreensão cabal da forma como está a ocorrer a aplicação do novo modelo de avaliação, tem de ser equacionada em conjunto com todo o processo educativo, supondo uma real avaliação dos ensinos básico e secundário.

Mas o entendimento do que está a ocorrer terá de tomar em consideração que as regras de jogo da acção educativa vão ser ocasião de desenvolvimento de estratégias dos vários intervenientes. Algumas

dessas estratégias podem não ter sido esperadas, mas não são, por isso, menos actantes. Só o acompanhamento, sem preconceitos, do que está efectivamente a ocorrer é que poderá elucidar que regras e em que sentido é que deverão ser revistas. Mas esta revisão não terá forçosamente de ser a nível central mas poderá ser, eventualmente, de forma mais eficaz expressão da autonomia das escolas.

### **Eng. António Alarcão Ravara**

Vou tentar ser bastante sucinto, para não gastar muito espaço deste debate.

Começo por dizer que as duas intervenções iniciais se colocam numa tónica já importante para este debate, seja por referirem o conjunto de princípios que regem o sistema que funciona nas escolas, seja pelo alerta em relação à situação social portuguesa.

Muita coisa tem sido dita e redita sobre estas questões da avaliação e do Estado/sistema educativo e é muito fácil chegar a consensos nos princípios e nunca se estar de acordo na aplicação. A amarga experiência que temos tido neste Conselho nos últimos dois anos é a de que quanto mais propomos, menos acontece, dizemos coisas que entendemos importantes mas que têm quase nulo reflexo naquilo que é

aplicado na realidade.

Para conceber um sistema de avaliação há que perceber a quem é que ele se aplica e em que condições. Quem é que ele deve privilegiar? Qual é a escola que temos e qual é a escola que queremos face à que temos?

Queria reforçar alguns quase lugares-comuns, mas que me parecem importantes nesta fase do debate, tendo eu o privilégio de ser o primeiro a colocá-los:

Os princípios que regem o sistema resultam de um amplo consenso na sociedade portuguesa, fruto do debate com muitos intervenientes em que consistiu o processo da Reforma. É importante ter isto em mente, mas não para dizer, como muitas vezes temos ouvido, que é um consenso de tal maneira amplo que não serve de base para nada, mas para compreender como ele deve ser otimizado e aplicado.

Este consenso relaciona-se com as preocupações centrais que eu queria reforçar:

Lembremos o carácter da massificação do sistema após o 25 de Abril. A preocupação de que fosse um sistema que chegue para todos deu um resultado de massificação, que a falta de condições deu origem a que fosse entendida negativamente, como sinónimo de falta de qualidade.

Mas a massificação tem que ser um objectivo do sistema, porque a escola deve ser para todos, cumprindo-se a tal escolaridade obrigatória que julgamos fundamental para atingir um mínimo de qualidade na formação dos cidadãos portugueses. Essa qualidade mínima tem que ser também garantida e aferida. Que entendemos por qualidade mínima?

Lembrava aqui uma discussão a propósito do parecer elaborado pela Conselheira Ana Benavente em que se levantou o princípio importante e engraçado de pensar a escola para o pior aluno e pensar a realidade na pior escola, propondo um sistema que os enfrentasse. Quais eram os padrões a exigir a partir daí?

Há que entender que esse pior aluno vem de um contexto social mais desfavorecido e que a pior escola é aquela que está em situações de maior isolamento, de maior desertificação e com menor qualidade de professores. Portanto, procura-se um sistema de avaliação que queira pensar e enfrentar ambas as realidades, no pressuposto que se pretende a valorização do cidadão português de que precisamos para viabilizar o país nos próximos anos, com capacidade de intervenção nos desafios que temos presentes.

Há que evitar situações de exclusão. De facto, os princípios que procuram enfrentar essas situações de exclusão não têm tido qualquer realização prática. A prática tem procurado consagrar as situações de

exclusão, senão, vejamos: quando há dois anos se pensou na primeira proposta da regulamentação do modelo de avaliação e se disse que desaparecia a retenção por falta de assiduidade, a própria sociedade portuguesa reage a isso de tal maneira que obriga a que se volte atrás. Esta é uma demonstração clara de como se recusa um princípio bondoso e com um conjunto de cuidados meritórios, como procurar não excluir à partida aqueles que menos condições têm para estar na escola e impedir que um aluno que no final do primeiro trimestre já não tem condições para ir à escola não seja proibido de lá entrar. Está-se perante um binómio difícil de trabalhar, que é a reacção social típica da família portuguesa e a vontade política de mudar uma escola e enfrentar com grandes objectivos esta característica da sociedade portuguesa.

É com as disparidades regionais e as dificuldades sociais e económicas da família média portuguesa que temos que trabalhar para inventar uma nova escola e um sistema de avaliação que permita ter como objectivo que daqui a um conjunto de anos (10 anos, por exemplo) se cumpra em 90% a escolaridade obrigatória e que haja um padrão de qualidade no sistema que garanta que a formação escolar é aceite pelo mundo do trabalho.

Há que enfrentar com coragem política a reacção tipicamente conservadora da família portuguesa, que se preocupa se os alunos não

têm uma falta e se isso não conta para a passagem, que confia muito nas medidas punitivas e de repressão e que não confia nas medidas de confiança. Há que praticar, mais do que chegar a paliativos que contentem estas mentalidades.

Quais são as apostas fundamentais a realizar para mudar de facto a realidade da sociedade portuguesa?

Primeiro, procurar conhecer profundamente esta realidade portuguesa e os efeitos que tem no sistema educativo. Continuamos a alertar para a falta de recolha sistemática de dados estatísticos e na existência unicamente de indicadores muito grosseiros, díspares e tratados sem regularidade.

Mais, é importante sermos capazes de gerar um sistema que antecipe a realidade, pois não é lógico que daqui a 10 anos andemos ainda a ver o que se passava hoje para tomarmos medidas. Temos que ser capazes de fazer uma proposta de acção política que nos permita perceber, no actual contexto de estrutura económica do país, o que é que se vai passar no futuro e que medidas é que temos que tomar desde já. Os jovens e as crianças que temos hoje no sistema educativo e na escolaridade básica serão cidadãos activos dentro desses 10 anos e portanto torna-se imperativo que a escola seja capaz de antecipar essa realidade.

No sistema escolar, há que privilegiar os desfavorecidos, há que pensar em políticas que beneficiem os locais em desertificação, os espaços onde há professores normalmente menos qualificados, as camadas da população que mais facilmente abandonam o sistema educativo, etc. Que se privilegiem esses e não aqueles que à partida já são privilegiados. Que não se pense em sistemas de avaliação que só vão garantir sucesso àqueles que têm condições sociais para chegar a esse sucesso. Que se inverta um bocado essa lógica.

Não há que lançar sempre para cima da opinião pública este espectro de culpabilização dos professores. É sintomático que o discurso do Ministério, desde o tempo do Eng. Couto dos Santos para cá, seja o de que a qualidade do sistema depende muito dos professores, e que portanto é preciso pedir-lhes mais, exigir-lhes uma maior entrega, uma maior qualidade e mais ética profissional, etc.

De facto, tudo isso é verdade, mas primeiro é preciso pedir muito às famílias portuguesas, exigir muito da sua mentalidade e confrontá-la com a realidade que vivemos. Se calhar, quando se pensa no modelo de escola que queremos é premente que através de um discurso político se convençam os pais e os grupos sociais em geral que os princípios que estão consagrados têm que ir para a frente, para lá das suas resistências.

Apesar de 1994 ser o Ano Internacional da Família, ainda não ouvi nenhum discurso corajoso que diga, afinal, que família é que temos em Portugal hoje. Repetem-se sempre os grandes chavões com algum moralismo sobre o papel da família. Após sabermos que família temos, há que idealizar a escola em função dela.

**Prof.<sup>a</sup>. Doutora Ana Benavente**

Vou-me centrar em três questões:

1<sup>a</sup> - Não sei se é possível fazer um retrato da situação actual. O que está a ser feito? Como? Como está a ser acompanhado? Que problemas, que dificuldades existem no terreno em relação a estes diplomas que, tanto quanto sei, estão em vigor? Qual é a estratégia oficial actual? Para onde apontam os estudos que estão a ser feitos no Instituto de Inovação?

Fazia-nos falta ter algumas indicações sobre o que se passa, não apenas do ponto de vista de um ou outro parceiro ou do nosso próprio conhecimento resultante das nossas vidas, mas do ponto de vista da supervisão do desenvolvimento da política educativa. Qual é actualmente a estratégia oficial com estes avanços e recuos?

2ª - É verdade quando se afirma que existem diferenças e semelhanças entre o ensino básico e o ensino secundário, mas a questão a é que, tanto no básico como no secundário, o que está em jogo é a **aprendizagem** e a **qualidade da aprendizagem dos alunos**, independentemente de, no ensino básico estarem em princípio todos os alunos, o que já não acontece no ensino secundário.

Isto porque a certa altura se criou a ideia, não só na opinião pública mas também na escola, até pela força das diferenças entre os diplomas referentes à avaliação, que no ensino básico se pretendia que todos os alunos passassem, ainda que eventualmente sacrificando a qualidade das aprendizagens, e que depois no ensino secundário se fazia a selecção para os melhores chegarem ao ensino superior. Este efeito é terrivelmente perverso, se pensarmos nos baixos níveis de instrução da população portuguesa e no facto de que, mesmo aqueles que hoje completarão apenas os nove anos de escolaridade poderão, noutra momento das suas vidas, estudar mais e aceder a outras formações. Portanto, é sempre a qualidade das aprendizagens que está em jogo.

3ª - Queria tecer algumas considerações, à distância temporal quanto aos pareceres aqui elaborados, sobre o que se tem jogado em

torno da avaliação dos alunos. O C.N.E. tem sido bastante realista na maneira de abordar o tema da avaliação, porque não tem discutido só os princípios nem as teorias, preocupou-se também sempre com a inscrição da avaliação no contexto da educação e das escolas.

A avaliação é um tema em relação ao qual há muito "pudor". Pudor teórico porque se diz que não há que discutir a avaliação mas, sim, o processo de ensino-aprendizagem... Muito pudor táctico, porque se sabe que é um tema muito polémico em que se jogam interesses muito diferentes - os pais letrados que têm um projecto de escolaridade longa para os seus filhos não têm os mesmos interesses do que os pais de cultura não-letrada, para quem o acesso à escola é um direito, mas que muitas vezes não o conseguem realizar para os seus filhos.

Face a este tema extremamente polémico, acho que o Conselho tem sido realista, percebendo que a avaliação é uma questão estratégica e que corresponde ao "núcleo duro" da transformação da escola. Estou de acordo e eu própria explicitarei no parecer essa perspectiva do ponto de vista teórico e pedagógico: a avaliação devia decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Mas nós sabemos que na prática não é assim, e não o é por muitas razões.

Numa perspectiva social, a avaliação é o aspecto do trabalho escolar mais visível para o exterior. Realmente, o Dr. António Ravara referiu a questão dos pais serem extremamente sensíveis à avaliação; é assim e é preciso ser realista. As notas são o que um pai ou uma mãe vê, são a face visível que lhes diz se o seu filho aprendeu ou não, se tem dificuldades, e os professores quando conversam com os pais não falam sobre princípios educativos, discutem as realizações das crianças, o que eles vão aprendendo, se estão a ficar para trás, se se atrasam ou não, etc. É isso que faz o quotidiano das relações entre pais e escola.

Nesta perspectiva social cuidou-se muito pouco da credibilidade, sem a qual não se pode mexer na avaliação. As propostas têm que ter, à partida, uma aceitação mínima. Não foi nem tem sido feito nenhum trabalho sério e continuado de informação da opinião pública, apesar de haver folhetos muito bonitos do Ministério da Educação. Não tem havido um verdadeiro debate público em que se explicitem os *porquês e os comos* destas transformações.

De um ponto de vista político, abordemos o papel do C.N.E., referido igualmente na intervenção anterior. Debateu-se aqui a avaliação e elaboraram-se alguns consensos, com a preocupação de inscrever as propostas dos diplomas nos contextos das

escolas. Mas isso não foi tido em conta pelos responsáveis políticos e, conseqüentemente, sentimos hoje um desnorteio, já não só externamente, mas até internamente, nas escolas. Não se podem tomar decisões políticas desta natureza, envolvendo mudanças tão profundas, sem ao mesmo tempo explicitar e tomar consciência das exigências que estas acarretam.

Veja-se até o modo como foi adoptado o diploma da avaliação dos alunos do ensino básico, numa equipa política que aparecia para o exterior pouco coerente, (como mais tarde se veio a confirmar quando o único Secretário de Estado ligado às questões da educação deixou o Governo). Dentro de um mesmo Governo, com um mesmo Primeiro Ministro, temos tido mudanças muito grandes nas equipas do Ministério da Educação, e não se assumiram as decisões referentes à avaliação, no sentido - aqui explicitado nas intervenções de introdução ao debate - da escola para todos, da escola do sucesso.

Sabemos, sem dúvida, que do ponto de vista da gestão da mudança, tem que haver coerência entre os diversos registos - social, político, institucional e pedagógico. Tem que haver tempo, continuidade e apoio. Com os avanços e recuos que têm ocorrido, há simplesmente desnorteio.

Do ponto de vista institucional, acho que a questão reside indubitavelmente nos ciclos de escolaridade e nos objectivos da escola. Mais uma vez voltamos à questão das exigências. Até à data ninguém se preocupou, a não ser o Conselho (com o seu poder consultivo), em explicitar essas exigências.

Considero que foi uma decisão política bastante leviana a de avançar com este diploma sem simultaneamente equacionar as exigências (de organização de meios, de formação) para que a prazo o diploma resultasse, sabendo nós que para isso é preciso muito tempo, continuidade e apoio. Nenhuma destas três condições foi reunida.

O debate sobre a avaliação tem sido difícil para toda a gente, porque se é verdade que há interesses contraditórios entre os pais, também os há entre os professores, e entre os professores e os alunos, e entre os professores e os pais. Os próprios sindicatos de professores têm pegado muito mal nesta questão, porque o acordo ao nível dos princípios não pode esconder que há conflitos de interesses quando se procuram concretizar tais princípios.

Se houvesse um certo número de escolas e de equipas de professores que concordando com estes princípios, explicitassem as condições necessárias para os levar à prática assegurando a

qualidade (condições materiais, condições pedagógicas, de gestão, de permanência dos professores nas escolas, etc...). Pois, nunca ninguém foi capaz de fazer este exercício, que aliás foi proposto no debate do Conselho a propósito do parecer.

E a avaliação envolve questões muito concretas de pedagogia e de gestão pedagógica, porque as práticas decorrem em determinados contextos humanos, profissionais e materiais. Há tradições, há rotinas, há o que as pessoas estão habituadas a fazer, aquilo que sempre fizeram e o que para cada um corresponde a modos de estar. Para mudar as práticas, os professores têm de **querer**, estando convencidos de que aquela proposta é a melhor. Depois, têm de **saber** como concretizá-la e depois, ainda, têm de **poder** fazê-lo. São três dimensões complementares. Se os professores não querem porque não estão conquistados para uma proposta, se os professores querendo não sabem ou se querendo e sabendo não podem (condições materiais das escolas, continuidade da relação com os alunos, o tempo e os apoios, psicólogos insuficientes)... Uma coisa é aquilo que formalmente existe e outra é o confronto com a realidade.

Concluindo:

O Conselho já disse muito sobre a avaliação. Suponho até que a nível dos princípios se podem repetir algumas ideias, como hoje se fez enriquecendo o que foi dito, mas não vamos inventar muito mais. O que falta é retirar daqui as consequências para as políticas educativas e para a intervenção de transformação das práticas nas escolas, de negociação, de apoio, de acompanhamento.

Este ambiente de falta de credibilidade junto das escolas e professores não é favorável nem para a autonomia, nem para a responsabilização, nem sequer para a formação - veja-se o que tem acontecido com os centros de formação de escolas. Se me perguntarem como estamos neste momento quanto à formação contínua, eu não sei responder e quando falo com directores desses centros, acho que eles também não sabem muito bem.

Não se percebe qual é a estratégia política oficial actual no quadro da condução destas transformações. Se os responsáveis não sabem o que querem, quem é que pode saber?. Se me perguntarem neste momento, (e pelo tipo de intervenção que faço junto de professores e de escolas estou ao corrente do que é a realidade educativa do país), não sei dizer qual é a orientação política actual no que diz respeito nem à Reforma,

nem à implementação dos diplomas de avaliação.

### **Dr. José Salvado Sampaio**

De acordo com Don Jose Antonio Fernandez, reconheço que os sistemas de ensino nunca são neutros; são a expressão de uma opção política. Que esta, por si só, não os explicita, parece-me óbvio, embora a sua omissão não permita clarificar cabalmente o fenómeno educativo.

A realidade portuguesa elucida e bem da legitimidade desta posição. A redução da obrigatoriedade escolar nos anos 30, o estabelecimento de provas diferentes de exigência nos exames que então se faziam após o 4º ano para o ensino técnico e para o ensino liceal, o aumento de propinas para a frequência do ensino superior nos anos 40 e 80, a P.G.A. de 80 são exemplos claros ou encobertos da utilização da avaliação escolar como factor de discriminação social. Digo exemplos claros porque o Ministro, ao tempo, de 40-41, M. Figueiredo, anunciou que se visava abertamente vedar o acesso das camadas populares ao ensino superior. São agora exemplos encobertos porque realiza-se o mesmo objectivo enunciando uma oposição oposta.

Em termos globais, a escola é utilizada como um processo

“equitativo” de solução do acesso escolar, porque submete todos os alunos às mesmas provas; omitem-se os condicionantes sociais e culturais dos estratos sociais diversos, que só por si favorecem ou dificultam o aproveitamento escolar.

Até ao início dos anos 70, no ensino primário público aceitava-se à partida uma taxa de reprovação à volta dos 30%, que era excedida no primeiro ano até aos 38%; 38% das crianças iniciavam a sua escolaridade com uma reprovação. Esta situação era aceite à partida pelas autoridades escolares, que deliberadamente não inquiriam as razões sociais do insucesso. Apesar das disposições constitucionais que vigoraram a partir de 76, estudos do Ministério da Educação mostram que a discriminação do aproveitamento e do acesso continua a recair predominantemente nos mesmos sectores. Neste aspecto não houve uma reformulação profunda, há toda uma política de continuidade.

Além disso, o próprio sistema escolar mantém a sua natureza enciclopedista e intelectualista, que estipula programas de inviável cumprimento dos preceitos pedagógicos válidos e hierarquiza as disciplinas curriculares. Na cúpula situam-se as de mais difícil acesso aos sectores sociais penalizados. Por estranho que isso pareça, não se criam condições para a abertura regular do ano escolar, desperdiçando-se centenas, se não milhões de contos, a pagar a

professores e a funcionários, a quem é vedado dar aulas ou exercer a sua actividade. Nos 2ºs e 3ºs ciclos do ensino básico e no ensino secundário, cerca de 1/3 dos professores não são profissionalizados.

O acesso aos estudos superiores depende de provas específicas em que se põe de lado a mesma entidade que impõe as provas, não possibilitando a aprendizagem em condições próximas da igualdade. É evidente que tal se faz em prejuízo da igualdade de oportunidades. Os que pertencem a estratos sociais em situação vantajosa usufruem, pelo recurso a explicações e pelo próprio meio cultural, de condições de favor não extensivos a outros.

Em conclusão deste ponto, a avaliação depende do que ocorre na escola e de factores de outra natureza, que só se efectivam, contrariamente ao que ocorre hoje em dia, no reforço da democracia social, que tem regredido.

Durante as quatro décadas em que fui professor, um problema me angustiava. Por um lado, estava ciente de que me competia promover os alunos com a repulsa da permissividade; por outro sabia que a situação era à partida injusta, por ser forçado a afastar aspectos inerentes à condição de vida dos alunos. Como conciliar aspectos inconciliáveis? Apostei numa exigência injusta, que terá contribuído para a promoção dos alunos. Certifiquei-me de que não havia saída coerente dentro de um sistema falho de democraticidade global

substantiva.

Se a situação era lógica durante o peculiar fascismo português, deixa de o ser após o 25 de Abril. Não foram maioritários os professores que na sua prática pedagógica recusavam a sacralização da escola com uma atitude que não questionava os seus alicerces. Não se punha em dúvida, na maioria, a avaliação individual de qualquer professor, limitando-se, até por falta de tempo, a não ir além de reuniões de turma em que se registam as notas ditadas pelos participantes. Na maior parte das reuniões de turma, numa hora classificavam-se trinta e tal alunos.

Publiquei com o pseudónimo José Serra há dezenas e dezenas de anos, no **Diário de Lisboa**, as posições de Piéron sobre docimologia e procedi a uma atenta autópsia dos exames. Os problemas da avaliação dos alunos resultantes das carências da formação e exercício dos professores, do seu isolamento, da insegurança que contraria o debate, persistem, apesar de leves progressos. Será errado situar a avaliação num processo isolado. É afectada, além do mais, pelos objectivos reais do sistema do poder político perante a escola, pela qualidade e estatuto dos docentes, pelos currículos e conteúdos programáticos, pelos equipamentos e instalações e financiamento das actividades escolares, pelo apoio social.

É uma questão excessivamente complexa, como hoje sucede, para ser resolvida por uma equipa ministerial que não se apercebe que para decidir correctamente sobre o ensino é imprescindível uma preparação e saber que excede o intento de o reduzir ao mero aperto de verbas. Este apelo, acompanhado de desperdícios inevitáveis, tem contribuído em prejuízo de todos, para que a situação do ensino se tenha vindo a agravar, com custos inimagináveis.

Só queria fazer uma pergunta à Sr<sup>a</sup> Conselheira Castro Ramos. Disse algo que muito me surpreendeu - tenho afirmado o contrário erroneamente, embora o que afirmo seja favorável ao Governo - é que não está extinto o regime triplo em Portugal em 1984/1994, porque no ensino primário é o regime que implica que os alunos dos meios sociais mais penalizados tenham uma duração horária menor, em tempo menos adequado. Nas minhas intervenções tenho apregoadado isso, como apregoo também como aspecto positivo, por exemplo, a extinção do ciclo complementar primário e a unificação até ao 9º ano. Agradecia que me esclarecesse sobre este aspecto.

É curioso que esse regime em triplo foi criado sem diploma que o fundamente; nos anos 70 ainda foi agravado por um regime esse quádruplo, em que duas turmas frequentavam a escola na mesma sala. Mas esses problemas ligados ao 1º ciclo do ensino primário são geralmente silenciados, mesmo por aqueles que os devem vir a

resolver.

E disse.

### **Drª. Maria da Conceição Castro Ramos**

Muito obrigada pela pergunta.

Realmente, quando falei em triplo não foi no sentido que o Sr. Conselheiro lhe dá, de triplo no ensino primário. Referia-me a escolas secundárias que funcionam à noite. O regime triplo no ex-ensino primário, agora 1º ciclo, está efectivamente extinto.

Se o Sr. Presidente me desse licença, acrescentaria duas coisas para precisar o que foi dito pelo Sr. Conselheiro.

A primeira foi que cerca de 1/3 dos professores actualmente (não sei se o actualmente estava na sua intenção) não são profissionalizados. Não tenho essa ideia, tudo depende da maneira como fazemos as estatísticas. Todos os professores do 1º ciclo e todos os educadores de infância são profissionalizados. Em relação ao 2º e 3º ciclos, mal estaríamos se fosse 1/3!... Aproveito a oportunidade para lhe dizer que nos últimos 3 anos se profissionalizaram cerca de 23.000 professores

do 2º e 3º ciclo e do ensino secundário.

**Dr. José Salvado Sampaio**

Os dados estatísticos que mencionei do Ministério, referem-se exclusivamente ao ensino oficial; omitem-se os do ensino particular, em que a qualificação dos professores é muito mais baixa em termos globais.

**Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Castro Ramos (em continuação)**

O segundo ponto, muito rapidamente, foi relativamente à democracia social ter regredido. Não sou da mesma opinião; neste modelo é reconhecida oficialmente a participação dos pais, que é maior do que anteriormente, e o aluno é reconhecido como pessoa, sendo o centro da questão e como tal respeitado. Aparecem, ainda, outros parceiros que não existiam, como sejam os psicólogos, a orientação escolar, etc.

### **Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Não quero estar a condicionar o debate, mas não nos podemos centrar na discussão de toda a actividade do Ministério dos últimos 20 anos e dos problemas educativos que se nos colocam. Há que ter alguma auto-contenção para que o debate se relacione directa ou indirectamente com o nosso tema. As duas apresentações feitas dão-nos já por si um campo muito vasto fora do esquema da avaliação, mas pedia que não nos alargássemos excessivamente.

### **Prof.<sup>a</sup>. Doutora Eugénia Fronteira e Silva**

Em relação ao que disse a Conselheira Conceição Pinto, uma parte do problema de como é que os alunos estudam quando saiem da escola seria resolvido reintroduzindo as salas de estudo que existiam em muitos liceus. Essa seria uma medida positiva uma vez que os pais muitas vezes não podem acompanhar os filhos quando estes saiem das aulas. Na zona onde vivo, há dezenas de jovens que saiem da escola e vão para a praia fazer “surf” (de Verão e de Inverno!) e por lá ficam até ao cair da noite ... Actualmente já existem salas de estudo e de ocupação de tempos livres em muitas instituições a que os pais recorrem quando têm posses. A generalização das salas de estudo ajudaria a resolver o problema do insucesso escolar.

No que respeita à avaliação, há um exagero de avaliação e avaliações muito estranhas. Há actividades que eu creio que não deviam ser avaliadas. Por exemplo, na educação física dever-se-ia explicar ao aluno quais as vantagens da sua prática e não se deveria recorrer a avaliações. Conheço o caso de uma criança do sexo feminino ter sido avaliada sobre as regras do futebol! A música, que devia ser extensível a todo o ensino, também não deveria ser motivo de avaliação, visto que deveria ser essencialmente formativa, excepto, claro, para os que pretendam seguir uma carreira musical.

Na disciplina que lecciono, Química Analítica, avalio com relativa facilidade a parte teórica, mas tenho imensa dificuldade em o fazer na parte de laboratório. Tenho 16 alunos a quem ensino a realizar os trabalhos práticos e custa-me avaliá-los imediatamente na primeira vez que os executam. Faço uma avaliação um tanto qualitativa sobre as aulas de laboratório, pois considero que uma avaliação quantitativa rigorosa não seria pedagógico.

O excesso de avaliação deforma o aluno. Este perde o interesse, por exemplo, pelas consultas de biblioteca, algo para que em princípio estaria motivado e começa a estudar apenas os assuntos sobre os quais vai ser avaliado. Isto nota-se nos alunos do ensino superior, que se limitam a estudar as folhas muito bem estudadinhas e cada vez que se lhes dá um tema um pouco mais fora do vulgar, perguntam logo se

vem para teste. Portanto, considero que não se deve exagerar a avaliação. O aluno deve ser incentivado a estudar, a criar o gosto pelo estudo, pelo trabalho de biblioteca, etc., e não a estudar só porque tem que ser avaliado.

Com a introdução da área-escola tive uma certa esperança de que isto começasse a acontecer, que os projectos em que o aluno participava não fossem motivo de avaliação, que no fundo o que importava era ele estar interessado num assunto e fazer e concluir o projecto de grupo. Bastava ao lado das classificações do aluno uma menção dos projectos em que tinha estado envolvido. Se um grupo de alunos tem um jornal de escola, penso que deveria figurar no seu currículo que foram responsáveis pela sua existência e que não deveria ser relevante dizer que tiveram 14, 15 ou 18 por terem feito o jornal.

Dever-se-ia, portanto, criar a noção de que as actividades escolares poderiam servir de pequeno currículo a acompanhar as notas, o que seria certamente incentivo para desenvolver a área-escola.

Por último, sinto-me preocupada com o que se passa com o cumprimento e não-cumprimento dos programas. Aparecem-nos muitos alunos no ensino superior que, por exemplo, não sabem geometria, porque algures não se cumpriram programas. Frequentemente não sabem determinar a área de um rectângulo ou de um círculo. Depois dão sempre como desculpa que os programas não

foram cumpridos, o que em muitos casos é verdade.

No entanto, tentar fazer com que se cumpram os programas através da avaliação ou através de medidas compulsivas sobre os professores, também não concordo. Devia haver um amplo debate sobre a própria elaboração dos programas. É bom que os técnicos do Ministério não pensem que quando um professor está na aula debita simplesmente a matéria. Ele tem que mandar calar os alunos, tem que dialogar com eles, pois faz parte do processo de educação, eventualmente há que dar algumas aulas de revisão, e há claro, as aulas de avaliação. Isto tudo implica que programas teoricamente possíveis de cumprir, sejam exageradamente longos.

Nalguns casos, ainda, os programas não são adequados aos alunos do ensino secundário. Há tendência a tratar assuntos com um desenvolvimento e uma incidência que não são próprios para o nível desses alunos. Os programas são muito pretensivos. É necessário insistir mais em coisas básicas e simples. Os programas deviam ser discutidos com os sindicatos e com as associações de professores, com aqueles que estão a dar aulas, para que sejam mais adequados à idade dos alunos e a uma formação sólida em determinados temas básicos.

## **Dr. Jorge Manuel Baptista**

Pretendemos colocar a questão da avaliação numa forma mais concreta: se uma fábrica detecta que muitos dos seus produtos são rejeitados pelo controlo de qualidade, para superar esta situação a sua direcção não deve alterar os sistemas de avaliação da qualidade, mas sim, alterar os sistemas e métodos de produção.

Assim sendo, discutirmos a avaliação desligada da realidade de “produção”, daquilo que efectivamente se passa no nosso Sistema Educativo, é, no mínimo, metafísico. Seria o mesmo que o patrão da tal “fábrica”, decidisse alterar os critérios de avaliação da qualidade, mantendo as condições e processos da produção. Evidentemente, os seus produtos seriam exactamente os mesmos, apesar de lhes ser atribuído um grau de excelência inexistente.

A Reforma Educativa mobilizou os professores com a proposta de dar mais tempo para ensinar e aprender, através da atribuição de mais horas lectivas semanais às disciplinas consideradas centrais. Infelizmente os autores dos programas consideraram que “mais tempo para aprender” significava “**mais** tempo para ensinar **mais** matéria” e criaram programas megalómanos, perfeitamente desadequados ao nível dos alunos e às condições de ensino-aprendizagem.

Como frequentemente acontece em Portugal, temos excelentes desenhadores de fatos, mas, depois, entrega-se a diferentes alfaiates as diversas peças dos mesmos, sem primeiro os pôr a dialogar para acertar as medidas e os padrões. No fim, temos uma manga com mais 10 centímetros que a outra, com cores e tecidos diferentes. Resumindo, o fato acaba por não servir ao cliente.

Assim aconteceu com a Reforma Educativa.

As desarticulações que existiam nos programas das disciplinas agravaram-se e tornaram-se mais evidentes, comprometendo a sua implementação e o sucesso dos alunos.

Para que eles não fossem dizimados, o primeiro documento sobre a avaliação propunha que os alunos com dificuldades de aprendizagem fossem “tolerados” e, se possível, nunca retidos.

Este novo documento, que serviu de base à nossa discussão, afere essa tolerância, condicionando-a à existência de apenas 3 negativas, desde que estas não incluam o Português e a Matemática, sem que, no entanto, sejam primeiro criadas condições para a promoção do sucesso dos alunos.

Considero que as expectativas dos pais face à Escola, no fundo, não se alteraram. O que se passa é que, pais que já não acreditavam na

Escola, são agora obrigados a manter lá os filhos, em vez de os porem a trabalhar no final do Ciclo Preparatório. Por outro lado, a Escola não consegue demonstrar que a permanência dos seus filhos no Sistema Educativo lhes vai dar uma maior competitividade, em termos de mercado de trabalho.

A Escola actual é um “Liceu” com “todos”, não é uma Escola Para Todos. Mais do que nunca, é uma escola centrada no cumprimento de programas e não na aprendizagem e formação.

O atestado de óbito à Reforma Educativa, terá sido o recente Despacho 14-1/ME/94, assinado pela Ministra da Educação e que reza o seguinte: “Na Escola em que se verifique atraso no cumprimento dos programas, devem os respectivos órgãos de gestão organizar desde já aulas suplementares, utilizando designadamente créditos horários atribuídos no âmbito do apoio pedagógico acrescido, de forma a assegurar o cumprimento integral dos objectivos e conteúdos definidos no programa de cada disciplina.”

Não se fala de currículos diferenciados, de objectivos mínimos, de Área-Escola. O que conta é cumprir integralmente os programas, para que o pelotão da frente possa chegar às universidades com os programas cumpridos, nem que seja à custa do apoio ao pelotão da retaguarda.

Temos aqui a lógica do antigo Liceu e nem vestígios da Reforma Educativa. O que se pede ao professor é que cumpra objectivos e ensine conteúdos, e, não apenas se lhe pedir isto, mais não se faz do que impor o teste como instrumento privilegiado de avaliação.

Hoje a avaliação está centrada nos testes escritos. É com eles que se decide a entrada na Universidade, é com eles que o Ministério da Educação quer aferir o Sistema, é com eles que se quer rematar o Ensino Básico e Secundário.

Se temos um sistema baseado em testes, então, viva o teste!

Não vamos continuar a enganar os nossos alunos dizendo que é muito importante o que eles fazem na Área-Escola, porque, face ao Despacho 14/1, nem tempo existe para a sua implementação (não vamos tirar 10 horas a uma disciplina para depois obrigarmos os alunos a horas de aula extra para o “integral cumprimento dos objectivos e conteúdos do programa”).

Não me deixa de causar uma certa perplexidade, que nestes últimos anos, quase nada se tenha feito a nível do ME para melhorar as condições de ensino-aprendizagem das disciplinas assumidas como nucleares (o Português e a Matemática). Se formos ver, por exemplo, quantas acções do programa FOCO foram dedicadas à didáctica destas disciplinas? teremos, talvez, de as contar pelos dedos, enquanto

pulularam “cursos” de “MS-DOS”, “Informática e Ensino” e processamento de texto...

O Sistema necessita duma terapêutica de choque. Esta passaria por uma revisão urgente dos programas. Para tal dever-se-iam juntar os seus autores, colocar os programas em cima da mesa, articulá-los verticalmente e horizontalmente, reduzir drasticamente a sua extensão de modo a devolver aos alunos o “tempo para aprender”.

Estes precisam de mais tempo para desenvolver as competências básicas essenciais para o cidadão do próximo século. Porque não alterar a gestão das cargas horárias? em vez de utilizarmos intensivamente quatro horas semanais de matemática para cumprir programas irrealistas, porque não utilizar 3 horas para actividades lectivas com toda a turma e uma quarta hora para outro tipo de actividades, como sejam, de apoio em grupos pequenos, ou de desenvolvimento, como, por exemplo, um Clube da Matemática?

Os alunos precisam de espaço para “respirar” e estudar. Antes do 25 de Abril, as cargas horárias eram menores e os alunos tinham, frequentemente, um dos turnos para estudar em casa.

Hoje, por exemplo, uma turma do 4º Agrupamento (Humanidades), devido ao sistema de opções, tem uma mancha horária de 8 horas diárias, 5 dias por semana. Se a isto juntarmos as horas gastas nos

transportes, quantas restam ao jovem para estudar e conviver?

No próximo ano lectivo, com o arranque do novo 12º ano, a situação será dramática: a carga horária passa para 30 horas semanais e os programas das disciplinas nucleares foram consideravelmente acrescidos. Se os estudantes já sentiam grandes dificuldades com três disciplinas e 12 horas de aulas semanais, agora, pergunta-se, como vão ter tempo para estudar com mais horas de aulas e programas mais extensos?

**Pe. Amadeu Pinto**

Permita-me, Sr. Presidente, que o felicite, a si e ao Conselho Nacional de Educação, por esta iniciativa. Acredito que é precisamente deste tipo de trabalho que o país e o sistema da avaliação necessitam. Sem querer atirar para cima de mim a atenção, fiz todo o possível, e consegui-o, para reorganizar a minha vida e estar aqui, hoje, presente, porque acredito bem mais neste tipo de trabalho do que em tantos outros que sou obrigado, constantemente, a fazer.

Quanto aos seus efeitos, tenho de dizer com muita sinceridade, e pela experiência que vou tendo, que desconfio bastante de que, quem governa, ligue pouco aos pareceres. A verdade é que tudo o que aqui

estamos a dizer já está escrito, mas liga-se-lhe pouco. Em todo o caso, vamo-nos alegrar com o que nós podemos aproveitar e se já ficarmos com alguma coisa, graças a Deus!

La situar-me, numa intervenção o mais rápida possível, no âmbito daquilo que considero uma espécie de “cautela” a termos, ainda antes mesmo de entrarmos no estudo profundo destas coisas. - Dizer que a avaliação é o motor de qualquer sistema vivo, portanto também do sistema de ensino - sistema vivo que se move, cresce e evolui, que muda constantemente, - é um lugar comum. Mas é bom que o repitamos, para ver se nele acreditamos.

Quanto à sua eficiência, - uma eficiência que se traduza, naturalmente, na eficácia, - creio que dependerá (e depende) certamente, muito, da saúde do sistema em si mesmo. Ora, eu creio que o nosso sistema enferma mesmo de muitas maleitas, como todos vemos.

O sistema move-se pesadíssimo, além de ser massificado. Move-se bastante mais por decretos e diplomas que não são experimentados previamente de maneira nenhuma. Tenho muitas vezes a impressão de que são coisas que se lêem nos índices de algum bom livro que se encontrou e que são atiradas para a frente. Como não se parte da experiência, as coisas não se vivem, por mais voltas que se lhes dê. Sinto-o quando sou obrigado a queimar horas a fio para tentar interpretar e perceber o que me querem dizer com os diplomas que

vêm do Ministério. Não se descobre ali uma experiência vivida de acordo com a nossa cultura, de acordo com aquilo que, de facto, vivemos e de acordo com aquilo que, eventualmente, deveríamos querer.

Para além disso, o sistema carece de um projecto com valor de alguma perenidade, que se afirme e valha..., porque o que há é uma espécie de aglomerado de coisas e de ideias, bastante mais submetido às vontades mutantes de quem se vai sucedendo na governação do que, propriamente, ao valor que tem em si. Não há um sistema verdadeiramente assente em valores válidos, que as pessoas sirvam; há um conjunto de coisas que servem bastante bem a maneira de querer e a vontade volúvel da governação.

O sistema padece, também, de uma certa fatalidade que nos atinge a todos: a fatalidade de, quase masoquisticamente, sermos capazes de gastar o nosso tempo com aquilo que é bastante superficial. O Ministério afoga-nos em papéis. Sinto mesmo que o próximo dilúvio ocorrerá em reuniões cheias de papéis. Havemos, então, de morrer a tratar o verdadeiramente superficial, pois, sistematicamente, não queremos e temos medo de ir ao âmago das questões. Foi o que, mais uma vez, ocorreu com a avaliação: ficámo-nos por apreciações de pequenas minúcias, pequenas regras, e não atingimos o essencial.

O que é que, eventualmente, desejaria?

Não proponho, porque as propostas ficam apenas por aqui. Mas desejaria teimar, teimar apesar de tudo, em tentar levar avante estudos deste tipo, cada vez mais aprofundados. Nesses estudos profundos..., era absolutamente indispensável que acreditássemos, quiséssemos e chegássemos a definir as vertentes fundamentais de qualquer sistema, também da avaliação. Designadamente os valores fundamentais em que deve assentar a avaliação que se faz.

Questão de dar ao sistema educativo um espaço para a investigação. Arrepia-me saber que Portugal, aqui há uns anos atrás, estava ao lado da Papuásia em termos de investigação científica. E não tenho absolutamente nada contra os Papuas!

Depois, que a Administração - oxalá que eles ouvissem! - de uma vez por todas, se remetesse a garantir o cumprimento desses valores fundamentais e que não passasse toda a vida a produzir papéis levados até à minúcia mais pormenorizada imaginável, para nos atrapalhar, depois, na nossa vida corrente. Certo é que não consigo ler todos os papéis que aparecem e trabalho cerca de 16, 17 horas por dia!

Definidos esses princípios base, faria um apelo: dê-se autonomia às escolas, pois me parece que é aí que radica toda a capacidade de inovação e de responsabilização, a capacidade de uma verdade

experimentada a dar ao sistema educativo e, conseqüentemente, ao avaliativo, a verdadeira dimensão das coisas. Não se dá autonomia por dela não se ter experiência; não se arrisca, porque as pessoas não estão preparadas... Mas, se nem uma vez nos arriscamos a dá-la sabendo, até, que, eventualmente, vamos dar com a cabeça na parede, várias vezes, nunca mais haverá autonomia. Estou absolutamente persuadido que sem autonomia das escolas não há responsabilização, não há recriação de valores novos para um verdadeiro sistema educativo, para um verdadeiro sistema de avaliação.

E por aqui me fico.

### **Prof. Doutor José Ribeiro Dias**

O tema da avaliação educativa escolar vem suscitando em mim uma perplexidade crescente. Se bem que os diplomas considerados se apresentem, às vezes até na nossa apreciação, globalmente positivos, há qualquer coisa que falha, há uma certa contradição, diríamos entre teoria e prática, objectivos e estratégias, fins e meios. No fim de contas talvez pudéssemos dizer que falha a perspectiva global e sistémica do processo educativo.

A minha reflexão é assim polarizada exactamente pela fórmula

ambígua "avaliação educativa escolar". No sistema educativo, que obviamente ultrapassa e integra o sistema escolar importa distinguir algumas funções. Em primeiro lugar, a função de educação entendida fundamentalmente como um processo que visa criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso das capacidades da criança, do jovem, do adulto, de nós todos numa palavra, e de acordo com as exigências e potencialidades da comunidade e do ecossistema. Depois, a função de ensino-aprendizagem-estudo que tem a ver com actividades de transmissão e assimilação e organização pessoal de conhecimentos e, através delas, do desenvolvimento da própria capacidade de conhecer. Finalmente, a função de formação que, a partir da selecção de algumas das capacidades da criança, do jovem, do adulto e através do seu exercício e treino metódico vai promover no indivíduo um perfil de competências e atitudes e hábitos que lhe permitam, a um nível mais ou menos elevado de qualidade e excelência, desempenhar determinada tarefa, aceder ao exercício de uma profissão, ocupar um lugar no mundo do trabalho. A possibilidade de desenvolvermos mais esta ou aquela capacidade para nos adaptarmos, sobretudo hoje, às contingências da mudança, está na base da reconversão profissional e revela que na formação, para além de outros vectores a ter em conta, mais que a actividade de escolher, está em causa o desenvolvimento da capacidade de decidir que denominamos liberdade.

Assim a aprendizagem e a formação revelam-se-nos como casos particulares do processo de desenvolvimento de capacidades e, por isso mesmo, como sub-sistemas do sistema que é a educação.

Impõe-se-nos facilmente a ideia de que, em vários sectores do sistema educativo, uma destas funções prevalece sobre as outras. Na infância julgamos dever prevalecer a educação. Uma educadora de infância que em vez de procurar criar condições para que as crianças ao seu cuidado se desenvolvam em todas as suas capacidades, se dedicasse apenas a ensinar-lhes coisas, seria considerada criminosa. Paralelamente, pensamos que ao longo dos três ciclos da educação básica, as funções de ensino-aprendizagem-estudo devem ir prevalecendo sobre as de educação e que nos ensinos secundário e superior a função de formação deverá ter mais peso do que as outras duas.

Ora o que me parece fundamental sublinhar é que esta nossa maneira corrente de ver as coisas é tributária da perspectiva economicista que prevalece nas nossas sociedades, segundo a qual, das três grandes metas que a Lei de Bases atribui ao sistema educativo - educar os portugueses como pessoas, cidadãos e profissionais - se tende a privilegiar quase exclusivamente a última e a impor a preocupação de, sobretudo, ensinar e formar cientistas, técnicos, futuros profissionais.

Esta maneira de ver é ainda mais chocante quando incide sobre a Educação Básica em que as crianças se encontram ainda em período de desenvolvimento, ao qual deveria corresponder uma Pedagogia de desenvolvimento de capacidades. Pelo contrário o que se verifica é que as dimensões da educação física, artística, cívica, moral, religiosa, etc., ficam rapidamente esquecidas e anuladas pela emergência das disciplinas científicas e técnicas.

Mas mesmo nos processos de ensino-aprendizagem destas disciplinas, a preocupação pela preparação de futuros profissionais revela-se também na medida em que se procura mais encher do que formar a cabeça dos alunos. Quando é evidente que no ensino-aprendizagem-estudo o importante não é ensinarmos e aprendermos conhecimentos mas aprendermos a conhecer, não aprendermos entendimentos, mas aprendermos a entender, não aprendermos pensamentos mas aprendermos a pensar, não aprendermos investigações mas aprendermos a investigar, não aprendermos modos de ser mas aprendermos a ser.

Paralelamente, nos ensinos secundário e superior o que tem dominado é a preocupação de acertar, desde o início e para a vida toda, em determinada especialização profissional, quando o que hoje, para além disso, mais interessa, é acaso treinar a capacidade de optar e adaptar-se e readaptar-se e reconverter-se profissionalmente sempre que se revele

necessário responder aos novos desafios que a mudança impõe.

Só assim estaremos a formar para além de bons profissionais, pessoas conscientes e livres.

E porque todos estes processos se verificam dentro das sociedades em que nos inserimos, importa que nos tornemos cada vez mais sensíveis ao facto de termos de resolver tudo isto com os outros, recorrendo a processos de consciencialização comunitária, de confronto de ideias, de cooperação nas causas comuns. E importa ainda ter sempre bem presente que existem membros da comunidade, crianças, jovens, adultos, que foram desfavorecidos e/ou discriminados, que não dispõem de bases para se inserirem eles mesmos no processo normal de educação, que por tudo isso correm o risco de atraso, abandono, ou mesmo exclusão e por isso mesmo são credores à disponibilização social de recursos e processos compensatórios.

Só desta maneira estaremos a formar também cidadãos conscientes e capazes de participação.

Pois bem, o que eu vejo na avaliação é que, por imposição da lógica escolar e disciplinar, tradicionalmente adoptada e ainda prevalecente, ela tende a ser de parte do processo e não do processo todo. Tende a ser da parte escolar, disciplinar, do ensino-aprendizagem-estudo, em muito menor parte da formação, em muito pouco ou quase nada da

educação.

Acontece que os diplomas publicados apresentam-se em grande medida correctos, começam até por dar a impressão de falarem do processo todo, mas a seguir e na prática tendem a reduzir-se à perspectiva disciplinar. Concretamente, os despachos sobre a avaliação da educação básica e da educação secundária que temos apreciado falam de avaliação sumativa, formativa e aferida, mas a preocupação dominante tende a reduzir-se à avaliação sumativa. Nos despachos mais recentes que estão na origem do nosso debate, fala-se constantemente da avaliação "em cada disciplina" e exclui-se mesmo, de forma expressa, as áreas curriculares não disciplinares: a área escola, o desenvolvimento pessoal e social, as actividades de complemento do currículo, a ocupação dos tempos livres. Pelo menos, os diplomas poderiam, ao não considerarem, aqui e agora, a avaliação destas áreas curriculares não disciplinares, remeter para tempo oportuno a respectiva regulamentação. Mas isso não acontece, o que equivale a manter exclusivamente a lógica da avaliação escolar e disciplinar.

Razões? A primeira parece-me resultar da lei geral da lógica de recuperação do sistema que se verifica, por exemplo, no processo conhecido que vem arrastando os responsáveis a pretender resolver o problema da área curricular não disciplinar do Desenvolvimento

Pessoal e Social com a criação da disciplina de Formação Pessoal e Social e do empenho em estabelecer o curso ou o plano de formação dos respectivos professores!

Por outro lado, não se pode esperar que haja uma reacção forte das escolas pelas razões já aqui tantas vezes aduzidas: falta de recursos materiais e financeiros, instabilidade do corpo docente e de outros técnicos da educação, falhas da política de colocação de professores, falhas do funcionamento da própria escola, Conselho Directivo, Conselho Pedagógico, Direcção de Turma, etc.

Uma razão mais profunda tem a ver com a preparação dos recursos humanos, mais em concreto, do corpo docente. A formação de professores, inicial e contínua falha num ponto que considero fundamental. Na melhor das hipóteses, porque nem sequer é sempre assim, é concebida e executada como preparação apenas de professores, pensando nos processos de ensino e aprendizagem. Ora se o sistema educativo se define pela função de educação, de que são subsidiárias as de ensino-aprendizagem e de formação, os agentes do sistema educativo, sempre, mas ainda mais quando o seu destino são os ciclos da educação básica e da educação secundária deverão ser antes de mais nada educadores e só depois professores das suas disciplinas.

Poderíamos apelar para o exemplo da Medicina: o profissional na base, é médico (generalista) e só depois e a partir de aí se pode tornar especialista. Assim também o profissional (generalista) do sistema educativo é o educador; só a partir de aí pode tornar-se especialista, como educador de infância, professor de área do 1º ciclo, professor de um grupo de disciplinas, de uma disciplina, técnico de educação etc. Todos somos, fundamentalmente e antes de tudo educadores e só depois podemos ser especialistas em qualquer sector ou escalão.

A formação de professores terá de processar-se nestes moldes, o que implica preparação aprofundada nas várias componentes de formação: na componente de Ciências da Educação - Biologia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Administração Escolar, Desenvolvimento Curricular, Tecnologia Educativa, Didácticas, História da Educação, Filosofia da Educação, etc.; na componente das áreas das especialidades científicas que irá ensinar; na componente da prática pedagógica.

Nestas condições, e a propósito, não se compreende que em tantos programas do PRODEP e do Fundo Social Europeu se continue a verificar a tendência para dar importância só a algumas daquelas componentes (Tecnologia Educativa, Didácticas, etc.) deixando de fora as Ciências Básicas da Educação.

É claro que a formação contínua não poderá afastar-se deste modelo de formação inicial.

Há ainda outra razão de índole contextual.

Falamos constantemente da formação de professores como base para garantir o bom funcionamento do processo da Reforma. E os pais?, E os responsáveis de educação? E as famílias? A comunidade está a alijar para além dos limites toda a carga da responsabilidade da Reforma nos professores da Escola. Tenho ouvido frequentemente os professores das escolas dos arredores do grande Porto, onde o meio nem é urbano nem é rural mas uma espécie de terra de ninguém entre os dois, dizerem que se consideram praticamente os pais das crianças porque eles não têm qualquer acompanhamento em casa. A família, a autarquia, as comunidades a todos os níveis não podem alienar as responsabilidades que lhes incumbem em todo este processo. O último relatório do C.N.E. recorda bem claramente que todo o processo da Reforma Educativa tem de ser apoiado por um amplo processo de sensibilização da comunidade inteira porque o que existe, em última análise, não é o processo de educação permanente de cada um de nós mas o processo de educação comunitária de nós todos.

Finalmente, tudo isto tem a ver com a definição de uma política, a adopção de uma estratégia, o esforço consistente, coerente e consequente da coordenação de todo o processo da Reforma. São

funções da Tutela.

Mas como estes pontos já têm sido bastante focados por outros senhores Conselheiros, de momento, fico por aqui.

**Dr<sup>a</sup>. Maria João Boléo Tomé**

Vou falar sobre a família, na sequência do que o Sr. Professor tão brilhantemente acaba de dizer.

O nosso colega Ravara referiu e sublinhou que há que pensar no pior aluno e na pior escola, mas depois mencionou a família média. Eu penso que também se deve pensar na pior família, mas gostaria de saber o que é que se entende por isso. Será a família que vive ao nível da indigência, será a família desagregada, será a família indiferente? Será a família descrente da vantagem da educação formal? Será a família demasiadamente exigente e super-protectora?

Se a pior família for a indigente, então que apoios sociais a assegurar, que abono de família, etc.?

Se é a família desagregada, que mecanismos de compensação?

Se é a família indiferente, que medidas para a envolver no sistema educativo?

Se é a família descrente no sistema, que medidas para sensibilizar para a vantagem da educação formal?

Se é super-protectora, do tipo da mãe japonesa que faz arakiri se o filho não entra na universidade, que acção para que considere que o aluno, a pessoa, é mais importante do que o projecto que a família tem para ele?

O Dr. Joaquim Azevedo achou que a família indiferente era a mais importante, porque era mais barata do que a família indigente, e então uma das medidas que utilizou para a despertar foi implicá-la e responsabilizá-la no sistema de avaliação. Mas apesar dessa medida não custar muito dinheiro ao Estado, já foi infelizmente abandonada, em parte, através do novo despacho que torna possível a retenção sem avaliação sumativa extraordinária, sem audição prévia da família.

Se realmente a família que mais precisa de apoio é a indigente, ela vai exigir tantos investimentos e custar tão caro ao Estado, que nunca vai ser considerada como tal e vai continuar a ser esquecida. Infelizmente para todos nós, essa família indigente ainda existe em percentagem assustadora no nosso país.

## **Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Mesmo a meio do debate, arrisco-me a dizer que só pelo que fizemos até agora já valeu a pena estarmos aqui. As intervenções de todos os Senhores Conselheiros e o seu registo é suficientemente rico para nos enriquecer a nós, como o Padre Amadeu disse, mas temos que o partilhar com o exterior. Esgotá-lo nas 30 ou 40 pessoas aqui presentes seria manifestamente insuficiente.

A partilha desta reflexão, da qual tenho tomado sucessivas notas, e o apurar das posições de cada um, ricas em termos informativos, será extremamente útil para o Conselho e para os restantes protagonistas fora dele, que não são só e apenas necessariamente o Ministério. Partilho um pouco desta tristeza de verificarmos que o nosso trabalho é capaz de ter alguma importância no médio e longo prazo, como reflexão para quem tiver que trabalhar sobre o assunto, mas que no curto prazo tem vindo a ser pouco ouvido, ou pelo menos pouco tido em consideração, o que pode ser revelador de uma forma de estar e de entender esta matéria que me permito não classificar.

Gostava de lhes dizer que no final vamos ter que pensar se vamos pedir a alguns dos nossos apresentadores, ou a todos ou a uma parte, que nos façam uma espécie de um pequenino documento de conclusões-recomendações. Era capaz de não ser mau que este debate

no seu conjunto terminasse com um pequeno documento que poderíamos aprovar num próximo Plenário, documento esse que agarraria as ideias fundamentais deste debate e dos documentos anteriores. Não nos podemos esquecer de que estamos a trabalhar com três documentos: o da Dr<sup>a</sup>. Ana Benavente, o da Dr<sup>a</sup>. Odete Valente e o do Dr. Frederico Valsassina, com um conjunto de reflexões já feitas e assumidas pelo Conselho, mas que podemos retomar e consolidar.

**Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Castro Ramos**

Gostaria de referir o interesse, a riqueza e a qualidade dos diferentes pontos de vista que até ao momento este debate já trouxe.

Gostaria também de felicitar o Senhor Presidente pela promoção do colóquio.

Foram levantadas várias linhas de reflexão que apontam para as dimensões sociais, políticas, institucionais e pedagógicas do tema discutido. Também foi feito um diagnóstico do sistema, identificaram-se as bondades (passe a expressão!) dos modelos, mas também os seus muitos efeitos perversos.

Não há dúvida de que nós, Portugueses, somos bons no diagnóstico, mas isso não basta. Somos menos bons na identificação das terapias e

julgo até que falhámos por falta de perseverança. É que não é possível estar sempre a fazer e a desfazer as rotas. É preciso dar tempo para que as medidas sejam conhecidas, interiorizadas e assumidas por todos aqueles que as têm que implementar.

Subcrevo a proposta de otimizar os consensos que se geraram na elaboração da Reforma e da legislação principal que lhe dá corpo. Por isso, entendo que o caminho a prosseguir não é identificar o pior aluno, a pior escola ou a pior família, é, antes, encontrar um denominador comum - a escola aceitável, o aluno vulgar, a família-tipo da sociedade de hoje - e a partir daí estabelecer estratégias, metas progressivas de alargamento das áreas sãs e continuar a construir a educação que consideramos necessária e útil. De outra forma, será distorcer o sistema.

Optimizar o consenso é também continuar a alargar os espaços de negociação e não considerar que isto da educação e da aprendizagem é só uma questão dos professores, dos alunos, do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação. A sociedade civil tem também que começar a entrar neste debate, e nós temos responsabilidade nisso.

Das ideias-chave que retive, enuncio duas ou três, e certamente a Sr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Conceição Pinto apontará outras.

1. Não é possível isolar a avaliação da relação professor-aluno, e esta da envolvente social, do meio familiar, da situação e das condições profissionais dos alunos, dos recursos materiais, dos apoios socio-educativos, etc.
2. É preciso estabilizar o quadro legislativo e entrar "corajosamente" num processo de desregulamentação. Há legislação a mais, há normativos tão pormenorizados que espartilham a autonomia. Mas, também queria dizer que o quadro institucional da autonomia está criado e que ela se conquista, não se dá, não se recebe. No fundo ela é uma questão de gestão de dependências.
3. É preciso articular e compatibilizar os programas e as cargas horárias e proporcionar aos alunos espaço, tempo e ambiente para estudar. No fundo, trata-se de inverter as lógicas actualmente dominantes de avaliação escolar e disciplinar.

## **Prof.ª. Doutora Maria da Conceição Pinto**

Retomando uma expressão utilizada pela Conselheira Ana Benavente, o que está em causa é a qualidade da aprendizagem. Ou apostamos nesta qualidade ou perdemos definitivamente o futuro. O nosso e o das nossas crianças e jovens.

Retomando ainda a expressão que o Presidente deste Conselho, Prof. Marçal Grilo utilizou noutra local “há uma enormíssima falta de memória” de tudo aquilo que grupos sucessivos foram estudando e propondo para a educação deste país.

Mas se não podemos continuar com esta falta de memória, também temos de abandonar definitivamente atitudes de desculpabilização face ao que conseguimos nas escolas. Não nos podemos instalar em queixas de não termos professores ideais, alunos ideais, famílias ideais, ... ideais. Temos o que temos. Somos herdeiros de uma época em que até era perigoso que muitas pessoas fossem além da escola primária, porque se punham perigosamente a pensar. Mas já começam a chegar às nossas escolas filhos de pais com os seis anos de escolaridade obrigatória e agora estão a entrar os filhos dos que já frequentaram o secundário unificado.

Quando queremos resolver o problema do insucesso escolar a solução não é apenas olhar do lado das famílias, procurando determinar as que,

tendo mais problemas, passariam a ser objecto de intervenção prioritária. Se procedermos apenas desta forma, daqui a pouco estaremos, eventualmente de forma não consciente, a funcionar numa lógica de déficit cultural.

Somos o que somos e é com o que somos que a escola tem de trabalhar.

Mas isto significa que uma atenção particular tem de ser dada à dimensão organizacional da escola. Muito do insucesso dos alunos é um revelador do insucesso da escola. Muito do insucesso dos alunos tem componentes organizacionais.

Importa encontrar formas organizacionais para gerir as sinergias possíveis entre os vários intervenientes na escola. Importa descobrir formas de direcção e gestão das escolas de maneira a potenciar o que de melhor temos, ultrapassando os bloqueamentos organizacionais no interior da própria escola ou na relação entre a escola e administração central ou regional.

Tal como disse o Professor Ribeiro Dias, há que investir decididamente na formação dos professores a todos os níveis, nomeadamente tentando desenvolver as potencialidades pessoais e de trabalho em grupo e na escola como organização. Muitas fábricas vão à falência, não por não terem óptimos profissionais, ou até boas

máquinas, mas porque a gestão organizacional não permite tirar a rentabilidade possível dos recursos humanos e materiais existentes. Da mesma maneira, em termos de aprendizagem, o problema assenta muito na dinâmica organizacional. As mesmas pessoas e os mesmos recursos numa determinada organização conseguem muito. Noutra organização podem conseguir muito pouco.

**Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Acho que as duas intervenções fecham a primeira parte do debate. A Prof<sup>a</sup> Conceição Pinto aproveitou para fazer uma segunda intervenção e juntar mais dois ou três pontos úteis.

Continuo a colocar à vossa consideração a possibilidade de virmos a fazer um pequeno documento que feche este colóquio. Veremos depois com os quatro apresentadores como o faremos.

## **Luís Miguel Fontes**

Quando preparávamos esta intervenção no Conselho Nacional de Juventude, o nosso objectivo era essencialmente o de colocar um conjunto de preocupações do ponto de vista das associações juvenis, mais do que fazer uma abordagem em termos de especialistas da questão. Isso deixamos a quem de direito. Sendo assim, esta intervenção será apoiada essencialmente numa experiência vivida e reflectida, que tem por detrás um conjunto de interrogações.

Com certeza que muito do que vou dizer já foi dito durante a manhã e, por muito que me esforce, peço desculpa se incorrer em repetições. Preparei esta intervenção no propósito de gerar algumas questões e de ser um ponto de partida, pelo que alguns aspectos ficarão comprometidos pelo facto de serem mencionados já depois de um primeiro debate ter sido realizado.

Nos vários debates que o Conselho Nacional de Educação tem empreendido sobre as questões educativas, por várias vezes, se estabeleceram importantes e largos consensos em torno de um conjunto de princípios e de preocupações.

Como o António Ravara disse, aquilo que nos preocuparia neste momento era como potenciar esses largos consensos já estabelecidos dentro e fora deste Conselho, e que neste momento correm o grave

risco de serem apelidados de tão abrangentes e consensuais que não têm qualquer operacionalidade. É sem dúvida uma ideia muito simples, mas parece-nos que por aqui poderão passar algumas questões fundamentais.

Relativamente à avaliação, não podemos ignorar um conjunto de princípios de partida com os quais, mais uma vez, estamos habitualmente de acordo, mas que uma vez operacionalizados permitem uma pluralidade de abordagens e de propostas.

Assim, e sem me alongar nesta parte, que já foi debatida, importa reafirmar alguns pressupostos. A avaliação é e tem que ser um instrumento de promoção do sucesso educativo. É uma questão central inegociável que, assim formulada, nunca gera resistências, mas que no entanto é por vezes esquecida nas práticas concretas nos processos de avaliação. Ela é um instrumento no processo de aprendizagem e é assim que deve ser entendida. Se deve ser um mecanismo para aferir a qualidade das aprendizagens, deve também potenciar essas mesmas aprendizagens.

Ora, concretizando um pouco mais, daqui decorre a necessidade de que a avaliação, ao contrário do que por vezes é dito, tenha de ser necessariamente discutida com os alunos, não no sentido de negociado, mas no sentido de assegurar transparência e clareza no processo. Há direitos dos alunos nesse campo que raras vezes são

respeitados, em nome de argumentos paternalistas ou de outra ordem.

Isto acontece tanto ao nível da forma como o Ministério da Educação se relaciona com os parceiros educativos, nomeadamente os alunos, como na situação concreta da sala de aula, na maneira como a esmagadora maioria dos professores encara a interacção com os alunos. Trata-se, não raras vezes, de uma situação de negação dos direitos destes. Se não se entender que o processo educativo implica reconhecer direitos a quem é avaliado está-se a comprometer os princípios anteriormente enunciados e muito dificilmente a avaliação se revelará um instrumento de promoção das aprendizagens.

Se é verdade que ao nível das concepções pedagógicas há muito se ultrapassou uma concepção da avaliação em termos punitivos e de estigmatização daqueles que têm maus resultados, não é menos verdade que as práticas muitas vezes contrariam aquilo que já são avanços no campo teórico e da conceptualização.

Dou apenas um exemplo, Ainda hoje é frequente instituições e professores de ensino superior afirmarem o seu prestígio e imagem de rigor através de elevados índices de insucesso escolar. Encontramos tal em todos os níveis de ensino; confundimos rigor com insucesso e quanto mais estiverem na situação de reprovação, mais rigorosa é a avaliação, o que constitui a maior fraude que podemos encontrar no sistema avaliativo.

Se existem situações localizadas em termos de professores, atrever-me-ia a dizer que há mesmo instituições inteiras que ainda cultivam como imagem de marca esta mesma concepção e, portanto, este não é um fenómeno marginal ou residual. De certeza que quando, por exemplo, encontramos repetência da ordem dos 90-100% em cadeiras do ensino superior, não é apenas porque os alunos vêm mal preparados do ensino secundário ou porque são todos burros. Há aqui por certo responsabilidades muito fortes por parte de quem lecciona.

Isto tem que ser assumido e não podemos continuar a pactuar com uma situação de impunidade, em que nas salas de professores ainda é comum ouvir-se quem se vanglorie porque na sua turma mais de 50% teve negativa num teste. É estranho.

Há que passar para a prática os princípios dos quais falámos esta manhã, nomeadamente potenciar o que de melhor há em cada um e fazer da avaliação um processo que permita a exaltação daquilo que há de melhor nas pessoas e que funcione com os "handicaps" todos que estas possam trazer. As suas falhas nunca poderão ser razão para serem ainda mais penalizadas.

Com certeza que há situações em que os alunos chegam ao estágio seguinte com fortes carências, seja pelo processo de aprendizagem que está para trás, seja pelo meio social de onde venha, seja por que razão for, mas isso tem de ser um dado com o qual há que saber trabalhar, e

não, ao contrário, ser usado permanentemente como justificação. O mais comum é entrar-se num ciclo regressivo, que não sei onde nos leva; o ensino superior atribui a responsabilidade total e exclusivamente ao ensino secundário, este atribui-a ao 3º ciclo, que por sua vez vai até ao primário, onde se queixam de que não há pré-escolar.

Este discurso coexiste nas pessoas que estão de acordo com os princípios que hoje por diversas vezes foram já explicitados. Entre o enunciar dos princípios e a abordagem real, a distância, apesar de tudo, é infelizmente grande.

Por outro lado, a função da avaliação não pode ser nunca a selectividade ou a hierarquização dos alunos, mesmo no ensino secundário, quando se sabe que há o acesso ao ensino superior. Necessariamente, decorrerá da avaliação a selectividade e hierarquização, mas tal não pode nunca ser objectivo explícito em qualquer processo de avaliação, quer no ensino básico, quer no secundário, para que não nos possamos lamentar da situação hoje generalizada de que todos os alunos estudam para a nota e não para aprender.

É evidente que isto acontece quando no final há uma escala e uns vão ficar à frente e outros atrás. Quem está no ensino secundário tenta estrategicamente conseguir a melhor posição no "ranking" de entrada

no ensino superior, com tudo o que a universidade significa na sociedade portuguesa e com tudo o que significa a exclusão. São objectivos legítimos dos alunos, que não se resolvem com moralismos.

Mas, regressemos aos princípios.

Julgo haver consenso ao dizer-se que a avaliação tem que incidir sobre saberes e sobre competências. Por vezes, introduzem-se também as atitudes. Esta é uma questão que deve merecer a máxima atenção e sobre a qual gostaria de introduzir alguns elementos que considero úteis à reflexão. Que se entende por atitudes? Será legítimo fazer destas objecto de avaliação? A partir do momento em que tal é aceite, cabe tudo: cabe o bom comportamento, se os alunos têm cabelos compridos ou curtos, etc, etc. Estou intencionalmente a caricaturar mas do que se trata é da possibilidade, por via do processo avaliativo, se estar a limitar a liberdade individual dos alunos.

Quando se permite que as atitudes sejam também avaliadas, entra-se num processo extremamente difícil de controlar "a posteriori", porque a seguir já não se trata apenas da questão do bom comportamento, trata-se da dificuldade do professor em gerir as situações de pluralidade ou de conflito, em que as referências de partida, muitas das vezes, não são, naturalmente, as mesmas.

Esta é, no momento em que tanto se apela a uma escola para os valores, uma questão central. Se entendemos que a educação deve ser um processo integral que atende a todas as dimensões dos indivíduos, entendemos também ser necessário não ignorar os eventuais choques na interação concreta professor-aluno, nomeadamente o risco de se fazer da avaliação um instrumento punitivo, isto é expediente fácil de exercício de poder, fugindo-se assim às dificuldades óbvias na gestão das diferenças.

Gostaria agora de me centrar essencialmente no ensino básico.

Que critérios é que presidem a um sistema de avaliação? Têm de ser necessariamente diferenciados consoante o nível de ensino em questão e defini-los implica escolhas e estabelecimento de prioridades. Assim, para o ensino básico, a avaliação não pode estar desajustada ou ignorar questões prévias e que obviamente a estruturam e modelam.

Porque se trata do ensino básico, toda a problemática da avaliação tem que ser cruzada com a da democratização, como já hoje de manhã a Prof<sup>a</sup> Conceição Pinto referiu. Que implica esta afirmação? A nosso ver, ela tem que ser, num primeiro momento, equacionada nestes termos: que deve o “pior” aluno na “pior” escola ter aprendido ao fim deste ciclo? Não é por miserabilismo que pomos a questão nestes termos, mas porque entendemos que, tratando-se do ensino básico, a preocupação central deve ser o combate à exclusão, definindo-se

claramente o mínimo dos mínimos aceitável.

O que é esse mínimo? Quando se termina e se sai de um ciclo de ensino, qual é o patamar que definimos? Quais são os saberes e as competências básicas? Estamos todos de acordo quanto à sua existência, mas temos de dar um passo em frente e explicitá-las, para depois definir mínimos. Colocar a questão deste modo não significa abandonar a exigência da qualidade. Implica é que estejamos conscientes desta situação quando definimos os conteúdos dessa mesma qualidade. Para tal, importa, antes de tudo, reflectir em torno dos objectivos e do conteúdo curricular que se quer valorizar. Enquanto não for dito clara e previamente que para as exigências da sociedade de hoje o fundamental da relevância social das aprendizagens não é saber as estações de caminhos de ferro e os afluentes dos rios, isto é, enquanto não se definir que significa hoje uma educação de qualidade, qualquer sistema de avaliação fica comprometido.

Porquê os mínimos e não os máximos? É uma questão de prioridade se queremos olhar para aqueles que a escola exclui tradicionalmente ou para aqueles que lá ficam e que terão outras oportunidades a seguir. A nosso ver, e exactamente por causa da questão da democratização, a prioridade tem de ser dada aos que abandonam precocemente a escola. Não podemos ter uma escolaridade básica que anualmente produz

milhares de alunos em situação de abandono escolar e que não é capaz de se relacionar com fenómenos, obviamente extremamente complexos, como o do trabalho infantil. A escola básica não pode ignorar esta situação. É uma questão central que tem que estruturar e moldar tudo aquilo que se define "a posteriori".

Apesar do objectivo deste debate ser uma discussão o mais possível distanciada dos recentes diplomas e despachos sobre a matéria da avaliação, torna-se incontornável não os referir nesta reflexão. Por duas razões:

- primeiro, porque se não queremos ficar apenas num enunciado de princípios generosos é indispensável olhar para a realidade actual;
- segundo, porque os recentes diplomas e despachos são, apesar de tudo, um bom exemplo para ilustrar algumas das nossas preocupações nesta matéria.

Faço então rapidamente esse percurso.

A Reforma estava imbuída dos princípios já mencionados e tinha essa grande preocupação em torno da democratização. O despacho normativo 98A procurava ser a concretização de algumas destas preocupações. Preocupações, aliás, comungadas pelo Conselho e

traduzidas no parecer então elaborado pela Prof<sup>a</sup> Ana Benavente, no qual para lá de se tecerem algumas considerações críticas e chamadas de atenção para a sua exequibilidade e para os problemas que poderiam decorrer da sua implementação no terreno, se afirmava também entender o CNE ser aquele um instrumento legislativo cheio de potencialidades, reconhecendo-se a sua importância estratégica no combate a uma escola de exclusão. De facto, subjacente aquele diploma legal havia algumas preocupações muito fortes, e a nosso ver totalmente pertinentes, como o abandono escolar e o papel aí desempenhado pelo regime de faltas. Porém, a sua implementação gerou significativas resistências na generalidade da sociedade portuguesa, difundindo-se a ideia de que este despacho normativo seria gerador do facilitismo, nomeadamente, entre outras razões, por excluir as faltas como razão suficiente por si só para a retenção.

A discussão então gerada em torno do despacho normativo 98A julgo ter sido feita de um modo um pouco armadilhada, tendo por vezes mesmo incorrido num certo moralismo conservador e que ajuda talvez a compreender de um modo bastante claro a dificuldade de passar do nível dos princípios ao concreto das situações. Se não vejamos: quem tem pais ou encarregados de educação que acompanham de perto os seus percursos escolares e quem não está na iminência de risco de exclusão não precisa de um diploma legal a dizer que reprova ao fim de um tal tempo por um conjunto de faltas. Porque desde que haja por

parte da escola uma informação regular sobre a assiduidade do aluno, dirigida aos pais, estes, obviamente, se encarregarão das situações em que os seus filhos faltam às aulas.

O problema colocava-se e coloca-se é para aqueles que ao fim do primeiro trimestre já abandonaram a escola por terem ultrapassado o limite máximo do número de faltas permitidas. A esses, que sistematicamente a escola não é capaz de acolher e que com ela desenvolvem uma relação de rejeição. O que aqui estava essencialmente em causa era uma preocupação com a qual, ao nível dos princípios todos estamos de acordo: a democratização e o combate ao abandono escolar precoce

Se calhar é muito pouco, mas conseguir uma escola básica que ao menos tolere de facto aqueles que têm dificuldade em se integrarem no sistema educativo já é um primeiro passo. Não para ficarmos eternamente na tolerância, mas para a partir daí conseguirmos produzir algum trabalho. Estes alunos são as crianças que trabalham, são as crianças envolvidas nos circuitos de marginalidade, e é fundamental que a escola não os exclua com um regime de faltas rígido. Esgrimir, conscientes desta situação, argumentos como o do facilitismo não deixa de significar alguma hipocrisia. Quem fica, fica obviamente mais tranquilo: a esmagadora maioria dos “casos difíceis” ao fim de um trimestre já abandonaram a escola. E, muitas vezes, para sempre.

Mas qual é a responsabilidade da comunidade educativa e da sociedade portuguesa sobre essas pessoas?

Em suma: este diploma introduzia, pois, algumas considerações inovadoras como o regime de faltas, uma outra concepção da avaliação, que passava nomeadamente por afirmar o carácter excepcional da retenção, bem como, todo um conjunto de princípios que já todos conhecemos: o respeito pelo ritmo do aluno, permitir a pluralidade de percursos e fugir à normatividade anterior, etc. Ou seja, havia um património consensual ao nível dos princípios mas que, no entanto, ficou depois comprometido.

Talvez por ter havido inabilidade política na aplicação deste regime, ele fracassou, mas há outras questões que não podemos ignorar. Temos que lidar com o que temos, que é uma comunidade educativa extremamente conservadora, à qual teria sido necessário, antes de implementar tudo o que estava consagrado no anterior regime, dirigir todo um trabalho de sensibilização, de discussão, de explicitação dos pressupostos. É que, como todos sabemos, as resistências à mudança são muitas, o que faz com que projectos bem intencionados fiquem facilmente comprometidos. A este propósito gostaria de chamar a atenção para a comunidade educativa em geral e para o Conselho Nacional de Educação em particular para o papel que a comunicação social hoje desempenha e os desafios que daí advém. É ela também

quem promove ou arruína o que hoje se propõe à sociedade portuguesa. Reconhecer esta situação implica assumir a necessidade e o interesse por parte da comunidade educativa para uma maior disponibilidade para o diálogo com a os órgãos de comunicação social.

Se, por exemplo a sua ausência no acompanhamento dos trabalhos do Conselho é, por vezes, propícia a debates mais serenos, outras vezes porém, significa perder a oportunidade de uma maior divulgação e de um debate mais alargado de algumas reflexões produzidas. Se recentemente tem havido algum esforço por parte dos media em terem gente qualificada a trabalhar nas questões educativas, também é verdade que a própria lógica da comunicação social leva a que, por vezes, esta simplifique excessivamente o conteúdo do que está em discussão, com prejuízo evidente para um debate mais esclarecido

Foi o que aconteceu com despacho normativo 98A e é o que acontecerá sempre que houver uma distância grande entre aquilo que se pretende introduzir e aquilo que é a prática, porque sempre que se provocar este estado de conservadorismo é evidente que as baterias serão apontadas para quem o fizer. Com isto, repito, não quero fazer da comunicação bode expiatório desta situação. Aliás se alguém tem a responsabilidade maior pelo que tem acontecido em termos da política educativa, esse alguém, é, obviamente o Ministério da Educação.

A comunidade educativa é toda ela muito plural. Os professores são milhares e dentro deles encontramos muitos tipos, tal como muitos tipos de famílias e de alunos. Se a alguém se pode pedir coerência, é ao Governo, que é só um e que para mais tem a maioria absoluta. Daí ser inadmissível que seja o próprio Governo a introduzir a instabilidade no sistema. Compromete tudo, não dando tempo a que se teste e não tem coragem para assumir as medidas que anteriormente protagonizou. Ao primeiro foco de contestação cede naquilo em que não deveria ceder e continua surdo ao que deveria ceder. Ainda que o Ministério da Educação afirme que se limitou a fazer um aditamento ao despacho normativo 98A, com vista a esclarecer e corrigir alguns aspectos menos bem conseguidos, na verdade do que se tratou com esse aditamento foi, na prática, da revogação do despacho 98A.

Não houve coragem para identificar os constrangimentos do que estava a acontecer. O que teria sido fundamental, tal como estava previsto no próprio diploma, era estudar a situação com vista a perceber o que era preciso mudar. Mas não, em vez de se fazer o estudo e dizer porque isto ou aquilo falhava e, mantendo o princípio, corrigir a rota, não. Alterou-se de facto a rota e aquele aditamento, por muito simples que seja, naquilo que introduziu é o suficiente para comprometer o anterior despacho, sem que tenha sido dado sequer tempo para ele ter hipótese de vingar.

É uma questão grave quando é o próprio Governo que contribuiu para esta ideia do facilitismo. Basta ouvir as declarações da actual equipa governativa, por exemplo num artigo que cita o actual Secretário de Estado da Educação na inauguração de uma escola técnica em Tomar. Diz ele: "Vamos lá ver que isto a escola não é para brincadeiras! A área escola? Pode ser engraçado para aligeirar o tempo escolar." É esta a concepção de área-escola? Não sei, não percebo. O que sei é que não pode ser o próprio Governo que pensa, projecta e implanta, quem a seguir arruína. Para nós, este é um dado fundamental e achamos que o Conselho não deve ter qualquer espécie de inibição em o frisar.

Infelizmente os exemplo sucedem-se. Veja-se o caso das provas globais. Mais, não adianta de nada insistir que as provas globais não são exames - eu até posso conceder que não são e que não assentam na mesma concepção pedagógica que os anteriores exames - pois foi o Ministério da Educação que, de uma forma impúdica, fez passar a mensagem de que estas provas eram os novos exames, numa tentativa de tranquilizar os pais dos alunos, para quem esta era uma figura tradicional conhecida. Para não assumir custos políticos, criou custos pedagógicos, porque agora não adianta dizer o que quer que seja sobre provas globais, pois para todos os efeitos ela é um "papão" para os alunos, apesar de representar apenas 25%.

Mesmo que as medidas não sejam perfeitas, porque nunca o são,

temos que passar a ter uma outra concepção . Por certo, nunca nenhum despacho vai atingir a perfeição, todos eles serão alvos de críticas, mas a algum terá que se dar a oportunidade de vingar, de criar caminho. Quando o próprio Ministério não dá tempo para que aquilo que semeia cresça, é grave.

Centro-me no Ministério, mas é evidente que a responsabilidade não lhe cabe exclusivamente a ele. No entanto, e como já referi, a sua responsabilidade em todo este processo é demasiado óbvia para não ser devidamente frisada.

Em conclusão:

É fundamental recuperar o espírito da Reforma... Já não sei se ainda acreditamos nesta frase quando a dizemos, ou se ainda somos capazes de explicitar o que entendemos estar presente nesta afirmação. Pela minha parte, gostaria de esclarecer que afirmar a necessidade de retomar o espírito da Reforma significa exigir a construção de uma escola democrática, plural, em sintonia com as dinâmicas sociais que a envolvem; uma escola capaz de fazer dos alunos sujeitos activos do seu próprio processo de aprendizagem; uma escola que assume com naturalidade o facto de não deter mais a exclusividade dos saberes, antes percebendo a necessidade de um diálogo com o mundo que a rodeia (por exemplo, com a Comunicação Social); em suma, uma escola aberta aos desafios do mundo contemporâneo e capaz de

concretizar verdadeiros projectos educativos.

Por último, gostaria apenas de chamar a atenção para a seguinte situação. A mobilização que foi feita com o Eng. Roberto Carneiro só deve poder acontecer, julgo eu, de 20 em 20 anos, porque logo a seguir já ninguém acredita. Depois de todo o balão que se encheu, de todas as energias geradas e expectativas que se formaram, é evidente que aqueles que participaram no processo da Reforma estão agora cépticos a qualquer projecto de mudança; sentem-se defraudados e são por isso, neste momento, extremamente difíceis de motivar e mobilizar. Quando a confiança se quebra e um património de esperança se desperdiça, corre-se um sério risco de se ter de aguardar agora mais uns tantos anos para que haja novos actores que acreditem numa ideia de mudança e a credibilizem..

**Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Muito obrigado ao Senhor Conselheiro Luís Miguel Fontes pelo seu belíssimo contributo para este relançar de debate.

## **Dr. Frederico Valsassina Heitor**

Como oportunamente informei tinha centrado as minhas observações em dados actuais de situações do dia-a-dia, mais do que em toda a parte teórica que aqui se desenvolveu, isto é, não me debrucei sobre a filosofia do sistema de avaliação, mas sim sobre os efeitos reais que decorrem da sua aplicação.

No trabalho que apresentei e a que chamei “Considerações”, alguns dos Srs. Conselheiros notaram a ausência de qualquer referência à Área-Escola, pelo que, na segunda apresentação, incluí um ponto sobre esse tema e sobre as actividades de componente curricular, que tinham dado azo a fortes reparos do Dr. Manuel Patrício e que mereceu da nossa parte uma nova reflexão, tendo em vista a justeza dos mesmos.

Assim, nas recomendações que propúnhamos que o C.N.E. elaborasse, nomeadamente o ponto 2. da pág. 8, passaria a ter a seguinte redacção:

“A forma como as actividades da **ÁREA-ESCOLA** estão a ser avaliadas gera as maiores assimetrias dentro de cada ano, de cada escola, para não referir todo o país.

Com efeito, se algumas disciplinas se envolvem nos projectos e avaliam os desempenhos dos alunos nas várias fases de

desenvolvimento dos mesmos, de acordo com a noção de que cada disciplina deve participar na Área-Escola e, conseqüentemente, avaliá-la, pois é uma estratégia para combater o insucesso, dado que promove atitudes e valores e desenvolve capacidades, outras há, e em grande número, que não participam nos projectos, não podendo assim, avaliá-los, pelo que não é de aceitar que alguns professores não a integrem na sua prática lectiva”.

Urge, portanto, chamar a atenção para a necessidade de introduzir alguns critérios mais objectivos no campo da avaliação desta área, sob a pena de a ver terminar, receio, aliás, expresso por vários Srs. Conselheiros.

Tendo em atenção os reparos apresentados pelo Prof. Manuel Patrício, convém obviamente separar a área-escola das actividades de complemento curricular, ainda que a área-escola facilite a interacção das actividades curriculares com as extra-curriculares uma vez que a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 48º, estabelece que as actividades curriculares devem ser complementadas por outras actividades; reconhecendo o seu valor para a formação integral do aluno, devem dar um contributo para a avaliação final deste.

Julgo que esta contribuição não pode ser traduzida na atribuição de um nível mas deve revestir-se de um carácter formativo e qualitativo.

Durante a discussão de alguns pontos disse-se, por exemplo, que a disciplina de Educação Física não devia ser avaliada porque há professores que reprovam o aluno por não saber as leis do futebol.

A culpa, quanto a mim, não é exactamente da existência da avaliação mas sim da forma como ela é feita.

Apreciei a intervenção do Dr. Jorge Baptista porque focou exactamente um dos assuntos que mais aflitivos me parecem e em relação ao qual há absoluta necessidade de o Conselho tomar uma posição prática e não apenas teórica: refiro-me à reforma do 12º Ano e repito comentários que teci em outras sessões quando se discutiu o Plano Curricular do Ensino Secundário, nomeadamente quanto à extensão e exigência dos programas e à elevada carga horária.

Por outro subscrevo a intervenção da Doutora Eugénia Fronteira e Silva quando afirma que os nossos programas são muito pretensiosos.

Registo ter ouvido ao Senhor Presidente, na altura Vice-Presidente, afirmar que o programa português de Matemática do 12º Ano era o mais complicado e mais ambicioso da Europa. Ora, não podemos ter programas extraordinariamente ambiciosos que depois não são cumpridos não só pela extensão, mas também pela escassez de professores com habilitações próprias.

Subscrevo a opinião da Doutora Conceição Pinto quando apoia a possibilidade de virem a poder leccionar Matemática os licenciados em Engenharia e em Economia para se suprir a escassez de professores de Matemática desde que se lhes proporcione uma formação no campo da didáctica e da metodologia.

Verifiquei o seguinte: no ano passado, numa turma em que estava a leccionar Matemática desde o lançamento da Nova Reforma, para conseguir cumprir o programa, decidi-me por uma forte componente prática; até ao fim do ano dei 160 aulas, porque ocupei com Matemática vários eventuais tempos livres.

Não podemos é, com oito disciplinas, ter currículos enormíssimos e pessoas não preparadas a dar um programa de Matemática com a exigência do actual.

O Conselho deve chamar a atenção para os problemas do quotidiano das nossas escolas, debruçando-se sobre os aspectos práticos.

Desejo, no entanto, realçar novamente o que o Dr. Jorge Baptista afirmou na sua intervenção: “ou nos acautelamos ou vamos ter problemas gravíssimos para o próximo ano lectivo com o 12º Ano”.

Não se passa impunemente de um 12º Ano com um currículo de três disciplinas e uma carga horária de 12 horas, para o exagero de um 12º

Ano com um currículo de oito disciplinas e uma carga horária de 28/29 horas.

Queria, por último, acrescentar algo ao que aqui já foi discutido - a questão da avaliação sumativa extraordinária e a de não poderem ser retidos os alunos que não foram sujeitos a essa avaliação.

Nas “Considerações” que apresentei interrogava-me se não poderiam ser retidos em casos absolutamente excepcionais, onde a causa da retenção ficasse exarada em acta. Em muitos casos é fortemente desmotivador o facto de o aluno no 3º período já não poder ficar retido.

A Doutora Ana Benavente mencionou na última reunião a existência de escolas em Inglaterra onde o aluno que cumpriu no 2º e 3º trimestres pode ter outras actividades múltiplas no 3º período, o que é, de facto, uma interessante solução.

Creio, contudo, que esta solução não é possível para nós, no estado actual das nossas escolas.

Alunos com capacidades e possibilidades chegam ao 3º período e desinteressam-se completamente, quando há matérias excepcionalmente importantes para a sua formação e que só são dadas nesse período.

Não me alongarei mais; responderei a perguntas durante o debate.

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Benavente**

No que foi dito de manhã e nestas duas últimas comunicações percebe-se que certos aspectos constituem o centro dos problemas que temos vindo a debater e sobre isso queria fazer algumas observações:

Parece haver acordo em que tem havido contrasensos na gestão das mudanças no sistema educativo e que há enormes contradições entre diplomas oficiais.

Aquilo que temos estado aqui a fazer, (e que as autoridades educativas não têm feito), é que, partindo de dois diplomas que não foram revogados, o da avaliação no ensino básico e no ensino secundário, interrogamos os outros diplomas. É o caso dos currículos, é o caso da colocação de professores, da área-escola, etc. Fazemo-lo porque os primeiros nos pareciam ter potencialidades e traduzir uma orientação nuclear da reforma.

Evidentemente que não sabemos se é assim, se não será um dos outros diplomas a ser considerado prioritário, neste momento, talvez o dos currículos. De qualquer forma, há

contradição entre diplomas, como comprovado, e era bom explicitar que temos consciência disso, mas que estamos a partir dos diplomas relativos à avaliação e que é em nome desses que interrogamos a pertinência dos outros.

O Miguel Fontes acabou de apontar que não se pode passar constantemente o tempo a mobilizar a comunidade educativa, como aconteceu em dado momento no passado, para as pessoas ficarem depois um pouco desgostosas e descrentes. Mas, mais grave do que isso, há que não esquecer dois outros elementos:

Um tem a ver com o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), que também constituiu uma enorme dramatização e mobilização de meios e apresentou até uma perspectiva que, formalmente e no papel, era interessante, de considerar que as questões do sucesso tinham que passar por intervenções de natureza social e tinham que mobilizar diversos serviços, que não era uma questão estritamente pedagógica, estritamente escolar no sentido mais tradicional. E o PIPSE, que nunca foi aqui debatido, também criou muita descrença. Quando se viaja pelo país e pelas escolas e se vê que as estruturas que foram criadas não duraram para além do Programa percebemos que é mais um elemento na descrença actual.

Um outro elemento a não esquecer é a relação que tem sido criada entre as autoridades educativas e as ditas minorias activas. Aqueles professores que têm um projecto pedagógico, que sabem o que estão a fazer e porque é que querem fazer assim e que há muito tempo se organizam das maneiras mais diversas, que pertencem a movimentos pedagógicos e que assumem responsabilidades, também esses professores têm visto o seu trabalho posto em causa. Nunca foram considerados como sendo capazes de ajudar a repercutir as soluções mais positivas e interessantes para o resto do sistema.

A gestão das escolas é mais um exemplo de contradição entre diplomas. Se me perguntarem qual é a situação actual no que respeita à gestão das escolas, não sei responder. Sei que os conselhos directivos eleitos perderam “velocidade” e sei que é difícil na escola arranjar candidatos para esse cargo que perdeu prestígio. Mas não se conhecem ainda os caminhos do novo diploma da gestão, não se sabe quais são as orientações actuais. É uma terra de ninguém e o que eu vejo é que os professores mais "profissionais" também se sentem postos em causa com as políticas que têm sido desenvolvidas.

É evidente que dizemos - e acho bem que se diga, mas que se pratique também - que a educação é uma responsabilidade colectiva. De qualquer forma, quando se está a falar de sistema de ensino e de

escola, são os professores os profissionais em causa. É portanto natural que eles surjam como os parceiros centrais nesta questão da transformação das práticas escolares.

Outra observação relaciona-se com a ideia dos objectivos mínimos, abordada pelo Miguel. Acho que sei o que ele quer dizer, mas não concordo; a questão da escola básica não tem tanto a ver com mínimos, mas com o saber trabalhar com a diferença. Aí é que é a grande aposta, que já outros países têm vivido. Não se pode, como se fez com este diploma da avaliação, eliminar a repetência se não se assegurar ao mesmo tempo o trabalho com a diferença. Não se pode continuar a fingir que todos os alunos são iguais, como acontecia na escola de muitos de nós, em que chegávamos à escola de bata, todos “iguais”, e passados uns meses já estávamos todos muito diferentes, passado um ano já uns chumbavam e outros passavam e passado dois ainda pior e o atraso ia-se acumulando e a exclusão ia-se produzindo. É exactamente o contrário, é preciso perceber e aceitar que os meninos são todos diferentes, todos somos diferentes, a sociedade é feita de diferenças, de assimetrias e de desigualdades, e que é partindo delas que se tem que construir, provavelmente através de caminhos diferentes (a questão pedagógica das estratégias, dos currículos, da flexibilidade, etc., etc.) resultados equivalentes.

Isto significa que quando se quer acabar com o insucesso escolar como

prática corrente de produção de exclusão, quando se quer “virar o bico ao prego” os professores devem ser capazes de estar de outra maneira nas relações com o saber, nas relações com os alunos, nas relações com as suas próprias práticas profissionais.

Há três características essenciais na avaliação formativa enquanto ponto fulcral da dinâmica de transformação da avaliação de algo punitivo em elemento regulador do processo ensino-aprendizagem: ser explícita para os alunos, ser passada também para os alunos e ser parte integrante de um processo de auto-aprendizagem.

Se eu não souber o que se pretende de mim, se não souber o que é importante numa matéria, como é que eu vou estudar e preparar-me, como é que vou saber porque é que errei? Como me vou aproximar dos objectivos? Todas estas questões têm que estar explícitas, portanto a partilha com os alunos é uma condição "sine qua non" da avaliação formativa. As regras do jogo são explícitas e em relação a cada unidade da matéria diz-se o que é importante e o que se pretende e os alunos, em diferentes fases do seu desenvolvimento e do seu percurso escolar, vão, de diferentes maneiras, apropriando-se dessa capacidade de aprender e de saber quando erram, porque é que erram e o que é que lhes falta aprender. Quanto ao erro, em vez de ser para assinalar a vermelho, para tirar um ponto e para castigar, é apenas uma revelação da lógica em que se está a responder e, portanto, faz parte da gestão do

processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente (questão que pode parecer menor mas que é decisiva), há que desfazer a crença na explicação como único meio para promover a aprendizagem, o que tem a ver com o modo como os professores e todos nós aprendemos, com o modo como se processa a formação de professores, tem a ver com os programas, currículos e didácticas, etc.

Os professores pensam que explicando o aluno aprende, quando hoje está mais do que provado que uma coisa é perceber os conceitos e outra coisa é perceber a prática. Eu percebo o raciocínio do professor, mas entre isso e apropriar-me daqueles conceitos, ser capaz de os utilizar e perceber que têm a ver com outras situações da vida, há todo um caminho a percorrer. Assim, há que acabar com o insucesso escolar como meio de sancionar aprendizagens. Se o ensino básico corresponde à formação mínima de cada cidadão, quando um aluno não consegue essa formação está-se a dizer-lhe que ele não é cidadão, e isso é extremamente grave. Por isso, assegurar um 9º ano para todos e em condições de qualidade de aprendizagem aparece - e nós considerámos que o diploma desse ponto de vista tinha potencialidades - como um objectivo prioritário na sociedade portuguesa, caracterizada por níveis de instrução baixíssimos.

Gostaria de mencionar 4 aspectos que considero ser importante constarem das recomendações resultantes deste debate:

1. Explicitar orientações políticas em relação à condução das transformações que têm vindo a ocorrer no sistema educativo. Pode parecer um dado menor, mas sinceramente eu não percebo neste momento o que é que a equipa governativa quer, quais são as suas metas, o que é actual e o que não é.
2. O ponto da situação das práticas no que diz respeito à avaliação. O que se passa nas escolas? Fizeram-se fichas de avaliação ou não? Como se está a praticar a avaliação? Há repetências ou não? O que acontece nos espaços de apoio acrescido, estão a funcionar? Em que modalidades?
3. Conhecer os estudos. Se a implementação deste diploma tem sido acompanhada, era bom que se conhecessem os estudos feitos, os que estão a decorrer.
4. A propósito da avaliação, algumas questões a assinalar, que no ensino básico e no ensino secundário constituem problema e que aqui foram identificadas. Por exemplo, a autonomia das escolas, a colocação de professores, a dimensão das escolas e tantas outras, sem as quais não se criam as condições materiais e pedagógicas para que o insucesso possa desaparecer.

Finalmente, quero referir que tive muito recentemente acesso a um relatório da União Europeia que conclui que é grave quando se

começa ao contrário, que foi o que sucedeu aqui em Portugal, ao eliminar-se a repetência sem assegurar as condições da qualidade de aprendizagem. Há países em que isso aconteceu e onde, ao fim de uns anos, se verifica, uma baixa da qualidade de aprendizagem originada pelas múltiplas impotências que se foram acrescentando umas às outras.

Portanto, eliminarmos a repetência no momento em que o sistema ainda está a crescer - porque nem todos os alunos chegam ao 9º ano, - é uma aposta extremamente exigente e era bom que nas recomendações se sublinhassem as exigências dessa prioridade.

### **Dr. José Salvado Sampaio**

Valorizo a intervenção da Conselheira Ana Benavente, o que não é para mim motivo de estranheza, e também aprecio positivamente a intervenção dos dois apresentadores, o que não significa que não haja divergências.

É curioso que eu e o Miguel estamos em pólos opostos quanto à idade, estando ele na posição mais favorável, porque é mais novo e eu na posição menos favorável, porque sou o mais velho. Mas sou um mais velho optimista e na posição dele entendi que houve um certo

voluntarismo.

Quer dizer, para analisarmos qualquer situação, principalmente quando nela se envolvem problemas de natureza política, temos que considerar dois factores: o que se explicita e o que está explícito na exposição. É o ónus dos regimes democráticos, que são de longe os melhores, com os seus defeitos, que a explicitação, até por motivos eleitorais, muitas vezes, não corresponde às práticas, sendo, em certos casos, oposta.

Se verificarmos as práticas, apesar das contradições que há no sistema de avaliação, acho que a política do Ministério é extremamente coerente. O que o Ministério tem realizado, e há factos que o revelam, é o predomínio absoluto do aspecto financeiro, mesmo com custos e desperdícios financeiros graves. Registe-se a designação para a Inspecção-Geral de Ensino, de alguém com formação em finanças, área em que conheço, que até pode ser extremamente competente, em subestima da formação pedagógica, que para mim seria fundamental. Parece-me que dentro deste sistema não podemos substituir a avaliação existente que, embora não seja dito, visa a discriminação social, confirmada pela análise dos dados.

Queria referir um outro aspecto. Em 1975/76 tive experiências de contactos com a comunicação social, até com alguns jornalistas de quem era amigo e a quem apontei coisas maravilhosas que se fizeram

por iniciativa, não do Ministério, mas de populações, etc. Eles recusavam a publicação dessas notícias, pois só lhes interessava o que era escandaloso, segundo a teoria que têm de que notícia é o homem a morder o cão e não o contrário.

No que respeita ao "marketing" governamental, quanto a mim ele também não resulta. Há uma perspectiva aleluista do que ocorre no campo da educação que as pessoas depois em casa desmentem com a realidade dos factos. O povo português é capaz de aceitar a verdade e não é miserabilismo apresentar a gravíssima situação real do ensino tal qual é.

Discordo totalmente da referência do Miguel ao Ministro Roberto Carneiro, que eu considero um homem competente. Roberto Carneiro não estava interessado em promover a reforma educativa e podia prová-lo. Intentava sim, promover um projecto que não se conciliava com a Lei de Bases do Sistema Educativo, cujo programa de desenvolvimento nunca foi formulado.

Também concordo com o Prof. Valsassina em que há uma confusão que vem de há longos anos e se estende a diversos sistemas de ensino; persiste o vício enciclopedista, que não reconhece que se aprende mais quando se ensina menos. Resulta deste vício, independentemente das faculdades dos professores, que estes não podem aplicar as práticas pedagógicas que, em teoria, são ao mesmo tempo recomendadas para

a sua realização.

**Prof. Doutor António Manuel Sousa Fernandes**

Quero em primeiro lugar exprimir a minha satisfação por ter assistido a este debate, que considero de extremo interesse. Assim, queria subscrever a proposta de que ele resultasse no final num relatório e num conjunto de propostas. Vejo que este debate não deveria de maneira nenhuma ficar circunscrito apenas aos presentes.

Gostaria de fazer uma consideração breve sobre algo que me parece um pouco preocupante na nossa política educativa, na sequência do debate que se travou na reforma do sistema educativo. É evidente que a partir desse debate se introduziu um novo discurso pedagógico sobre educação, que foi numa primeira parte assumido como uma perspectiva para introduzir mudanças ao nível da política, da legislação e da pedagogia. Com o decurso do tempo, esse tem sido cada vez mais discurso e cada vez menos uma introdução de medidas inovadoras. O caso da avaliação é mais um exemplo em que a proposta de um discurso e vocabulário pedagógico inovador retoma mais ou menos as medidas tradicionais sobre esse sistema. Também noutras questões educativas que observo e a que assisto, quando se chega às medidas concretas, o discurso acaba por não ter tradução.

Esta prática tem tendência a prolongar-se e para tal gostaria de chamar a atenção. Por exemplo, fala-se na autonomia e individualidade das escolas, no projecto educativo, mas não há expressão adequada nem minimamente suficiente deste discurso político nas medidas legislativas, no reconhecimento dos campos da autonomia, etc. É uma questão alargada e não exclusivamente da avaliação.

Tem estado patente em todas as intervenções, embora com maior evidência nas da parte da manhã, que toda a escola e sistema educativo acabam, assim, por estar em causa. Nessa medida torna-se-me difícil saber até que ponto a abordagem da problemática da avaliação não implica, no fundo, voltarmos a discutir todas as questões do ensino e da educação.

Parece-me que em alguns dos problemas que foram enunciados neste debate, sem tentar já encontrar uma solução para todos eles, se poderia começar a alterar a situação através de medidas correctoras. Por exemplo, quanto à problemática da instrução, já foram abordadas várias questões extremamente relevantes, como a extensão dos programas, as cargas horárias, a transformação da avaliação global num exame global. É todo um conjunto de medidas que se traduz em concreto não na avaliação no sentido global, não na avaliação da educação, não na avaliação de todas as aprendizagens dos alunos, mas numa avaliação apenas, das suas aprendizagens instrucionais.

Uma vez que não se pode reformar todo o sistema de momento nem discutir tudo, sugeriria que se fizessem algumas considerações a respeito destes problemas concretos e relevantes que aqui surgiram, o que permitiria, pelo menos dentro de uma certa perspectiva de avaliação, corrigir as medidas já assumidas.

Faço um esclarecimento à Dr<sup>a</sup>. Ana Benavente sobre a situação da gestão das escolas no presente, questão por ela levantada. De facto, há um conjunto de escolas em regime experimental, segundo o novo modelo de administração e gestão introduzido pelo Decreto-Lei 172/91. Por sugestão do Conselho de Acompanhamento da Avaliação, foi pedido que essa experiência não se alargasse enquanto não fossem apresentados alguns estudos de avaliação, que permitissem analisar criticamente a experiência em curso.

O Conselho de Acompanhamento da Avaliação tem uma duração temporária que terminará em 1995 nos finais de Junho, e neste momento está já a preparar um relatório preliminar que deverá ser entregue no Ministério no final do mês de Dezembro de 1994. Portanto, há um processo de avaliação em curso. É evidente que o Conselho, por razões estratégicas, tem dado pouca publicidade do seu trabalho para não ser minimamente sujeito a pressões externas. Veremos depois se essa inovação do sistema educativo terá continuidade ou não, mas tal já não dependerá desse trabalho.

## **Prof. Doutor João Formosinho**

Não há dúvida de que este debate chamou a atenção para vários aspectos do contexto social e organizacional em que se exerce a avaliação, desde a necessidade de estabilidade, à qualificação dos professores aos programas, etc. Também chamou a atenção para que alguma dessa necessária estabilidade é quebrada pelo próprio Ministério. O sistema de colocação anual de professores é algo do mais desestabilizador que há em relação a várias escolas, pois as impede de terem um corpo docente fixo e constante. Outro instrumento de desestabilização é a mudança constante da pequena política de despachos.

Também se disse que a avaliação tem praticamente interrelações com todos os outros sectores da educação. Assim mexer nela é o mesmo que mexer na escola, discuti-la é o mesmo que discutir a escola. Ela interrelaciona-se com a formação dos professores, com os currículos, com a área-escola, com os programas educativos como o PEPT ou o extinto PIPSE, com o apoio educativo, com a existência na escola de profissionais não-professores, como os psicólogos, com a direcção e gestão das escolas, com o acesso ao ensino superior, com a formação contínua dos professores - programa FOCO, etc.

Porque esta é uma das áreas que mais interações tem com outras áreas, impõe-se maior cuidado na decisão política que a ela diz respeito. Parece, assim, oportuno fazer algumas considerações em relação ao modelo da decisão política.

1. A decisão política implica uma visão sistémica do sistema, a qual, por sua vez, implica estudos. Depois da Comissão de Reforma do Sistema Educativo poucos estudos temos visto no Ministério da Educação para fundamentação das decisões adoptadas. Esses estudos ajudam a situar a problemática. Se nos situarmos na História Educativa, vemos que os Decretos-lei publicados no Estado Novo se baseiam em estudos pelos quais compreendemos a sua racionalidade. Hoje em dia acredito que não haja sequer tempo para os fazer, mas o que se pode nessa altura equacionar é se é só a falta de tempo que justifica a falta de estudos. Eles dão-nos uma grande indicação sobre as intenções dos governantes.
2. A decisão política implica uma estratégia política, ou seja, perseverança nas decisões tomadas e sua difusão, assim como da sua fundamentação. Tal como na avaliação dos alunos, em que quanto mais os professores explicitam os critérios com que vão avaliar os alunos, mais influenciam os estudantes, também a própria difusão dos fundamentos das decisões do Governo

ajuda os parceiros sociais e professores a situarem-se. No regime democrático o Governo é que tem o monopólio da decisão a este nível e é eleito e até pago para o fazer.

3. Os perigos surgem também na tentação que pode ocorrer de se ir no canto da sereia da comunicação social, que geralmente apela às soluções do senso comum. Esta preocupação é tanto mais real, quanto eu já vi este processo em Inglaterra, onde os jornais apelavam a decisões e os governantes, pressionados, as tomavam com base em senso comum.

Termino com uma metáfora que me parece interessante, na medida em que pode explicar o modelo de decisão política. Após sofrer um acidente de aviação, um bêbedo procura qualquer coisa que não encontra pois o seu estado de embriaguez não o permite. Alguém o vê e pergunta-lhe o que está a fazer. Ele responde: "Ando à procura das chaves. Onde as perdeu? Perdi-as acolá!" "E porque é que procura então aqui?" **"É que aqui há luz!"**

Onde é que há luz no sistema educativo? Há luz na sala de aula e, portanto, toma-se uma enorme quantidade de medidas em relação a ela, esquecendo-se que a jusante e a montante há muitos outros problemas. Um exemplo recente dessa cegueira pela luz - Se lerem as prioridades do programa FOCO, elas são

todas didácticas. É porque aí há luz, mas talvez não seja aí que estão as chaves principais para o problema educativo.

**Dr.<sup>a</sup>. Maria Arminda Bragança**

Vou ser muito breve. Deixei intencionalmente a minha intervenção para depois da do representante dos alunos, como professora que sou no terreno. Foram levantadas algumas questões muito pertinentes e que me tocaram particularmente. Não as vou explicitar demoradamente, mas gostaria de realçar uma que vivi de maneira muito especial quando chegaram às escolas as novas alterações ao novo regime de faltas e ao 98-A.

Estranhamente, não vi, de um modo muito evidente, qualquer reacção da parte dos professores. Se a houve, foi muito débil!. Também não houve da maioria dos professores qualquer crítica e senti que uma minoria até aplaudiu. Na problemática da avaliação, da qual neste caso particular, não podemos dissociar a questão da assiduidade - nomeadamente a alteração ao regime de faltas - e as alterações de fundo ao 98-A, põe-se, mais uma vez, a questão do poder com que os professores ficam. Na fase de preparação do lançamento da Reforma tinha sido feito algum trabalho de sensibilização à filosofia subjacente à “nova avaliação”, em que se integrava este novo conceito de poder e

suas interrelações. Com todas as indecisões e alterações houve um recuo manifesto e senti-o com alguma mágoa.

Por conseguinte, entendo que, também neste campo, teremos de fazer uma clarificação muito concreta dos conceitos de relação de poder.

O Miguel Fontes também falou do aspecto selectivo e hierarquizante da avaliação. Se estas características aparecem muito enfatizadas, tal tem a ver com o facto já falado e repetido de tentar articular princípios e orientações que estão subjacentes em todos os documentos introdutórios da Reforma do Sistema Educativo com documentos onde foram introduzidas alterações que contrariam o próprio espírito da Reforma.

Lembrava que quando se iniciou a generalização da Reforma, foi dito e está escrito que, no fim dos 3 primeiros anos, seria feita uma avaliação do processo e seria o momento próprio, em que, ao fazer-se a revisão dos programas, se introduziriam as alterações necessárias. As turmas muito grandes, a imposição do cumprimento dos programas, as disciplinas penalizadoras da progressão como a Matemática e o Português no ensino básico, as provas globais, tudo isto, julgo que inconscientemente, levou os professores a enfatizar a selecção e a hierarquização sobretudo se nos lembrarmos do que foi referido, e com muita pertinência, mas que não acontece só no ensino superior - a confusão entre os conceitos de rigor e qualidade também existe muito

no ensino secundário. O professor com grande percentagem de insucesso é associado a grande prestígio e rigor.

O momento da avaliação não é fácil e quase que generalizo que muitos de nós nos abtemos imenso quando chega essa altura.

Para terminar, parece-me que apesar de muito ter sido escrito e dito sobre este tema, ele continua a ser algo que mobiliza ainda pais, alunos e professores. Continuamos a ser muito mobilizados por esta temática, talvez porque ainda não tenhamos perdido a esperança de encontrar a solução que melhor responda à nossa realidade, com todos os constrangimentos que estão subjacentes ao acto de avaliar.

Entre a grande riqueza de contributos que ouvi, retive que:

- É fundamental recuperar o espírito da Reforma, que se perdeu muito nas escolas, onde se entrou numa rotina que nada tem a ver com espírito de mudança.
- É preciso educar para além de ensinar e a avaliação tem que considerar isto, tal como foi muito bem equacionado pelo Prof. Ribeiro Dias.
- É preciso gerir o que temos, com os jovens e pais que temos, procurando através da valorização do trabalho dos

professores construir a escola que de facto, sem diferença entre teorias e práticas, dê igualdade de acesso e sucesso às nossas crianças e jovens.

### **Dr. Fernando de Azevedo Andrade**

Senhor Presidente, tenho muito pouco a dizer. Aprendi bastante como pai hoje aqui, neste dia que achei extraordinário. Mas gostava de marcar uma posição dos pais. Penso que quando se disse de manhã que para os professores se aplicarem eles têm que ter querer, saber e poder, penso que tal também se aplica aos pais. Os pais têm que querer, têm que saber e têm que ter poder. Os pais querem, e quanto ao saber estão num processo de aprendizagem, se, como disseram, a maioria dos pais só tem a antiga instrução primária ou a 6ª classe. Pois é muito possível que ainda estejam a fazer um processo de aprendizagem. É a cultura que nós temos.

De qualquer maneira, o problema da avaliação preocupa-nos muito, sobretudo porque entendemos que tudo passa por uma hipocrisia educativa. Diz-se uma coisa e faz-se outra. A prática é diferente do que a teoria diz. Senão, vejamos uma série de situações para exemplificar e aclarar o que acabo de dizer:

Quando se diz que aos alunos se devem dar condições de complemento educativo e apoio, vem depois o célebre despacho dizer que o que é preciso é cumprir os programas, nem que seja à custa desse apoio. E continuam-se a dizimar os que têm mais dificuldade, como dizia a Prof<sup>a</sup> Conceição Pinto.

Relativamente aos pais, diz-se que eles devem participar, que são parceiros de corpo inteiro, mas no entanto os pais são penalizados através do célebre artigo 15º (tem sido tão prometida a sua mudança e a sua regulamentação!), que diz que as faltas dadas por titulares de órgãos de associações de pais, sejam trabalhadores subordinados ou funcionários da administração pública (isto mais grave quando ainda são próprio governo) consideram-se para todos os efeitos justificadas, mas determinam a perda da retribuição ou do vencimento correspondente. Como vamos pedir aos pais para participarem?

Entendemos que isto passa muito por serem definidas medidas de implementação na organização da vida das escolas, como já se disse. Como é que com turmas com 34 alunos se pode fazer uma avaliação sistemática e contínua? Como é que se pode trabalhar em escolas superlotadas, que são para 1000 alunos e onde se alojam 3000, 4000 e 5000 alunos, transformando-as em armazéns? Estes são já

lugares-comuns.

Sobretudo, gostaríamos de ter presente, quando se pensa nas provas globais e se fala numa homogeneidade de classificações finais, que melhor seria que se perseguisse o ideal de homogeneidade das condições pedagógicas na avaliação final.

### **Dr.<sup>a</sup>. Benedita Duque Vieira**

Faço quase um desabafo! Pela minha formação de História, uma sessão destas é muito angustiante, porque desde que estudamos as reformas dos sécs.XVI, XVII, XVIII, os Liberais, a 1<sup>a</sup> República, o Estado Novo, nunca nos faltaram cenários cheios de boas intenções e gente com conhecimentos e capacidades entre os professores, pedagogos e governantes. Deparamos normalmente com diagnósticos muito bons mas também com muita dificuldade em modificar as coisas na prática. Há realmente dificuldade em harmonizar a elevação e o senso comum, e para reformar e ir adequando a reforma à realidade concreta do País tem de se contar com tudo e com todos. Tem de se contar com o que está adquirido e com o que já foi experimentado, embora não perdendo de vista o que é novo para não se cair em mero conservadorismo.

A minha consideração é:

Foi-se tão longe neste debate, ele foi tão rico, tocou em tantas coisas, que se não se tem algum cuidado em apanhar o que dele é essencial para as Recomendações, se não se analisar muito concretamente as divergências das próprias propostas aqui apresentadas o contributo do Conselho dilui-se numa reflexão, com certeza extraordinariamente rica, mas simplesmente uma reflexão. De facto, parece que a única lição a tirar desta reunião é a que leva a insistir na efectiva autonomia escolar. Tanto mais cabeças, tanto maior deve ser a liberdade de exprimir as ideias e a capacidade de as levar adiante.

O Conselho terá de pegar nesta riqueza, mas como um primeiro passo, e depois voltar e não querer ser tão exaustivo, porque senão perde a sua função e o objectivo que visava com esta jornada.

### **Dr. José Salvado Sampaio**

A repercussão política, até dos próprios programas de ensino, verifica-se num caso concreto. Fui responsável por um programa que devia durar 3 anos e que durou 5. Nesse programa, quando se estudava a habitação, a alimentação, o vestuário, havia uma componente chamada meio social, a que todos reconhecemos importância. Com o

Governo AD essa componente foi excluída.

### **Dr. Frederico Valsassina Heitor**

Para terminar queria só focar dois pontos, porque a minha intervenção foi muito rápida.

Primeiro ponto:

A questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Aproveito para fazer uma homenagem ao Dr. Emílio Pires, que demonstrou ser um homem de visão neste assunto.

Os estabelecimentos a que eu e o Pe. Amadeu pertencemos tiveram a sorte de terminar a 1ª fase da autonomia no tempo do Dr. Emílio Pires, Director-Geral do Ensino Particular e Cooperativo. O Dr. Emílio Pires, que nos conhecia e investigou os vários colégios, deu-nos autonomia por tempo indeterminado. A partir daí, mais nenhum estabelecimento do país pôde ter este tipo de autonomia. Alguém faz ideia do que é ter autonomia por 5 anos? É uma coisa absolutamente fantástica, dado que a mesma pode ser retirada, depois de se terem implementado várias acções e criado estruturas nos estabelecimentos de acordo com as exigências que a autonomia implica.

Segundo ponto:

Estabilidade na colocação do corpo docente nas escolas:

A minha reflexão assume aqui a forma de um apelo, pois considero que as minhas relações com os sindicatos mantidas ao longo de tantos anos o reforçam: “é urgente e indispensável encontrar uma solução para que haja estabilidade nos corpos docentes das escolas”. Sem essa condição não há um funcionamento eficaz das mesmas nem há reforma que resista.

Não posso aceitar que existam escolas em que os alunos que as frequentam nunca tiveram dois anos consecutivos os mesmos professores.

Há que criar condições e lutar por isso. Se as escolas não forem verdadeiras comunidades com corpo docente estável tudo o que aqui se disse carece de significado.

## **Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo**

Chegados ao fim do debate, eu queria fazer algumas considerações muito rápidas, espero que pertinentes, e gostava que acertássemos um pouco como é que vamos fechar este debate.

1. Assisti praticamente a todos os debates do Conselho Nacional de Educação desde a sua criação em 1988 e este foi um dos mais interessantes. Digo-o com algum ênfase, porque me pareceu que a propósito do problema da avaliação se fez um longo debate sobre a educação em Portugal. Foi talvez até a sequência do relatório produzido pelo Dr. Almeida Costa e pelo Prof. Bártolo Campos relativo à parte do acompanhamento da avaliação da Reforma.
2. Parece-me existir da parte dos Senhores Conselheiros uma grande preocupação com o sistema e, obviamente, ela tem que ser também uma preocupação do próprio Conselho, quando está aqui presente um grupo tão representativo, sobretudo da parte científica, pedagógica e do corpo docente. Não fazer dela preocupação do Conselho seria, inclusivamente da minha parte, um erro e uma incorrecção que certamente não vou cometer.

3. Directa ou indirectamente, em todas as intervenções se constatou que é um pouco difícil identificar as linhas de orientação política que hoje presidem à condução do processo educativo em Portugal. A isto acresce um aspecto que a Dr.<sup>a</sup>. Conceição Pinto referiu, citando uma frase que eu terei dito algures, que é a falta de memória. De facto, estou hoje convencido de que a máquina educativa, que é mais do que o Ministério em si, é como se tivesse um cérebro possuído da doença de Alzheimer, que à medida que o tempo vai correndo, vai perdendo a memória das coisas. Isto é até muito notório na comunicação social, que começa a dar mostras de inovações que já foram inovadas há 2, 4 ou 5 anos atrás. Ou seja, há um processo de desacumulação da informação e de perda da memória. Espero não chegarmos àquela fase dos *Cem Anos de Solidão* de Gabriel Garcia Marques, em que começam a pôr etiquetas nos objectos com os respectivos nomes, quando a família se começa a esquecer.
4. Tal como o João Formosinho referiu, é muito importante ter-se uma visão sistémica, para a qual há que estudar e reflectir, não por sacões, mas numa actividade continuada. Esse continua a ser, no meu ponto de vista, um dos maiores problemas-estrangulamento que tem a sociedade portuguesa, porque isto é verdade não apenas para o sistema educativo,

mas para muitos outros sectores. É difícil encontrar os centros de racionalidade da sociedade portuguesa onde de uma forma continuada se faça uma produção de estudos e de reflexões.

5. É fácil dizer que urge recuperar o espírito da Reforma, mas é muito difícil fazê-lo. O espírito da Reforma existiu de facto na altura que todos nós vivemos em 88-89, mas hoje os protagonistas terão que ter outro tipo de sinais para poderem voltar a interessar-se, sem angústia. Não basta dizer que vamos voltar. Nós, Conselho, deveremos procurar contribuir para a recuperação deste espírito, desde que:

- exista novamente um conjunto de linhas de orientação mobilizadoras
- haja sinais claros no terreno de que essa linha de orientação vai ser posta em prática e será perseguida durante um tempo apreciável.

6. Foram por todos referidas as assimetrias do sistema e a autonomia. Disse-se com grande ênfase que somos todos diferentes, escolas e estudantes. Isto é verdade e está relacionado com a possibilidade e o interesse que se deve ter no consolidar de um processo de autonomia das instituições.

Das escolas existentes, era capaz de dizer o seguinte: o sistema tem cerca de 13.000 escolas, 12.000 do 1º ciclo - cerca de 1.866 são escolas unitárias isoladas -, depois há cerca de 1.000 escolas do 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e secundário e 46 escolas básicas integradas em regime de experiência pedagógica. Interrogo-me se destas 1.000 escolas do 2º e 3º ciclos, sobretudo, não haverá algumas que tenham possibilidade de ser verdadeiramente autonomizadas, indiferentemente se de ensino público ou privado. Há escolas que reúnem determinado tipo de condições necessárias, nomeadamente um corpo docente com grande estabilidade, um projecto-escola próprio e o empenhamento dos seus professores.

Continuamos a dar uma grande prioridade ao sistema e às leis, aos decretos, comunicados, informações, portarias, que são sempre feitas nessa lógica homogeneizante do médio, abaixo ou acima do médio. Ora, quando se pretende fazer um enquadramento homogeneizante para um sistema que é assimétrico, o resultado normalmente não é satisfatório para todos.

Se nós as autonomizarmos - remeto à reflexão - deixaremos à própria escola, através da existência de um contrato-programa feito para  $n$  anos, com sistema de avaliação, a possibilidade de terem o seu projecto próprio, desenvolverem-no, obterem as suas fontes de financiamento extra, e transformarem-se em centros de referência.

Para nós o que é importante é que a melhoria da qualidade do sistema resulte sobretudo da introdução no sistema de novos standards e de novos padrões. Isto tem que ir de baixo para cima. Acho que devíamos tentar "esgravatar" um bocado mais neste conjunto de ideias.

Fiquei entusiasmado com o debate de hoje porque foi possível aos Senhores Conselheiros uma certa largueza de tempo para explicitação das suas opiniões. Ele abriu-nos um conjunto de pistas muito grande para continuarmos a explorar e mostrou que o Conselho tem uma capacidade interna cheia de potencialidades. Estarei disponível para continuar a dar-lhe algum gaz.

Mas também sinto a mesma angústia que a Benedita expressou. Um órgão consultivo é assim, tem a enorme responsabilidade de dizer coisas que sejam muito bem reflectidas e acertadas, e tem uma grande dificuldade em propor medidas exactas. Mas podemos contribuir com um conjunto de reflexões para quem tem que decidir ler, se estiver interessado...

Há um aspecto que também temos que considerar - é que há um calendário político não definido por nós e aquilo que possamos produzir como contributo técnico, político, ou científico fruto de reflexão tem que ser útil a alguém. Tenho disso a certeza em relação ao contributo que o Conselho vem dando, através das nossas várias publicações, num país em que o debate é quase nulo....

Ainda outro dia um jornalista me dizia: "Você deixe-nos assistir aos plenários, porque nós não conseguimos apanhar ideia nenhuma em sítio nenhum, a não ser que nos deixem estar onde ouçamos as coisas!" E eu compreendo, daí que a própria comunicação social acabe por trazer a debate às vezes temas que são muito marginais, longe do âmago da questão.

Tenho pena que os jornalistas não tenham assistido pelo menos a parte deste debate, porque podiam fazer eco de algumas intervenções, embora também me pareça que algumas delas podem ser apanhadas por eles e transformarem-se em grandes parangonas tremendistas, rápidas e medonhas, bem típicas da comunicação social em Portugal.

Fazia uma última consideração relativamente à sequência deste debate, não querendo deixar uma angústia excessiva para além da que todos naturalmente temos, resultado de um certo "stress". Em primeiro lugar, agradeço enormemente o contributo e possibilidade que os 4 apresentadores nos deram de levar a cabo um debate tão interessante. Sem as suas apresentações tão bem estruturadas ele não teria sido tão vivo. Faremos uma publicação que as incluirá, seguidas do debate dos Senhores Conselheiros, previamente escrito a partir da gravação. Sugeria, na medida em que valoriza grandemente o nosso documento, que nas referências mais específicas tivessem alguma auto-contenção, porque senão datamos excessivamente o documento.

Julgo que o deveríamos terminar com uma posição do próprio Conselho, que resultaria de um escrito dos nossos 4 apresentadores. Simples, muito simples. A Dr<sup>a</sup>. Celeste, eu e eles iremos fazer um esforço para poder trazer esse documento para aprovação do Plenário na reunião de 21 de Dezembro.

**Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Benavente**

Quando disse que o Conselho pode produzir um conjunto de reflexões para quem decide, eu, pelo contrário, não me sinto nada angustiada, na medida em que acho que o C.N.E. está a assumir plenamente a sua responsabilidade. Podia-se propor que, no momento em que esta publicação estivesse pronta, se fizesse, um pouco à imagem do que se fez com o relatório da Reforma, uma conferência de imprensa ou uma apresentação pública, porque era muito importante dar um sinal a todos aqueles que, no fundo, aqui representamos, assegurando-lhes que um espaço institucional está preocupado com a situação da educação e da reforma.