

Painel I

**Questões e Perspectivas Actuais da
Avaliação em Portugal**

CNE

CNE

A IGE E A AVALIAÇÃO INTEGRADA DAS ESCOLAS

MARIA DO CARMO CLÍMACO*

1. O PAPEL DAS INSPECÇÕES NA QUALIDADE E NA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

A Inspeção-Geral da Educação tem estado envolvida nos últimos anos num processo de reorientação dos seus programas de intervenção, que resultam de uma maior clarificação das suas funções, na preocupação de responder melhor às exigências do desenvolvimento do sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito à melhoria do desempenho das escolas. Esta fase de transição em que nos encontramos representa um processo construído na base de três linhas de orientação fundamentais:

- conhecimento das características do sistema em geral e dos seus objectivos, bem como das necessidades das escolas, reconhecendo-as como as unidades críticas do sistema;
- a auscultação dos actores e dos diferentes parceiros sobre o papel desejável para um serviço de inspecção que responda às transformações por que a escola tem passado;
- a reflexão sobre a experiência das organizações congéneres que têm evoluído mais rapidamente do que em Portugal.

Pode afirmar-se que esta mudança na orientação nos serviços de inspecção educativa reflecte o contexto europeu de desenvolvimento e mudança para um novo relacionamento social e político.

De um modo geral, tem havido dois modelos clássicos de organizações inspectivas: as que tutelam a gestão do currículo e a formação dos professores, isto é, as que no terreno acompanham e controlam a realização da educação em sala de aula, podendo, inclusive, ter um papel relevante na gestão do pessoal e na correcção de assimetrias no que se refere à distribuição dos recursos, e as que têm como missão o controlo dos recursos e a função disciplinar. Uma e outras actuam como agências

* Subinspectora-Geral da Educação

intermédias entre o Estado e a administração e direcção das escolas, regem-se por uma filosofia comum – assegurar a conformidade das escolas ao que está legalmente estabelecido, orientar e melhorar as escolas, de certa forma avaliar o seu desempenho, e manter, regularmente, a tutela informada. Este tipo de intervenção é contínuo, mas, no que se refere à vertente avaliativa, não tem tido como característica ser sistemático, claro e consistente. O próprio perfil dos inspectores e das inspecções é definido em função dos conteúdos funcionais que lhes são atribuídos e das qualidades deontológicas da profissão.

Deste modelo clássico as Inspecções têm evoluído para um papel menos interventor no sentido da orientação da acção educativa, desempenhando cada vez menos a função de elo de ligação entre a lei ou a norma e a sua aplicação no terreno. As inspecções têm evoluído no sentido de se constituírem como agências ou instâncias de avaliação no terreno que, pressionadas pelo Estado, pela sociedade, pelas famílias e pelas escolas, recolhem informação sobre o desempenho das escolas de uma forma regular, sistemática e credível, e a devolvem a todos os que têm parte na responsabilidade pela qualidade educativa.

Para esta mudança de paradigma inspectivo, não podemos deixar de referir, muito concretamente, as alterações na organização administrativa da educação, decorrentes, nomeadamente, da maior ou menor descentralização da administração e da maior autonomia das escolas, a quem se tem pedido que respondam de forma contextualizada às necessidades educativas das populações que servem e, simultaneamente, maiores níveis de exigência na qualidade das aprendizagens e nos níveis de desempenho.

Este fenómeno não é só europeu, mas podemos referir a importância que tem vindo a ter na alteração do modelo das Inspecções no nosso continente. Às Inspecções tem vindo a ser pedido que sejam monitores conscientes da qualidade educativa e que estimulem o funcionamento das escolas, de modo a que o seu desempenho se situe progressivamente acima dos patamares mínimos do aceitável ou da suficiência em termos educativos, organizacionais e de gestão. Tal significa que se torna necessário definir o que se entende por patamares mínimos, por desempenho aceitável e por desempenho bom ou muito bom em educação. Para isso torna-se necessário auscultar os diferentes parceiros da educação, para que os instrumentos adequados a uma observação honesta, focalizada nas dimensões relevantes, baseada em evidências ou testemunhos, possam ser desenvolvidos, respondendo aos interesses e convicções comuns do que é importante em educação.

Nesta mudança de enfoque da acção inspectiva, não só as escolas, mas as diferentes estruturas da administração, cuja função é contribuir para a prestação do serviço educativo, são objecto de um novo tipo de intervenção reguladora por parte das Inspeções.

As Inspeções têm vindo a ocupar um papel central na sociedade em geral e, especificamente, na sociedade educativa, sobretudo quando prestam contas, tornando menos opaco o que acontece nas instituições educativas, quando reconhecem o que de bom e muito bom lá se realiza, quando inspiram acções de melhoria ou aperfeiçoamento a partir da identificação do que se pode considerar pontos fortes e pontos menos fortes ou mesmo fracos no desempenho, ou do que se apresenta como recomendações.

As Inspeções têm vindo a assumir o papel de “agência de qualidade”: instância que assinala desempenhos, congrega esforços, estimula, disponibilizando referentes para a comparação e auto-avaliação, e pressiona para se fazer mais e melhor.

A Inspeção-Geral da Educação ao assumir este papel que a Lei de Bases do Sistema Educativo lhe atribui, estabeleceu alguns princípios de acção inspectiva que importa sublinhar:

- *O princípio da intervenção estratégica* – não se pode, nem tem vantagem, ver tudo. Importa desenvolver um procedimento que, pela sua metodologia e enfoque de observação, contribua para melhorar a prestação do serviço educativo e dos seus resultados. Por isso é fundamental ser selectivo e identificar as áreas chave no funcionamento das escolas que melhores efeitos têm na acção educativa e nas aprendizagens dos alunos.
- *O princípio da intervenção integrada e intencional* – não é possível separar os meios e os processos dos resultados educativos. A escola, enquanto realidade social, caracteriza-se por ser uma realidade complexa e plural, obrigando à pluralidade de olhares para ser entendida. A avaliação que for realizada ou é uma actividade integradora das diferentes facetas que intervêm e descrevem a escola como lugar de vida, lugar social, lugar de aprendizagem e de desenvolvimento, ou é uma actividade fragmentadora da entidade observada. Na impossibilidade de querer ver tudo, importa ter claro o que é relevante para o que se pretende saber, o que inclui obrigatoriamente saber o que os actores pensam e sabem de si próprios e da sua escola.
- *O princípio da convergência de interesses* – a avaliação ganha valor de dinâmica pedagógica se se articular com a atenção da escola ao seu próprio desenvolvimento ou à sua avaliação interna. Não chega ter consciência das

percepções dos actores. Da intervenção dos inspectores deve decorrer um plano de acção interno que tem em conta os aspectos referidos como pontos fortes e as recomendações e um sistema de auto-regulação sistemática.

- *O princípio do efeito de espelho* – tão importante como os conteúdos da observação inspectiva é o modo como a escola é olhada e se olha a si mesma. Por outras palavras, e de acordo com as teorias da implementação, se o mais importante é mesmo provocar a mudança em cada escola, então a cultura de cada escola é mais importante do que o enfoque da mudança, segundo Fullan. Assim, a metodologia de intervenção, ou o modo de fazer a mudança, pode determinar o sucesso do esforço necessário para melhorar o sucesso educativo, conforme se assumir como um procedimento exterior à própria escola ou se assumir como um procedimento a ser reproduzido internamente.

2. O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INTEGRADA DA IGE

A Inspecção-Geral da Educação, ao preparar uma metodologia de avaliação das escolas, definiu como objectivos do seu programa de avaliação integrada das escolas:

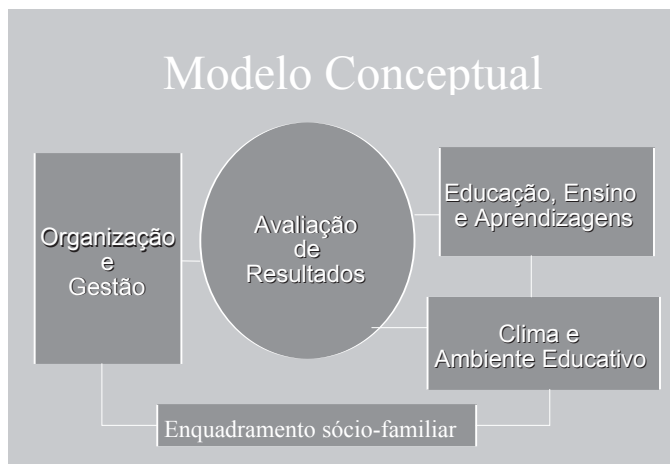
- valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos
- identificar pontos fortes e fracos no desempenho das escolas
- induzir processos de auto-avaliação
- contribuir para a regulação do sistema
- criar níveis de maior exigência no sistema e na vida das escolas.

Numa perspectiva estratégica, foram seleccionadas quatro dimensões para a avaliação,

- os resultados escolares dos alunos
- a educação, o ensino e as aprendizagens
- clima e ambiente educativos
- a organização e gestão escolar,

moderadas por informação de enquadramento considerada relevante, nomeadamente a que caracteriza a população escolar em termos socioeconómicos.

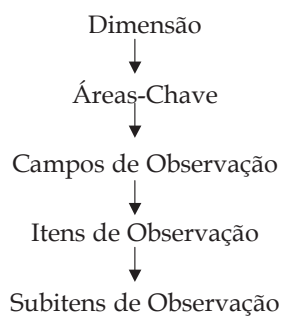
Cada uma destas dimensões foi desenvolvida em áreas-chave, que por sua vez se desdobram em campos de observação e indicadores de desempenho.



O modelo que foi desenvolvido apresenta-se do seguinte modo:

Para apoio das avaliações integradas foram concebidos Roteiros por nível de ensino e ciclo de escolaridade, agrupando módulos correspondentes a cada dimensão enunciada.

Cada módulo tem a seguinte estrutura organizativa:



Cada item e subitem é avaliado numa escala de quatro níveis de A a D, de acordo com os seguintes critérios:

A	Muito Bom	Correcção Exemplar
B	Bom	Correcção
C	Suficiente	Incorrecções/correcções
D	Insuficiente	Incorrecções

3. ALGUNS RESULTADOS DOS DOIS PRIMEIROS ANOS DE INTERVENÇÃO

Alguns dos resultados mais interessantes dos dois primeiros anos de intervenção têm a ver com as metodologias de análise de resultados que foram desenvolvidas e que se mostraram especialmente interpelativas da qualidade das escolas, nomeadamente o valor acrescentado, ou o diferencial do sucesso, e a análise dos fluxos escolares, com a identificação de alguns dos pontos fortes e fracos do desempenho escolar e com a identificação de uma tipologia de desempenho por nível de ensino.

3.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS ESCOLARES

Apresenta-se, de seguida, a informação recolhida em dois tratamentos de resultados de alunos e a análise que é proposta às escolas.

- Análise do valor acrescentado nas escolas que ministram o ensino secundário

Valor Acrescentado

- Diferença entre o sucesso obtido e o que seria de esperar, considerando as características dos alunos e a população de referência, isto é, considerando que estes alunos teriam as características da população de referência em três variáveis:
 1. sucesso
 2. idade
 3. nível de carência económica

RESULTADO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação no ensino secundário (73 escolas)

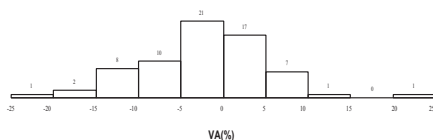
Taxas de transição, conclusão e abandono

Ano de escolaridade	% Transição	% Abandono
10.º	61	11
11.º	76	7
12.º (cursos gerais)	50	9
12.º (cursos tecno.)	42	10

GRÁFICO 1

Valor Acrescentado

- Distribuição do "valor acrescentado" nos Cursos Gerais das escolas do Ensino Secundário – 68 escolas



Referente: total escolas secundárias – 77.959 alunos

Os dados que se apresentam referem-se aos resultados finais dos alunos internos de 68 escolas que ministram o ensino secundário, cursos gerais, e são relativos ao ano lectivo 1998/99. Estas escolas faziam parte da amostra a ser intervencionada no ano lectivo de 1999/2000.

De acordo com o gráfico 1, verificamos que o diferencial do sucesso se distribui entre +25 e -25% relativamente ao valor médio esperado.

62% das escolas situam-se abaixo do que era expectável, considerando as características das suas populações. Merecem especial atenção cerca de 20 % de escolas, cujo valor acrescentado negativo se desvia em mais do que 10% dos valores médios esperados.

38% das escolas apresentam valores acrescentados acima do que seria expectável, sendo que duas escolas em 68 têm um desempenho que no conjunto deste grupo de escolas se pode considerar bom ou muito bom, em face das características da sua população escolar.

No ano lectivo 2000/2001 foram tratados os dados relativos a um outro grupo de 99 escolas que ministram cursos gerais, num total de

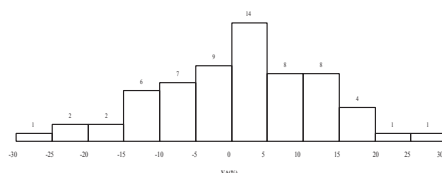
- valor acrescentado destas escolas distribui-se entre +27 e -20% do valor médio esperado.

- merecem especial atenção 13% das escolas, cujo diferencial do sucesso negativo é superior a -10% do valor médio esperado.
- 48% das escolas apresentam valores acima do esperado, sendo que em 12% das

GRÁFICO 2

Valor Acrescentado

□ Distribuição do "valor acrescentado" nos Cursos Tecnológicos das escolas do Ensino Secundário – 63 escolas



Referente: total das escolas secundárias: 17. 253 alunos

escolas o desempenho pode ser considerado bom ou muito bom, apresentando um valor acrescentado superior ao desvio de 10% acima do valor médio.

No que se refere aos cursos tecnológicos, foram analisados os dados de 63 escolas que ministravam estes cursos, no ano lectivo de 1998/99.

- De acordo com o gráfico 2, o valor acrescentado nestas escolas distribui-se entre +30 e -30% relativamente ao valor médio esperado.
- 43% das escolas têm um desempenho abaixo do valor médio expectável, sendo que 11% das escolas têm um desempenho negativo superior a - 10% do valor médio expectável.
- De entre as escolas com desempenho positivo, cerca de 20% apresenta um valor acrescentado superior a 10% acima do valor médio esperado.

No ano 1999/2000, os dados que foram tratados referem-se a 75 escolas que ministram cursos tecnológicos do ensino secundário.

- O valor acrescentado nestas escolas distribui-se entre +33 e - 22% relativamente ao valor médio esperado.
- 48% das escolas situam-se abaixo do valor médio esperado, sendo que 18% apresentam um diferencial do sucesso negativo superior a 10% do expectável.

- De entre as escolas com valor acrescentado positivo, 25% apresenta um desempenho 10% acima do valor médio esperado.

A leitura dos dados de dois grupos de escolas diferentes em dois anos consecutivos mostra que, apesar de, em absoluto, as taxas de sucesso nos cursos tecnológicos serem inferiores às dos cursos gerais, em termos do desvio ao valor expectável, não só os cursos tecnológicos apresentam percentagens mais elevadas de escolas com valor acrescentado superior ao expectável, como são superiores os valores do próprio diferencial do sucesso. Tal permite-nos concluir que, apesar das taxas de transição superiores nos cursos gerais, poderão ser criados níveis de maior exigência aos alunos destes cursos.

3.2. ANÁLISE DOS FLUXOS ESCOLARES

Os dados que se apresentam referem-se a uma sequência temporal de cinco anos lectivos e acompanham os resultados da geração de alunos que se matriculou no 10.º ano em 1995/96.

Indicadores de Eficácia	Distribuição Percentil das Escolas				
	5	25	50	75	95
Eficácia interna ou rendimento interno	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7
Probabilidade de sucesso	0,4	0,5	0,7	0,8	0,9
Coefficiente de conclusão sem retenções	0,1	0,2	0,3	0,3	0,4
Coefficiente de conclusão até uma retenção	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7
Coefficiente de conclusão até duas retenções	0,4	0,5	0,7	0,8	0,9

Exemplos de leitura:

- 25% das escolas com pior desempenho têm um rendimento interno de 0,4 ou menos, isto é, 4 em cada 10 alunos conclui o ciclo de estudos. Em 25% das escolas com melhores desempenhos, 6 alunos em cada 10 termina o ciclo de estudos. 5% das melhores escolas de todas, em média 7 alunos em cada 10 conclui o ciclo de estudos.
- Não há escolas com sucesso pleno no ciclo de estudos. Apenas 5% de escolas apresentam uma probabilidade de sucesso de 0,9 – 9 em cada 10 alunos tem sucesso, probabilidade de completar o ciclo em três anos. Nas escolas com pior desempenho, a probabilidade de sucesso no ciclo é de 4 em cada 10 alunos.
- Apenas em 25% das escolas, 3 ou 4 alunos em cada 10 conclui o ciclo sem retenções.

3.3. IDENTIFICAÇÃO DE PONTOS FORTES E FRACOS DO DESEMPENHO

Considerando a identificação de pontos fortes e fracos em 23 destas escolas que ministram o ensino secundário e que foram intervencionadas em 2000 pela IGE, foram destacados como pontos fortes (desempenho correcto em pelo menos 50% das escolas e correcção exemplar em pelo menos 25% dos casos observados):

- a gestão do tempo em sala de aula de modo a não haver tempos mortos,
- a relação pedagógica na sala de aula, motivadora da participação dos alunos,
- a adequação das actividades de aprendizagem,
- as acções desenvolvidas pelo serviço de psicologia e orientação educativa no que se refere à informação sobre saídas profissionais e acesso ao ensino superior,
- comportamento cívico dos alunos,
- a abertura à mudança por parte dos dirigentes das escolas.

Nessas mesmas escolas, foram considerados pontos fracos (desempenho com várias incorrecções em pelo menos 50% das escolas e muitas incorrecções em pelo menos 25% dos casos observados):

- a reflexão sobre as aprendizagens,
- o tratamento de dados e análise do sucesso dos alunos,
- a verificação das aprendizagens, a diferenciação pedagógica,
- as actividades de pesquisa, os apoios aos alunos com dificuldades de aprendizagem,
- os níveis de participação na vida da escola,
- os projectos e actividades em parceria com outras escolas.

No que se refere à organização e gestão das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário foram considerados pontos fortes:

- a direcção executiva,
- a direcção de turma,
- o funcionamento dos serviços administrativos,
- a gestão dos recursos,
- a organização das turmas,
- os projectos de desenvolvimento educativo.

Constituem pontos fracos:

- a articulação entre órgãos de gestão,
- a articulação dentro e entre departamentos curriculares,

- a coordenação pedagógica,
- a avaliação do processo educativo em geral,
- a oferta de componentes locais e regionais do currículo,
- o envolvimento das famílias.

Na sua globalidade, as escolas apresentam diferentes níveis de qualidade em diferentes dimensões. Estas não apresentam correlação entre si e os próprios resultados parecem correlacionar-se mais com as variáveis do contexto e da localização geográfica do que com qualquer dimensão do funcionamento interno ou da gestão. As escolas cujo desempenho é predominantemente fraco tendem a fazer parte de agrupamentos onde as escolas apresentam níveis de desempenho igualmente fracos, ou a localizar-se em zonas problemáticas.

Os agrupamentos apresentam as melhores e as piores situações de gestão, quando comparados com as escolas singulares.

4. EM CONCLUSÃO

Ao desencadear o programa de Avaliação Integrada das Escolas, a IGE não tinha como objectivo determinar o estado da educação escolar e, a partir daí, propor a ordenação das escolas por níveis de desempenho ou sequer tipificar desempenhos, que de certa forma arrumassem as escolas em categorias.

Como consta do enunciado dos seus objectivos, o seu propósito era essencialmente

- Valorizar as aprendizagens e a experiência escolar
- Induzir a auto-avaliação como estratégia fundamental na melhoria dos desempenhos
- Prestar contas da qualidade educativa.

São objectivos que pressupõem alguma mudança significativa na cultura das escolas e da política educativa. Como afirma Lagerveij (90), não há mudança de política sem mudar o modo de fazer a política.

A organização da informação do desempenho e o envolvimento das escolas nesse processo; a recolha sistemática de informação com base em guiões concebidos para esse fim, abrangendo um conjunto de dimensões descritivas do funcionamento das escolas e dos processos de aprendizagens em sala de aula e a recolha do ponto de vista de diferentes actores; o tratamento dessa informação e a disponibilização de referentes para a comparação de desempenhos e avaliação de escolas; a organização de informação de retorno aos diferentes intervenientes quer oralmente em directo,

quer por escrito através de relatórios de escola descrevendo o desempenho e identificando pontos fortes e fracos, quer através de um relatório anual de programa de divulgação pública – são algumas das estratégias e dos procedimentos seguidos pela IGE na construção de uma cultura de avaliação.

A IGE mudou também o paradigma de intervenção inspectiva ao introduzir as avaliações integradas:

- agiu em articulação com outros serviços e tomou como interlocutores diferentes parceiros;
- deu a conhecer os seus instrumentos de trabalho e informou antecipadamente cada escola do processo que iria ser desenvolvido, das razões, do modo e do tempo em que ia ser desenvolvido;
- actuou em equipe para garantir a integração de diferentes modos de ver a mesma realidade;
- assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a esse processo, abrangendo avaliadores e avaliados.

É importante conhecer o que funciona bem e o que funciona menos bem ou mal nas escolas e no sistema, na medida em que esse conhecimento é uma condição para o estabelecimento de uma estratégia de intervenção.

É importante saber até que ponto se pode pedir maiores níveis de exigência na qualidade educativa, pelo que é indispensável dispor de referentes para uma avaliação credível. A qualidade educativa não é um bem adquirido, é um bem em construção permanente e não há lugar nenhum na escola que possa ficar alheio a essa construção. O ponto mais crítico para a produção da qualidade é a sala de aula. É lá que se forjam todos os comportamentos e desempenhos da escola considerada como um todo.

O QUE NOS PODEM DIZER E DIZEM OS RESULTADOS DAS PROVAS REALIZADAS A NÍVEL NACIONAL

GLÓRIA RAMALHO*

O Gabinete de Avaliação Educacional foi criado com o objectivo de elaborar provas de avaliação de aprendizagens e de supervisionar a sua classificação. Compete-lhe igualmente assegurar a participação portuguesa em estudos internacionais que envolvem este tipo de avaliação.

Entre outras intervenções, mais esporádicas, este Gabinete tem vindo a elaborar os exames do ensino secundário, as provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática para o 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade e tem assegurado a participação portuguesa no estudo internacional *Programme for the International Student Assessment* (PISA), organizado pela OCDE.

Os resultados da aplicação dos instrumentos produzidos dão indicações importantes sobre a situação do ensino/aprendizagem em vários níveis de escolaridade – ao nível do país no seu todo, ao nível da escola e, no caso dos exames, ao nível do aluno. Neste sentido, constituem-se necessariamente como uma parte integrante de uma avaliação global da qualidade do sistema de ensino e dos subsistemas que o constituem.

Nesta intervenção referir-se-ão apenas os exames nacionais e as provas de aferição. O primeiro ciclo do estudo internacional PISA, que Portugal integra desde o início de 1999, está agora em fase de conclusão. Depois de uma fase piloto, que teve lugar em Maio de 1999, foi levado a cabo o estudo final em Abril/Maio de 2000. Os resultados são divulgados em 4 de Dezembro de 2001 e referem as literacias de leitura (domínio predominante neste primeiro ciclo do PISA), de matemática e de ciências, de estudantes de 15 anos de idade de 31 países, 28 dos quais membros da OCDE.

*Directora do Gabinete de Avaliação Educacional

ALGUMAS PREOCUPAÇÕES E PROCESSOS ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os exames nacionais do 12.º ano e as provas de aferição são elaborados tendo por base os programas em vigor. Do conjunto de competências e conteúdos neles enunciados tem-se em conta a relevância que detêm no articulado programático, dentro das limitações inerentes às condições actuais da sua realização: exames “de papel e lápis” com um tempo limite de execução.

Procura-se que as provas escrutinem níveis de conhecimento diferenciados em relação ao objecto de avaliação e que, no caso dos exames nacionais, uma classificação de 10 valores (100 pontos) indicie a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais no domínio em causa.

Neste sentido, na elaboração dos **exames**, para além de poder contar com a sensibilidade existente entre os múltiplos intervenientes (coordenador das provas, autores, consultores e auditores), o GAVE tem prosseguido duas linhas de inquirição:

1. estudo do comportamento de todos os itens integrados nas provas da 1.ª e da 2.ª chamadas – lançam-se e analisam-se os dados correspondentes a um conjunto de escolas previamente definido para representar o universo das instituições em que têm lugar os exames nacionais;
2. estudo antecipado de itens regularmente elaborados e que são testados numa amostra da população dos alunos do 12.º ano.

O processo de elaboração das **provas de aferição** (4.º ano em 2000, 6.º ano em 2001 e 9.º ano em 2002) contou com uma fase piloto no ano imediatamente anterior em que foram testadas quatro vezes mais provas do que as que seriam necessárias para esse ano (quatro de Língua Portuguesa e quatro de Matemática). A prova que veio a ser administrada (4.º e 6.º anos) e as que o virão a ser em 2002 (9.º ano) têm por base o estudo do comportamento de cada um dos itens testados.

ALGUMAS INDICAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

PROVAS DE AFERIÇÃO

Efectuaram-se dois estudos sobre as dificuldades sentidas pelos alunos em alguns dos itens da prova de aferição do 4.º ano de Matemática aplicada em 2000. O trabalho de que aqui resumiremos algumas das conclusões está em fase de

finalização e é da autoria da aluna de Mestrado Maria José Guerra¹. Para este estudo foram feitas entrevistas individuais (Ginsburg, 1983) a 118 alunos que tinham realizado as provas nas regiões de Portalegre, de Abrantes e de Ponte de Sôr. As questões foram sendo colocadas a cada estudante, perguntando-se-lhe em seguida o porquê das respostas dadas, do processo da resolução adoptado ou da sua perplexidade perante a questão. A entrevista prosseguia com o objectivo de acompanhar o pensamento do aluno e de o incentivar a explicitar as suas dúvidas.

Com excepção de três itens, todos eles envolvendo noções de geometria, mais de 50% dos alunos responderam acertadamente a cada uma das questões colocadas. Mas constatou-se a existência de fragilidades que é necessário ter em conta.

Alguns exemplos:

- Uma percentagem assinalável de alunos (entre 5% e 37%, consoante os itens) necessita de trabalhar o enunciado com o entrevistador no sentido de construir o que Brissiaud (2000) apelida “a representação do problema”. É também elevada a taxa dos estudantes que, apesar da interacção estabelecida com o entrevistador, não conseguem raciocinar correctamente sobre as questões colocadas (entre 12% e 28%).
- Mais de 1/3 dos alunos instados a representar o número “dez mil e cinquenta e quatro” optaram por 1054 em vez de 10054.

EXAMES DO 12.º ANO

Tal como anteriormente se referiu, o GAVE desenvolve, desde a sua criação, uma linha de inquirição que averigua o comportamento de cada um dos itens incluídos nos exames da 1.ª fase, no conjunto dos alunos de cerca de 50 escolas com exames do ensino secundário. É importante para esta instituição conhecer este comportamento que possibilita uma reflexão mais rigorosa sobre as aquisições e as dificuldades dos alunos nas suas respostas aos itens apresentados.

Para além deste conhecimento, fundamental para a instituição como se disse, a recolha desta informação possibilita a obtenção de indicações importantes sobre a situação do ensino/aprendizagem nos vários domínios. Passa-se à exemplificação com dois desses domínios: Física e Matemática. As análises aqui apresentadas foram realizadas respectivamente pelos coordenadores de Física e de Matemática.

¹ Decorrem actualmente três outros estudos referentes às provas dos 4.º e 6.º anos de Matemática de 2001.

EXAMES DE FÍSICA 12.º ANO

As provas de exame de Física 12.º ano pretendem avaliar algumas das competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano. As competências desenvolvidas podem ser avaliadas tendo em conta qualquer dos conteúdos enunciados no Programa.

As competências mais relevantes que são avaliadas nos exames são:

1. Conhecimento de conceitos
2. Conhecimento das relações entre conceitos
3. Análise de gráficos
4. Identificação de dados e evidências relativas a uma actividade experimental
5. Resolução de problemas literais
6. Produção de raciocínios demonstrativos
7. Aplicação do conhecimento dos conceitos e das suas relações em situações que podem ser novas
8. Comunicação de raciocínios

Relativamente aos conteúdos do Programa, estes podem ser subdivididos em três partes:

- A. Dinâmica da partícula
- B. Dinâmica dos sistemas de partículas
- C. Campos

Desde 1998 que as estatísticas referentes aos resultados obtidos pelos alunos nas provas de exame nos dão indicações sobre as competências e os conteúdos em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Das competências avaliadas ressaltam como apresentando maiores dificuldades para os alunos as seguintes:

- Resolução de problemas literais (5)
- Comunicação de raciocínios (8)
- Identificação de dados e evidências relativos a uma actividade experimental (4)

Dos conteúdos avaliados, apresentam **maiores dificuldades** para os alunos aqueles que se relacionam com os aspectos B e C.

EXEMPLO

1.ª chamada 1999.

Foram analisadas 1176 provas de exame.

GRUPO I

O primeiro grupo da prova inclui itens de escolha múltipla, avalia as competências 1, 2 e 3, referindo-se aos conteúdos programáticos A, B e C.

Questão	Conteúdo	Competência	Respostas certas %
1	A	2	63
2	B	2	54
3	B	1	35
4	C	3	65
5	C	1	44
6	C	2	43

Grupo II

O segundo grupo da prova é constituído por perguntas abertas, avalia as competências 1, 2, 5, 6, 7 e 8 referindo-se aos conteúdos programáticos A, B e C.

Questão	Conteúdo	Competência	Respostas totalmente certas %
1.1	A	1	27
1.2	A	7	27
2.1	A	5	6,2
2.2	A	5	5,4
2.3	A	2	6,4
3.1	C	8	17
3.2	C	2	15,4
3.3	C	2	12,5
3.4	C	2	50

Grupo III

O terceiro grupo da prova é constituído por perguntas abertas, avalia a competência 4.

B	4	21
---	---	----

EXAMES DE MATEMÁTICA 12.º ANO**TIPOS DE ITENS EM QUE OS ALUNOS TÊM REVELADO MAIS DIFICULDADE (NOS EXAMES NACIONAIS DO 12.º ANO)****INTRODUÇÃO**

De uma forma resumida, podemos dizer que os tipos de itens em que os alunos têm revelado mais dificuldade, nos exames nacionais do 12.º ano e nas provas experimentais (realizadas no âmbito do projecto itens), são:

- itens que envolvem a capacidade de produzir raciocínios demonstrativos
- itens que envolvem conexões entre diferentes temas
- itens que envolvem a resolução de pequenos problemas
- itens que envolvem alguma destreza de cálculo
- itens que envolvem interpretação de resultados
- itens que envolvem a utilização das capacidades gráficas da calculadora
- itens sobre conteúdos novos

Nas páginas seguintes, desenvolvemos estes tópicos e apresentamos alguns exemplos.

1. ITENS QUE ENVOLVEM A CAPACIDADE DE PRODUZIR RACIOCÍNIOS DEMONSTRATIVOS

Existem ainda poucos dados, uma vez que esta capacidade só começou a ser testada nos exames de 2000, com o aparecimento da prova com o código 435.

Podemos, contudo, afirmar que, quer nos exames de 2000, quer nos exames de 2001, os itens que testavam esta capacidade foram os que mais insucesso tiveram (grau de dificuldade entre 0.76 e 0.8, numa escala de 0 a 1).

Apresentamos a seguir dois exemplos deste tipo de itens:

EXEMPLO 1 (1.ª CHAMADA DE 2000 – EXERCÍCIO 5 DA SEGUNDA PARTE)

5. Considere uma função f de domínio $\mathbb{R}^+$. Admita que f é positiva e que o eixo Ox é assíntota do gráfico de f . Mostre que o gráfico da função $\frac{1}{f}$ não tem assíntota horizontal.

EXEMPLO 2 (1.ª CHAMADA DE 2001 – EXERCÍCIO 4.2 DA SEGUNDA PARTE)

4. Num saco existem quinze bolas, indistinguíveis ao tacto.
Cinco bolas são amarelas, cinco são verdes e cinco são brancas.
Para cada uma das cores, as bolas estão numeradas de 1 a 5.
- 4.1.
- 4.2. Suponha agora que, no saco, estão apenas algumas das quinze bolas.
Nestas novas condições, admita que, ao retirarmos, ao acaso, uma bola do saco, se tem:
- a probabilidade de essa bola ser amarela é 50 %
 - a probabilidade de essa bola ter o número 1 é 25 %
 - a probabilidade de essa bola ser amarela ou ter o número 1 é 62,5 %
- Prove que a bola amarela número 1 está no saco.

2. ITENS QUE ENVOLVEM CONEXÕES ENTRE DIFERENTES TEMAS

Os itens que envolvem conexões entre diferentes temas são também difíceis para a generalidade dos alunos (grau de dificuldade entre 0.67 e 0.8).

As conexões que têm aparecido nos exames têm sido:

- geometria-funções
- geometria-complexos
- geometria-probabilidades

Apresentamos a seguir dois exemplos deste tipo de itens:

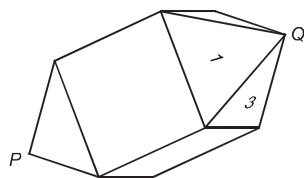
EXEMPLO 1 (1.^a CHAMADA DE 2000 – EXERCÍCIO 4.2 DA SEGUNDA PARTE)

4. Na figura está representado um poliedro com doze faces, que pode ser decomposto num cubo e em duas pirâmides quadrangulares regulares.

4.1.

4.2. Considere agora o poliedro num referencial o. n. , de tal forma que o vértice coincida com a origem do referencial, e o vértice esteja no semieixo positivo.

Escolhidos ao acaso três vértices distintos, qual é a probabilidade de estes definirem um plano paralelo ao plano de equação ? Apresente o resultado na forma de fracção irredutível.



EXEMPLO 2 (2.^a CHAMADA DE 2000 – EXERCÍCIO 1.2 DA SEGUNDA PARTE)

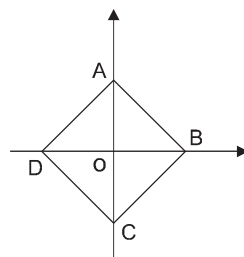
1. Considere no plano complexo o quadrado $[ABCD]$.

Os pontos A e C pertencem ao eixo imaginário, e os pontos B e D pertencem ao eixo real.

Estes quatro pontos encontram-se à distância de uma unidade da origem do referencial.

1.1.

1.2. Defina, por meio de uma condição em C , a circunferência inscrita no quadrado $[ABCD]$.



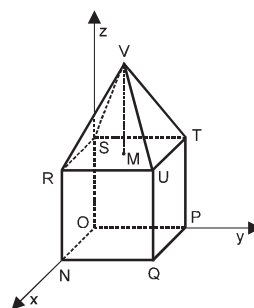
3. ITENS QUE ENVOLVEM A RESOLUÇÃO DE PEQUENOS PROBLEMAS

Este tipo de itens não tem sido muito usual. No entanto, os dados disponíveis permitem afirmar que também se trata de um tipo de itens onde os alunos revelam grandes dificuldades.

Apresentamos a seguir um exemplo (item que se revelou o mais difícil da prova da 1.^a chamada de 1998 – grau de dificuldade 0.8):

EXEMPLO (1.^a CHAMADA DE 1998 – EXERCÍCIO 4 C) DA SEGUNDA PARTE)

4. Na figura está representado, em referencial o.n. , um sólido formado por um cubo e uma pirâmide quadrangular regular.



- A base da pirâmide coincide com a face superior do cubo
- O vértice O coincide com a origem do referencial
- O vértice N pertence ao semieixo positivo Ox
- O vértice P pertence ao semieixo positivo Oy
- O vértice S pertence ao semieixo positivo Oz
- A altura da pirâmide, VM , é igual ao comprimento da aresta do cubo
- O vértice V tem coordenadas $(3,3,12)$
- a)
- b)
- c) Considere um ponto A pertencente à aresta $[UQ]$.

Um plano que contenha o ponto A e que seja paralelo ao plano xOy divide o sólido representado na figura em duas partes.

Determine a cota do ponto A de modo que sejam iguais os volumes dessas duas partes.

4. ITENS QUE ENVOLVEM ALGUMA DESTREZA DE CÁLCULO

Sempre que um item envolve um mínimo de destreza de cálculo, os alunos revelam dificuldades. Não temos insistido neste tipo de itens, quer porque esta insistência vai contra o espírito do programa, quer porque temos consciência das dificuldades dos alunos. No entanto, este é um dos aspectos que mais queixas tem levantado, por parte dos professores universitários.

Nas provas experimentais (no âmbito do projecto itens), temos testado alguns itens deste tipo que, não ultrapassando o grau de dificuldade imposto pelo programa, vão um pouco além do que tem sido exigido nos exames. Os resultados têm sido desastrosos.

Apresentamos a seguir três exemplos (grau de dificuldade entre 0.7 e 0.75). Queremos destacar que, em qualquer dos três casos, a dificuldade reside no cálculo. Isto é, os alunos sabem o que devem fazer, mas não fazem correctamente. É possível chegar a esta conclusão, quer pela análise das respostas dos alunos em provas experimentais, quer pela análise dos resultados de perguntas semelhantes (mas com cálculo menos exigente), noutras provas de exame.

EXEMPLO 1 (1.ª CHAMADA DE 2001 – EXERCÍCIO 2.1 DA SEGUNDA PARTE)

2. Considere a função f , de domínio $\mathbb{R}^+$, definida por $f(x) = 3x - 2 \ln x$ ($\ln$ designa logaritmo de base e).

2.1 Estude f quanto à existência de assíntotas do seu gráfico.

EXEMPLO 2 (2.ª CHAMADA DE 2000 – EXERCÍCIO 2.3 DA SEGUNDA PARTE)

2. Considere a função f , de domínio $\mathbb{R} \setminus \{1\}$, definida por $f(x) = \frac{e^x}{x-1}$

2.1.

2.2.

2.3. Estude a função f quanto à existência de assíntotas verticais e horizontais do seu gráfico.

EXEMPLO 3 (1.ª CHAMADA DE 1998 – EXERCÍCIO 2 C) DA SEGUNDA PARTE)

2. Este item abordava o problema da construção de uma canalização ligando uma fonte a duas povoações. Na alínea a) pedia-se para mostrar que o comprimento total da canalização era dado por

$$g(x) = 4 + \frac{8 - 4 \sin x}{\cos x}$$

Na alínea c) aparecia então o exercício que exigia alguma destreza de cálculo:

c) Determine o valor de x para o qual o comprimento total da canalização é mínimo.

5. ITENS QUE ENVOLVEM INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Neste tipo de itens, os alunos também revelam dificuldades.

Apresentamos como exemplo o item que se revelou o mais difícil da prova da primeira chamada de 1997 (grau de dificuldade 0.8)

EXEMPLO (1.ª CHAMADA DE 1997 – EXERCÍCIO 3 D) DA SEGUNDA PARTE)

Considere, num referencial o. n. $Oxyz$, um cilindro de revolução como o representado na figura junta.

A base inferior do cilindro tem centro na origem O do referencial e está contida no plano xOy .

$[BC]$ é um diâmetro da base inferior, contido no eixo Oy .

O ponto C tem coordenadas $(0, -5, 0)$.

O ponto A pertence à circunferência que limita a base inferior do cilindro e tem coordenadas $(4, 3, 0)$.

A recta r passa no ponto B e é paralela ao eixo Oz .

O ponto D pertence à recta r e à circunferência que limita a base superior do cilindro.

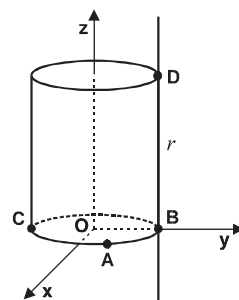
a)

b)

c)

d) Designando por α a amplitude do ângulo BOD , mostre que o volume do cilindro é dado por $V(\alpha) = 125 \pi \operatorname{tg} \alpha$, com $\alpha \in \left[0, \frac{\pi}{2}\right]$.

Determine $\lim_{x \rightarrow \frac{\pi}{2}} V(\alpha)$ e interprete o resultado obtido.



6. ITENS QUE ENVOLVEM A UTILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES GRÁFICAS DA CALCULADORA

Com o aparecimento da prova 435, passou a ser obrigatória a utilização da calculadora gráfica nos exames nacionais. Considerou-se então que deveria existir, em cada prova, um item que testasse a capacidade de resolução de problemas que exigissem a utilização das capacidades gráficas da calculadora (pela importância que o programa dá a esta competência).

Ora, o que tem acontecido é que os alunos têm revelado dificuldades na resolução dos problemas propostos. Não só nas provas de exame, mas também nas provas experimentais.

Apresentamos a seguir dois exemplos (grau de dificuldade 0.72 e 0.71, respectivamente):

EXEMPLO I (1.^a CHAMADA DE 2001 - EXERCÍCIO 2.2 DA SEGUNDA PARTE)

2. Considere a função f , de domínio $\mathbb{R}^+$, definida por $f(x) = 3x - 2 \ln x$
(In designa logaritmo de base e).

2.1.

2.2 O gráfico de f contém um único ponto cuja ordenada é o quadrado da abscissa.

Recorrendo à calculadora, determine um valor aproximado para a abscissa desse ponto (apresente o resultado arredondado às décimas).

Explique como procedeu (na sua explicação, deve incluir o gráfico, ou gráficos, que considerou para resolver esta questão).

EXEMPLO 2 (1.^a CHAMADA DE 2000 – EXERCÍCIO 3.2 DA SEGUNDA PARTE)

3. No presente ano civil, em Lisboa, o tempo que decorre entre o nascer e o pôr do Sol, no dia de ordem n do ano, é dado em horas, aproximadamente, por

$$f(n) = 12,2 + 2,64 \sin \frac{\pi(n-81)}{183} \quad n \in \{1, 2, 3, \dots, 366\}$$

3.1.

3.2. Em alguns dias do ano, o tempo que decorre entre o nascer e o pôr do Sol é superior a 14,7 horas. Recorrendo à sua calculadora, determine em quantos dias do ano é que isso acontece. Indique como procedeu.

7. ITENS SOBRE CONTEÚDOS NOVOS

Sempre que aparece um item que aborde um conteúdo novo, ainda não testado em exame, os resultados são fracos, mesmo que a questão proposta seja fácil.

Como exemplos do que acabamos de dizer, apresentamos dois exercícios em que a única dificuldade aparente era a novidade, mas cujos resultados foram bastante fracos (grau de dificuldade 0.75 e 0.7, respectivamente).

EXEMPLO I (2.^a CHAMADA DE 2000 – EXERCÍCIO 4.1 DA SEGUNDA PARTE)

4.1. Um estudo feito a uma certa marca de iogurtes revelou que:

- se um iogurte está dentro do prazo de validade, a probabilidade de estar estragado é 0,005;

- se um iogurte está fora do prazo de validade, a probabilidade de estar estragado é 0,65.

Considere que, num certo dia, uma mercearia tem dez iogurtes dessa marca, dos quais dois estão fora de prazo.

Escolhendo, ao acaso, um desses dez iogurtes, qual é a probabilidade de ele estar estragado?

EXEMPLO 2 (1.^a CHAMADA DE 2001 – EXERCÍCIO 6 DA PRIMEIRA PARTE)

6. Uma caixa tem cinco bombons, dos quais apenas dois têm licor.

Tira-se da caixa, ao acaso, uma amostra de três bombons.

Considere que X designa a variável «número de bombons **com licor** existentes nessa amostra».

Qual das seguintes distribuições de probabilidades pode ser a da variável X ?

(A)

x_i	0	1	2
$P(X = x_i)$	$\frac{1}{{}^5C_3}$	$\frac{6}{{}^5C_3}$	$\frac{3}{{}^5C_3}$

(B)

x_i	0	1	2
$P(X = x_i)$	$\frac{3}{{}^5C_3}$	$\frac{6}{{}^5C_3}$	$\frac{1}{{}^5C_3}$

(X)

x_i	1	2	3
$P(X = x_i)$	$\frac{1}{{}^5C_3}$	$\frac{6}{{}^5C_3}$	$\frac{3}{{}^5C_3}$

(Δ)

x_i	1	2	3
$P(X = x_i)$	$\frac{3}{{}^5C_3}$	$\frac{6}{{}^5C_3}$	$\frac{1}{{}^5C_3}$

CONCLUSÃO

Apresentámos alguns tipos de itens onde os alunos têm revelado mais dificuldade.

Resta acrescentar quais são os tipos de itens onde, de um modo geral, os alunos têm um desempenho razoável ou bom:

- itens que testam o conhecimento de conceitos, regras e procedimentos (sem exigências de destreza de cálculo);
- itens que testam a capacidade de análise e interpretação de gráficos (em situações simples);
- itens que testam a capacidade de resolução de problemas simples.

Podemos assim dizer, de uma forma resumida, que o desempenho é razoável ao nível da aquisição e compreensão de conhecimentos e fraco ao nível da aplicação e análise.

Destaque-se, contudo, o seguinte:

- as questões de aplicação e análise que têm sido colocadas não são de nível de complexidade elevado;
- mesmo ao nível da aquisição e compreensão de conhecimentos, existem falhas graves, sobretudo no que diz respeito ao cálculo.

Em conclusão e para finalizar, como atrás se referiu, não se defende que as dimensões avaliáveis em exames/provas de aferição esgotem as experiências educativas que a escola deve oferecer. Mas afirma-se a absoluta necessidade da efectivação das aprendizagens escrutinadas através destes instrumentos para o pleno desenvolvimento do conhecimento dos jovens, futuros adultos. A não aceitação desta premissa terá, a nosso ver, como consequência, o alargamento do fosso entre os que tiveram acesso facilitado a conhecimentos que aqui denominaremos de essenciais – geralmente alunos de meios socio-económicos mais favorecidos – e os outros – mais provavelmente de meios socio-económicos menos favorecidos.

REFERÊNCIAS

- Brissiaud, R. (2001). Aprender a aritmética elementar: os casos de concordância/discordância entre a representação inicial de um problema e a economia da sua resolução numérica. In *Boletim Informativo n.º 9 Associação de Professores Ensinar é Investigar*.
- Ginsburg, H., Kossan, N., Schwartz, R. & Swanson, D. (1983). Protocol methods in research on mathematical thinking. In H. Ginsburg (Ed.) *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press.

CNE

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

UMA ABORDAGEM NO QUADRO DO PLANEAMENTO

ANTÓNIO FAZENDEIRO*

Gostaria, desde já, de pedir a compreensão de pelo menos alguns dos participantes e de me desculpar por algum *bias* economicista que por certo marcará esta intervenção e que é devida à minha qualidade de economista há já largos anos ao serviço da educação, incluindo os últimos como Director do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP) do Ministério da Educação.

É nosso intuito abordar a **avaliação da qualidade da educação**, essencialmente nos planos *macro*, dos resultados e desempenho do sistema educativo, e *mega*, da relevância dos resultados da educação para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

FOCOS DA INTERVENÇÃO

A intervenção, ilustrada com um conjunto de *slides* em *power-point*, apresenta-se organizada em três grupos de questões:

- a) Contributos para a inteligibilidade das tendências de evolução recente da avaliação da qualidade da educação no contexto do planeamento estratégico;
- b) A avaliação da qualidade da educação num contexto do reforço das comparações internacionais. Referências em particular à evolução em curso na União Europeia e na OCDE;
- c) Desafios, oportunidades e riscos para Portugal.

As duas primeiras questões serão tratadas em blocos separados. Os desafios, oportunidades e riscos para Portugal serão abordados como anotações transversais aos outros dois itens.

* Director do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

CONTRIBUTOS PARA UMA MELHOR INTELIGIBILIDADE DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

Para melhor inteligibilidade do que é a avaliação da qualidade na educação, num processo de planeamento, pensamos ser importante, antes do mais, questionar **o onde, o quando e que perspectivas de avaliação** e analisar o conceito de qualidade em termos de atributos e critérios.

Num processo de planeamento estratégico da educação localizamos os seguintes momentos de avaliação:

- Avaliação Prospectiva
- Avaliação de políticas (medidas, instrumentos)
- *ex-ante* (no quadro da análise decisional)
- *ex-post* centrada na análise dos produtos e dos resultados (*outputs* e *outcomes*)
- Avaliação no acompanhamento e na monitorização. **Avaliação prospectiva** definida como um exercício de reflexão essencialmente qualitativa, amplamente participada e intencionalmente orientada para a construção de uma **Visão do futuro desejável** para a educação, escolhido de entre os múltiplos cenários de futuro possíveis, realizáveis e mais ou menos prováveis.

O Estudo sobre *O Futuro da Educação em Portugal, no Horizonte de 2020*¹, promovido pelo Ministério da Educação através do DAPP, com a participação de mais de uma centena de especialistas das mais diversas áreas, é exemplo com os contornos mais próximos desta concepção de avaliação prospectiva. A apresentação pública dos seus resultados, organizados e apresentados em quatro tomos, está prevista para o final deste mês, incluindo o essencial da reflexão produzida sobre os temas chave da problemática educativa e uma aposta na **Sociedade Educativa (ou da Aprendizagem)**² como cenário desejável para a educação no horizonte dos anos 20. Um outro Estudo, *Aprender e Trabalhar no século XXI, tendências e desafios*, mais especificamente direccionado para a dimensão da qualificação, foi apresentado em meados de 2000, na sequência de uma iniciativa do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, através da Direcção Geral do Trabalho e Formação Profissional, e concretizada pelo CEPCEP da Universidade Católica.³

¹ Estudo coordenado por Roberto Carneiro (Coordenador geral) e João Caraça e Maria Emília São Pedro (Coordenadores adjuntos).

² Ou Sociedade Vitalícia na designação também proposta pelo Coordenador geral do Estudo.

³ Estudo coordenado por Roberto Carneiro, com a colaboração de António Fazendeiro, Eduardo Lopes Rodrigues, Francisco Soares, Nuno Vitorino e Pedro Conceição.

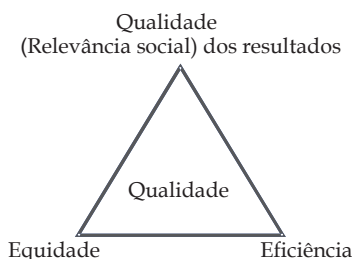
Avaliação de Políticas, definidas como as alavancas (*leviers*) essenciais para a concretização dos objectivos definidos no quadro de uma estratégia global de desenvolvimento. A Avaliação de Políticas desejavelmente exercida e entendida como uma prática sistemática e continuada mas obrigatoriamente presente nos processos de decisão (avaliação *ex-ante*) e após a produção do essencial dos resultados (avaliação *ex-post*).

A **Avaliação *ex-ante* de políticas** deverá garantir a coerência e a prioridade das escolhas no contexto da estratégia de desenvolvimento de longo prazo, mas também as suas exequibilidade, viabilidade e sustentabilidade. Esta perspectiva de avaliação não tem estado presente no processamento das decisões sobre o desenvolvimento da educação, não apenas em Portugal, mas, pelo que temos vindo a confirmar, na generalidade dos países europeus.

Entre as razões desta ausência sublinhamos a falta de uma **visão de futuro para o sistema educativo** (suficientemente estruturada para poder constituir-se como quadro de referência integrado e integrador das diversas políticas sectoriais), a excessiva **fragmentação dos suportes institucionais** da educação e formação, as **insuficiências em termos de capacidade institucional e técnica**, expressas em particular nos suportes de informação e nas metodologias. Sem avaliação *ex-ante* e, conseqüentemente, de quadros de referência minimamente estruturados, dificilmente poderá existir avaliação *ex post*.

A **avaliação no acompanhamento das estratégias, planos e programas de investimento** assume hoje em dia e cada vez mais uma perspectiva de monitorização e passa a integrar novos dispositivos institucionais de observação e avaliação externas, de que são exemplos em Portugal o **ODES**, Observatório dos diplomados do ensino superior, e o **OPES**, Observatório permanente do ensino secundário.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO



Uma Educação de qualidade terá, em nosso entender, de reunir os atributos desejáveis e observáveis nas três dimensões figuradas no triângulo abaixo

Equidade nas condições de igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos por parte de todos e de cada um. Igualdade na diversidade e na coesão social.

Qualidade nos resultados, socialmente relevantes, face às necessidade e às expectativas dos indivíduos e da sociedade em todas as suas dimensões, económica, social ou cultural. Relevância no presente, mas, cada vez mais, também relevância, por antecipação, num futuro desejado. Qualidade dos recursos, dos processos e das aprendizagens.

Eficiência e eficácia na gestão dos recursos, o que implica excelência da governação.

Nas últimas décadas do século passado foram dados passos importantes em Portugal no que se refere à expansão e extensão da escolaridade da população infantil e jovem, convergindo assim, ainda que com décadas de atraso, para uma situação semelhante à da generalidade dos seus parceiros europeus em idade escolar.

Os progressos conseguidos na criação de condições de acesso e sucesso educativos não encontraram ainda a desejada correspondência nas outras dimensões da qualidade enunciadas. A relevância social dos resultados continua a ser questionada, nomeadamente no que se refere à qualificação para o emprego (empregabilidade) e estudos recentes, nomeadamente o publicado pelo Fundo Monetário Internacional⁴ no final de 1999, são particularmente críticos, chegando a afirmar-se que, com metade das despesas efectivas, Portugal poderia ter atingido o mesmo nível de resultados.⁵

O atraso de Portugal relativamente aos restantes países europeus na realização dos objectivos de extensão e expansão da escolaridade implicou também que, no planeamento e na avaliação das políticas educativas, os elementos **recursos** e **processos** continuassem a ocupar um lugar central num tempo em que, na

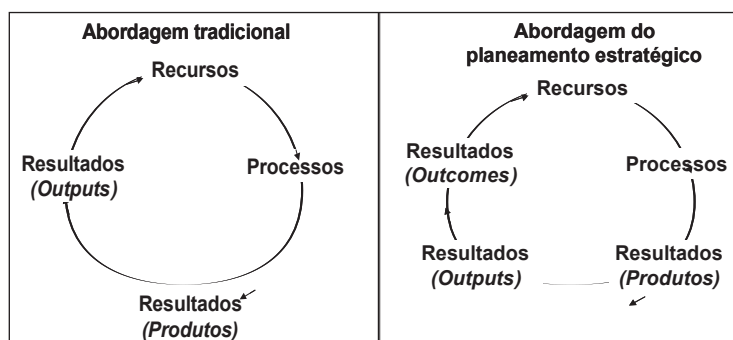
⁴ International Monetary Fund, Working Paper *The Efficiency of Education Expenditure in Portugal*, prepared by Benedict Clemens, Dezembro 1999.

⁵ Se tivermos em conta que Portugal apresenta uma média estatística de alunos/professor de aproximadamente metade da média dos países europeus, e as despesas com pessoal representam muito mais do que 90% dos gastos correntes totais com a educação, tornam-se claras as razões da referida afirmação registada no estudo do FMI.

generalidade dos países europeus, as grandes opções, estratégias e políticas educativas são já desenhadas a partir dos resultados e do desempenho.

Nos diagramas abaixo procura-se ilustrar esta evolução entretanto ocorrida na forma de planear e desenhar as políticas educativas no que se refere ao perfil de abordagem:

- A **abordagem tradicional**, focalizada nos recursos e nos processos, presente nas fases de significativos investimentos em espaços e recursos (nomeadamente humanos), e em que os resultados são essencialmente medidos em termos de taxas de escolarização.
- As **novas abordagens, de planeamento estratégico**, centradas nos resultados e no desempenho, em que as opções e prioridades de política são avaliadas em função das necessidades e expectativas sociais no plano do indivíduo e da sociedade.⁶



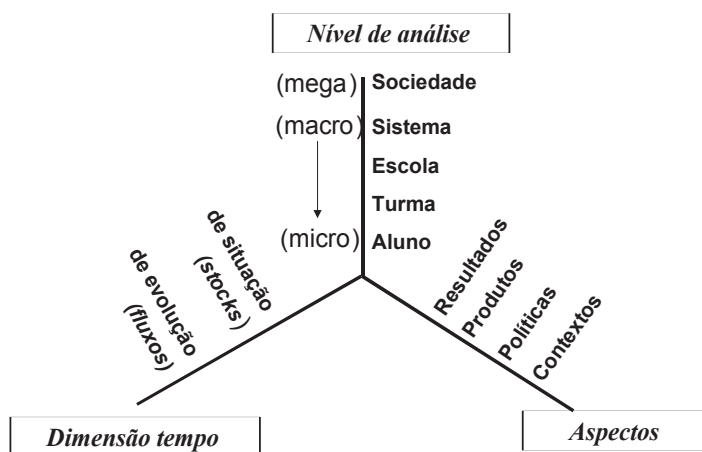
A complexidade da avaliação da qualidade da educação é ainda acrescida se atentarmos na necessidade de, ao observarmos um dado atributo ou característica, termos que cruzar diferentes dimensões ou ópticas de leitura, tal como figurado no diagrama abaixo.

Uma mesma problemática educativa é observável ao nível do sistema, ao nível da escola, ao nível da turma, ao nível do aluno e de outros participantes a nível individual, nomeadamente no caso do professor, sendo redutora a sua análise apenas a um destes níveis. Temos depois ainda de cruzar este nível com a dimensão

⁶ Utilizando como referência o glossário proposto por Roger Kaufman: *Produtos*, no sentido de resultados intermédios e parcelas para a construção de resultados globais ou finais (por exemplo, resultados escolares obtidos numa disciplina, blocos de disciplinas, ano etc.); *Resultados (Output)* no sentido do produto final oferecido pelo sistema à sociedade (por exemplo, diplomado, licenciado etc.); *Resultados (Outcome)* no sentido do impacto social e do retorno dos *Outputs* na sociedade (por exemplo, competências demonstradas, produtividade, etc.).

temporal e a dimensão resultados, políticas, ou contextos. Quando se trata de fazer comparações com outros países, a dimensão temporal adquire para Portugal uma importância crítica, dado o diferente ponto de partida do nosso país relativamente ao dos outros países europeus.

A importância da contextualização dos dados relativos a cada país abriu, aliás, um novo ponto na Agenda dos Trabalhos quer da OCDE, quer da União Europeia, com a construção de *country profiles*.



A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NUM CONTEXTO DO REFORÇO DAS COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS. REFERÊNCIAS EM PARTICULAR À EVOLUÇÃO EM CURSO NA UNIÃO EUROPEIA E NA OCDE

Na evolução recente da avaliação e medida dos resultados da educação no contexto internacional são visíveis duas grandes linhas evolução:

- A importância crescente dos indicadores centrados nas *competências*;
- A evolução nas opções estratégicas de política e métodos de trabalho na União Europeia.

DEFINIÇÃO, SELECÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE INDICADORES DE COMPETÊNCIAS

O conceito de competência ou, no sentido mais geral de competências, *skills* e atitudes, ocupa hoje um lugar central na redefinição dos objectivos e na

reestruturação dos sistemas educativos no contexto das sociedades do conhecimento e da **Aprendizagem ao longo da vida**.

O reconhecimento da **centralidade** das competências e do **aprendente** e da importância das aprendizagens não formais e informais constitui hoje um desafio para analistas e estatísticos da Educação e faz parte da agenda das principais instituições que no plano internacional desenvolvem projectos de indicadores da educação, nomeadamente o Eurostat e a Direcção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, a OCDE e a IEA.

São de referir, entre outros, estudos recentemente promovidos por estas Instituições sobre esta temática:

OCDE – no âmbito do projecto INES – Indicadores Internacionais da Educação:

- DESECO – Definição e selecção de competências que visa criar um quadro conceptual de base para a construção de Indicadores de competências;
- PISA – Estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos;
- IALS – ALL – sobre as competências dos adultos;
- As novas prioridades entretanto atribuídas aos indicadores da Aprendizagem ao Longo da Vida, da equidade e do capital humano e social.

União Europeia

- 16 Indicadores de qualidade – apresentados no Relatório Europeu sobre a qualidade da educação ⁷
- Indicadores de qualidade da aprendizagem ao longo da vida
- Indicadores para monitorização dos objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, a que nos referiremos nos pontos seguintes

IEA – International Association For The Evaluation of Educational Achievement

- TIMSS –Terceiro estudo sobre os conhecimentos e as competências dos alunos em matemática e ciências;
- estudo sobre a literacia
- estudo sobre a cidadania e educação na idade de 14 anos.

⁷ Que inclui 7 indicadores e desempenho nas competências de Matemática, Leitura, Ciências, Línguas Estrangeiras, Aprender a Aprender, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Cívica.

Na definição, selecção e construção de indicadores de competências, é acentuada a já referida dimensão de relevância social dos resultados da educação, expressa no plano do indivíduo, mas também do conjunto da sociedade, medida ou verificada em termos dos impactes na sociedade e não dos produtos ou resultados perceptíveis no interior do sistema educativo.

Para Portugal esta evolução representa uma mutação profunda se considerarmos que, no domínio de informação/indicadores, ainda dispomos hoje, essencialmente, de indicadores de recursos, de participação (taxas de escolarização) e de alguns indicadores de processo.

A importância da medida dos resultados e das competências é, no entanto, já visível em iniciativas recentes⁸ que serão apresentadas neste mesmo painel pelas minhas colegas responsáveis pelo GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional – e pela Inspeção Geral da Educação, respectivamente Prof. Glória Ramalho e Doutora Maria do Carmo Clímaco.

A EVOLUÇÃO NAS OPÇÕES ESTRATÉGICAS DE POLÍTICA E MÉTODOS DE TRABALHO NA UNIÃO EUROPEIA

O Conselho Europeu de Lisboa, realizado no âmbito da Presidência Portuguesa de 2000, marca o início de um importantes processo de evolução nas opções estratégicas de política e métodos de trabalho da União Europeia. A Educação esteve desde o primeiro momento no centro do que passou a ser designado por “Estratégia de Lisboa”, sendo de referir como marcos importantes desta evolução:

- A ratificação pelo Conselho Europeu de Estocolmo das prioridades definidas no âmbito do Relatório dos Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação;
- A adopção da aprendizagem ao longo da vida como quadro global de referência para o desenvolvimento dos sistemas educativos;
- O alargamento do Método de Coordenação Aberta à educação e à formação. No que se refere aos objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação, prioridade que decorre do novo objectivo estratégico para a União Europeia acordado no Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 (“Estratégia de Lisboa”), foram definidos como grandes objectivos.

⁸ Referimo-nos concretamente às provas de aferição do ensino básico e à avaliação integrada das escolas.

OBJECTIVO I:

AUMENTAR A QUALIDADE E A EFICÁCIA DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA UNIÃO EUROPEIA

1. Melhorar a educação e formação dos professores e formadores;
2. Desenvolver as competências para a sociedade de consumo;
3. Garantir a todos o acesso às TIC;
4. Aumentar o recrutamento nos estudos científicos e técnicos;
5. Utilizar da melhor forma os recursos.

OBJECTIVO II:

FACILITAR O ACESSO DE TODOS AOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

1. Ambiente de aprendizagem aberto;
2. Tornar a aprendizagem mais atraente;
3. Promover a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social;

OBJECTIVO III:

ABRIR OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO RESTO DO MUNDO

1. Reforçar os laços com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade no seu conjunto;
2. Desenvolver o espírito empresarial;
3. Melhorar a aprendizagem das línguas estrangeiras;
4. Aumentar a mobilidade e os intercâmbios;
5. Reforçar a cooperação europeia.

O processo de implementação do Relatório sobre os objectivos futuros concretos, passou pela criação de 3 grupos de trabalho para três áreas de competências reconhecidas como prioritárias:

- Um grupo para a definição e a selecção de indicadores para as competências básicas;
- Um grupo para as competências específicas em matemática e ciências, áreas carentes de alunos na generalidade dos países europeus, com consequências indesejáveis na progressão, sobretudo, para fileiras as tecnológicas;
- Um grupo para tecnologias de informação e comunicação, cujas atribuições em parte sobrepoem aos trabalhos em curso numa outra iniciativa comunitária – a iniciativa *e-Learning*.

A prioridade subjacente à constituição destes grupos e a missão que lhes está conferida reforça a importância do conceito competências e da dimensão da medida (indicadores) nos processos de planeamento estratégico do sistema educativo.

Outra nota que consideramos de sublinhar é a de uma abordagem vertical, por áreas de competência e não por níveis de ensino e formação, contrariamente a uma tendência tradicional, incluindo, em Portugal, a de privilegiar leituras horizontais do sistema educativo, por níveis ou ciclos do ensino. Também aqui uma visão holística de sistema terá de se afirmar no sentido de que a educação e os sistemas educativos apenas poderão ser de qualidade no seu todo e não apenas em alguma ou algumas das suas partes.

O planeamento, o acompanhamento e a avaliação das medidas e acções programadas para a realização dos objectivos enunciados não deixarão de exigir um complexo trabalho de análise que torne mais inteligíveis os quadros conceptuais subjacentes, sem o que não poderão definir-se um sistema de informação ou de indicadores que em muitas das situações terão de ser de natureza qualitativa. Estão em causa essencialmente indicadores de resultados (no sentido de *outcomes*), expressos no plano da sociedade, das competências e das atitudes demonstradas pelos indivíduos, e não de resultados verificáveis nos limites da organização do sistema educativo.

A relevância política destas matérias é reforçada se considerarmos que muito do trabalho de acompanhamento e de avaliação terá lugar no espaço europeu enquadrado pelo **método de coordenação aberta**, orientado pelos princípios e integrando os processos abaixo descritos:

PRINCÍPIOS ORIENTADORES

- Maior concentração nos objectivos a atingir, através de compromissos políticos a longo prazo e na identificação dos mesmos (**marcos de referência**, para não utilizar *benchmarking*);
- Obtenção de maiores benefícios devido à permuta de experiências, dada a definição de objectivos comuns;
- Discussões conjuntas sobre problemas semelhantes e soluções apropriadas, particularmente através do sistema de *peer review*;
- Avaliação e monitorização do progresso, usando indicadores e marcos de referência.

PROCESSOS

- Estipulação de orientações pela União Europeia;
- Estipulação de indicadores quantitativos, qualitativos e *benchmark*;

- Transposição das orientações para o nível nacional e regional;
- Monitorização periódica, avaliação e *peer review*, organizadas como processos comuns de aprendizagem.

A implementação da *estratégia europeia de emprego*, no quadro do processo de Luxemburgo, concretizada ao nível nacional nos Planos Nacionais de Emprego são referenciais e oportunidades de aprendizagem importantes, para quem trabalha na educação, ainda que com as reservas que decorrem o princípio da *subsidiariedade* das políticas educativas, consagrado no Tratado da União Europeia.

Comentários

CNE

CNE

*A*s Escolas Profissionais, integrando-se na oferta educativa e formativa do ensino secundário, têm sido objecto de múltiplas avaliações de alguns estudos universitários pelo que podem dar testemunho da sua trajectória ao longo de doze anos de experiência.

Sendo encarada com muita naturalidade a avaliação das Escolas Profissionais, aparece então como uma determinante resultante da:

- pressão social
- pressão institucional
- pressão pedagógica
- pressão internacional

sendo certo que, cada vez mais, os dispositivos educativos tendem a ser objecto da avaliação do mesmo modo que os produtos e as empresas em geral.

Na linha do pensamento de Gerard Figari, o enfoque da avaliação deverá ter subjacente a existência de um modelo estabilizado, ou seja, um referencial em relação ao qual se estabelecerão as comparações, importando igualmente definir as dimensões da avaliação a que esquematicamente se refere o quadro seguinte:

Macro	Induzido	Contexto Social, Profissional
Meso	Construído	Responsáveis Institucionais
Micro	Produzido	Efeitos resultados

As Escolas Profissionais e os dispositivos educativos em geral devem pois ser avaliados tendo em conta os diversos níveis de análise sob pena de haver um desfoque das questões essenciais de análise.

A avaliação das Escolas não pode circunscrever-se a uma visão atomizada e parcelar, razão pela qual a ANESPO, com o concurso de um conjunto diversificado de parceiros nacionais e comunitários, no âmbito do Programa Leonardo da Vinci, construiu um instrumento que permite proceder à avaliação integrada dos diversos dispositivos educativos e formativos que lhes serão inerentes.

*Presidente Adjunto da ANESPO

Ao nível Macro importa perceber como estão os dispositivos de formação em face das políticas nacionais e internacionais, tendo que estar atentas às evoluções económicas, tecnológicas, sociais e culturais do país, e bem assim ao ambiente europeu e internacional que vão sendo induzidos.

No nível Meso temos de ter em conta os decisores que dão corpo aos processos (representações, comportamentos, evoluções) e aos sujeitos que constroem, definindo a acção educativa propriamente dita.

Ao nível Micro, temos que ter em conta os impactos das acções empreendidas e os resultados atingidos devidamente analisados e valorados em função do produzido.

A Avaliação das Escolas Profissionais, tendo como instrumento o Mocequep “Modelo de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais”, procura aferir um conjunto de referentes considerados relevantes.

Pretende-se, pois, com o Mocequep, encontrar um mecanismo de constante auto-avaliação que permita aferir os pontos fortes das organizações escolares e as respectivas áreas de melhoria.

Julgo que o segredo do sucesso das Escolas Profissionais assenta na qualidade e singularidade dos projectos educativos muito implicados na resposta à necessidade de valorização dos recursos humanos a nível local, com uma componente prática muito forte, e na estrutura modular da formação que, ao contrário do que acontece com os exames nacionais do 12.º ano, não exige um desproporcionado apelo à memorização, antes assentando no trabalho cooperativo dos alunos, professores e gestores.

MODELO DE CERTIFICAÇÃO DA QUALIDADE NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

ALUNOS	Motivação – Preparação para a vida activa Aquisição/Estruturação dos Saberes – Saberes Teóricos – Saberes Práticos Dominios das Linguagens que lhe são próprias Redução das Carências Culturais – Individualização da Formação – Incremento do Sistema Modular Socialização – Integração na Escola e Comunidade Inserção no mundo do trabalho – Estágios – Experiências reais de trabalho
PROFESSORES	Atitude em relação aos Alunos – atenção aos mais pequenos pormenores Relação com os outros Professores – Trabalho Cooperativo Métodos Pedagógicos – Sistema modular – ritmos diferentes Modos de Formação Pessoal – em função das necessidades Consideração das Iniciativas – Ideias/Propostas Comportamento em relação ao meio envolvente – sempre em interligação
MEIO ENVOLVENTE	<u>Intra-Escolares</u> – Reconhecimento dos Papéis • Redes de Cooperação • Encontros Formais e Informais <u>Extra-escolares</u> – Conhecimento da Escola • Protocolos – Implicação da Escola • Participação em Projectos/Iniciativas – Contributo para a Escola • Escola organização que aprende

CNE

O presente enunciado foi redigido a partir de anotações produzidas no decurso das comunicações dos membros do painel procurando seguir de muito perto o conteúdo da intervenção oral realizada.

Permitam-me que inicie a minha intervenção cumprindo o que não são meras formalidades: por um lado, saudar vivamente os membros da mesa e os participantes neste importante fórum; por outro, agradecer ao Conselho Nacional de Educação o convite para produzir um comentário às comunicações de altos dirigentes do Ministério. Vindo de um lugar, de uma escola, onde se cumprem (ou não) as promessas educativas, adoptarei aqui uma visão de alguém que se situa na periferia do sistema e procura interpelar as políticas e os seus efeitos nos terrenos concretos da acção.

Organizarei o meu (muito breve) comentário em torno de oito pontos.

No primeiro, assinalo o interesse, a relevância e a pertinência das três comunicações aqui apresentadas. De facto, as intervenções de Carmo Clímaco, Glória Ramalho e António Fazendeiro permitem uma partilha pública de *questões (de interrogações) e de perspectivas* em torno das práticas de avaliação protagonizadas pelos serviços centrais do Ministério da Educação. A avaliação de políticas, a avaliação das organizações escolares e a avaliação (de parte) de conhecimentos dos alunos são três eixos marcantes do nosso sistema de ensino.

No segundo, interpelo o conhecimento produzido nos vários eixos avaliativos, isto é, apelo para um debate sobre o impacto do conhecimento produzido ao nível central, regional e local. Para que serve (para que está a servir) a avaliação que o Ministério está a fazer? Esta questão parece-me significativa porque a avaliação não é um fim em si mesma, tem de servir para alguma coisa, tem de servir para aumentar o conhecimento da realidade e este conhecimento tem de servir para mudar, inovar, melhorar processos e resultados educativos.

No terceiro, tenho presente a necessidade das políticas de avaliação assumirem uma natureza sistémica, interligada, *comunicativa* e convido as três instâncias do Ministério (o DAPP, a IGE, o GAVE) a revelarem os modos de articulação, o aproveitamento das sinergias, a mobilização e o cruzamento dos conhecimentos que vão produzindo.

*Escola Secundária de Gondomar

No quarto ponto, lembro uma célebre tese de António Nóvoa: *a política portuguesa é caracterizada por um excesso de retórica e por uma pobreza de práticas*. Poder-se-á aplicar esta tese ao campo da avaliação? Isto é, não teremos nós um excesso de avaliação, de instâncias, de organismos, de programas e uma pobreza de práticas de apoio às escolas, aos professores, aos pais, aos alunos?

No quinto, não posso deixar de citar a metáfora do *termómetro*. Sabe-se que o termómetro mede a febre mas não produz a terapia e a cura. Os programas de avaliação em curso medem a febre do “sistema”. E estão a contribuir para reduzir a febre? Estão a contribuir para gerar saúde? Para que se ensine melhor? E se aprenda mais e melhor?

No sexto, digo que os exames dos alunos do ensino secundário vieram para ficar. E isto não está hoje em discussão. Mas é preciso ter consciência dos seus limites, fragilidades e enviesamentos. E até dos seus efeitos trágicos. Não é chegada a hora de procurar novas formas de promover social, institucional e organizacionalmente os saberes dos alunos e reconhecer o mérito das pessoas e das organizações?

No sétimo ponto, enuncio a questão central deste (e de muitos outros) fórum: *como é que se muda o modo de ensinar? Como é que se enriquecem os ambientes de aprendizagem? O que é que se tem de fazer para aumentar o sucesso real dos alunos? Para democratizar as oportunidades de realização dos alunos, das pessoas?* E se estas são as questões centrais, qual o lugar e o papel da avaliação?

No oitavo e último ponto, indico o campo lexical da qualidade: *autonomia, interacção, exigência, responsabilidade, apoio próximo e directo, incentivos, discriminação positiva, confiança, cooperação*. O que é desejável (e possível) fazer nos vários níveis do sistema educativo e por parte dos mais diversos actores e autores para construir este campo? Eis uma possível chave (que muito se desejaria fosse de ouro) para abrir um debate e inspirar a acção.

A realização deste Fórum, proporciona a todos os parceiros, directa ou indirectamente implicados nas questões da avaliação, a oportunidade de exprimirem e debaterem as suas perspectivas sobre o tema “Qualidade e Avaliação da Educação”, no sentido do seu aprofundamento.

Como comentadora do painel “Questões e Perspectivas Actuais da Avaliação em Portugal”, gostaria de começar por chamar a atenção, sucintamente, para alguns aspectos da recente polémica travada nos meios de comunicação social, a propósito dos lugares obtidos pelos nossos alunos nos exames do 12.º ano e dos célebres *rankings* que, a partir deles, foram estabelecidos. Embora no passado tenhamos assistido à intervenção da comunicação social nas questões da avaliação, nunca como agora a intervenção foi tão prolongada no tempo e a polémica tão acesa, o que mostra bem a mediatização desta situação. O interesse que desperta junto de importantes sectores da população – pais, professores, estudantes, empregadores, analistas, fazedores de opinião e os próprios *media* – e a energia e persistência do debate são indicadores claros da relevância social e política atribuída à avaliação, nomeadamente quando entendida como meio de garantir a confiança social no sistema educativo que assim presta contas sobre o seu desempenho e qualidade da oferta educativa.

O debate tornou evidente o predomínio de determinadas representações sobre a avaliação que indicam um deficiente conhecimento das políticas e práticas existentes neste domínio. Dele ressaltou, também, a parcialidade de alguns dos argumentos produzidos no calor da discussão e depois invocados como se de verdades inquestionáveis se tratasse. O debate teve, no entanto, o mérito de nos alertar para a urgência de uma reflexão desapassionada, sistemática e fundamentada que envolva as escolas e os responsáveis pelas políticas educativas aos seus vários níveis e de que este fórum é um bom exemplo.

Impõem-se, por isso, algumas considerações sobre este fenómeno da mediatização da avaliação:

1. É preocupante que o debate travado tenha contribuído para que se instale uma visão restritiva e limitada da aprendizagem que a identifica com o que os testes ou exames medem, excluindo ou

*Escola Superior de Educação do Algarve

esquecendo outras aprendizagens igualmente significativas que os alunos realizam no domínio relacional e social, e mesmo no domínio cognitivo. Os exames constituem uma modalidade de avaliação parcial, que apenas incide numa parte dos resultados da aprendizagem, uma amostra nem sempre representativa, que precisa de ser complementada por outras formas de avaliação capazes de apreender os processos responsáveis pela aquisição e desenvolvimento de estruturas e operações cognitivas mais complexas do que aquelas que os exames conseguem medir. Ao “esquecer” tudo isto e ao querer fazer coincidir os resultados dos exames com os da avaliação contínua, o debate fez prevalecer o paradigma da avaliação como medida e reduziu a avaliação à certificação dos resultados obtidos nos exames.

2. O debate estabeleceu uma associação automática e linear entre avaliação e qualidade, como se a avaliação fosse capaz, por si só, de induzir a qualidade. Ora, todos sabemos que o conceito de qualidade é complexo, não sendo por isso facilmente operacionalizável. Com efeito, embora educadores e investigadores sublinhem o papel regulador da avaliação, procurando estimular a confiança nos seus efeitos benéficos, o peso da herança da avaliação clássica e o seu carácter sancionatório e de controlo constituem ainda um forte obstáculo à utilização da avaliação na óptica do desenvolvimento dos alunos, dos professores e qualidade das instituições, dificultando a associação entre avaliação e qualidade. Como sabemos, o conceito “qualidade da educação” não tem uma leitura unívoca, exigindo, como conceito em construção, uma maior reflexão e desenvolvimento.
3. O terceiro aspecto que gostaria de salientar tem a ver com a tecnicização da avaliação, isto é, os actos relativos à avaliação foram apresentados como técnicos, sendo essa tecnicidade dada como garantia da sua neutralidade e juízo objectivo. Não obstante, o que as várias intervenções nos *media* vieram confirmar, precisamente, foi que a avaliação não é um problema técnico que se possa completamente racionalizar. Isso não significa que seja, ou deva ser, arbitrária, pois, como prática social e política, a avaliação envolve valores, escolhas e procedimentos que têm implicações sociomorais.

Estudos iniciados por Piéron, na década de 60, revelaram a falta de objectividade e a inconsistência das classificações atribuídas aos alunos em testes e exames. Na década seguinte, estudos realizados por sociólogos como Bourdieu e Estabiet evidenciaram o carácter selectivo da avaliação e o seu papel na transformação das desigualdades escolares em sociais. Nos anos 80, Perrenoud vai mostrar como a fabricação da excelência escolar resulta da utilização de mecanismos de selecção e como determinadas modalidades psicológicas levam à internalização da diferenciação social.

Outros estudos sobre a avaliação vieram chamar a atenção para a sua relação ambivalente com o poder (político, económico, dos *media*, para só citar alguns), de que resultam pressões, escolhas e uma negociação difícil e complexa. A avaliação tem sido frequentemente utilizada como instrumento de controlo social e educativo. Como o próprio debate se encarregou de mostrar, a avaliação não é um problema meramente técnico. Enquanto prática social, a avaliação envolve relações de poder, sendo determinada por interesses, necessidades e exigências que legitimam determinadas políticas e desacreditam outras que podiam ter tanta viabilidade como as primeiras, como afirma V. Angulo.

Embora não devam acomodar-nos num determinismo paralisante, os argumentos dos sociólogos tiveram o mérito de desocultar a complexidade do mundo da avaliação e os seus enviesamentos, chamando a atenção para as pressões sociais que sobre ela se exercem, para as tensões e conflitos a que dá origem. Por tudo isto, as questões da avaliação devem ser abordadas com sensibilidade e inteligência, especialmente o seu lado subjectivo e emocional. Conhecem-se os efeitos devastadores que pode ter uma avaliação negativa das escolas, como aconteceu no Reino Unido com as chamadas *failing schools* (escolas de insucesso). São conhecidas as consequências negativas dessas avaliações para as próprias instituições que tiveram dificuldade em lidar com a imagem negativa que se lhes “colou” e em mudar o seu desempenho.

Referindo-me agora às intervenções feitas neste painel, sublinho, com agrado, a mudança de paradigma na intervenção inspectiva, as avaliações integradas, o relevo dado ao seu papel de monitor consciente, o empenhamento no estímulo à construção de uma cultura de avaliação nas escolas, trabalhando dados, devolvendo informação, incentivando a autoavaliação. De valorizar, também, o conhecimento proporcionado pelos estudos internacionais – pese embora a insuficiente participação de Portugal, como já foi afirmado – e pelas provas de aferição e exames que, concorde-se ou não com eles, nos dão importantes indicações sobre o funcionamento do sistema, sobre aspectos que devem ser corrigidos e/ou reforçados

e sobre as mudanças que se torna necessário introduzir. De sublinhar, ainda, as orientações assumidas pelas instâncias representadas neste painel – todas elas com grandes responsabilidades no domínio da avaliação – relativas à necessária e desejável aliança entre o qualitativo e o quantitativo e aos contributos da investigação para a melhoria da qualidade educativa.

Uma nota, também, sobre os dados recolhidos. Sendo as escolas, como se afirmou, unidades críticas do sistema e a sua principal unidade de mudança, e tendo as avaliações integradas revelado que constituem pontos fracos, de um apreciável número de escolas, a reflexão sobre as aprendizagens dos alunos e análise do seu sucesso, a verificação das aprendizagens e a diferenciação pedagógica, além da avaliação do processo educativo em geral, parece ser de concluir que se torna necessário melhorar a formação dos professores em avaliação para que possam ser eles os seus principais responsáveis. Se a avaliação externa representa um poder sobre as escolas, então há que criar condições para que, internamente, se possa constituir como que um contrapoder que possa cumprir, com igual eficácia, o imperativo da sua avaliação.

Todos temos consciência de que a avaliação interna fará mais sentido se orientada para o desenvolvimento dos alunos, dos professores e da própria escola. Todavia, como Helen Simons afirma, a auto-avaliação que incorpora um modelo de desenvolvimento organizacional exige muito esforço, organização, formação e apoio. Falta-nos essa formação e esse apoio. Faltam também estudos no domínio da autoavaliação sobre os seus princípios e metodologias.

Parafraseando Hopkins, diria que a avaliação e a melhoria da qualidade educativa poderão constituir processos indissociáveis se, entre outras coisas, se exercitar e desenvolver a competência avaliativa profissional dos que trabalham nas escolas e as apoiam, e se esse desenvolvimento se fizer numa lógica participativa e de comunicação.

Para que a avaliação promova uma maior autonomia e capacidade reflexiva dos sujeitos e das organizações, em vez de acentuar o sentido da dependência e alienação que a todos fragiliza, são necessários formação e apoio que permitam a construção de dispositivos de autoavaliação nas escolas. A formação poderá impedir que se acentuem as clivagens entre teóricos e práticos, entre os responsáveis pela Administração, os responsáveis pelas escolas e os professores que nelas trabalham, evitando que se reforcem fenómenos de controlo externo e de poder arbitrário. Por sua vez, os dispositivos de autoavaliação poderão permitir aos sujeitos a apropriação e sentido de autoria do processo. Só assim se poderá reforçar a

perspectiva do desenvolvimento relativamente à do controlo, promovendo a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, principais destinatários de todo este processo.

Não se põe em dúvida o imprescindível papel da avaliação na promoção da qualidade educativa, nem a importância da informação recolhida. É preciso, todavia, alargar o seu enfoque, pois a avaliação não se deve cingir apenas às escolas, embora elas constituam uma peça chave da qualidade do sistema. Se pretendemos que a avaliação contribua para qualificar a oferta educativa, ela deve também incidir sobre as políticas e os vários serviços que integram o sistema educativo e ter em conta os sistemas conexos que a montante e a jusante interagem com a escola e condicionam a qualidade da oferta educativa.

