



CNE

CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Parecer

Avaliação das
Aprendizagens e Realização
de Provas Finais no Ensino
Básico

Relatores:

David Justino
José Carlos Bravo Nico
José Augusto Bernardes

janeiro 2016

Parecer

Sobre

**Avaliação das Aprendizagens e Realização de Provas
Finais no Ensino Básico**

PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOBRE

PROJETO DE LEI N.º 37/XIII/1.ª, QUE ELIMINA OS EXAMES NACIONAIS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (BLOCO DE ESQUERDA)

PROJETO DE LEI N.º 44/XIII/1.ª, QUE ELIMINA AS PROVAS FINAIS DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (PARTIDO COMUNISTA PORTUGUÊS)

PROJETO DE LEI N.º 45/XIII/1.ª, QUE ELIMINA OS EXAMES 2º CICLO E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO (PARTIDO COMUNISTA PORTUGUÊS)

A Comissão Parlamentar de Educação e Ciência solicitou ao Conselho Nacional de Educação parecer sobre os Projetos de Lei N.º 37/XIII/1.ª (BE) e N.º 44/XIII/1.ª (PCP) a ser apresentado até ao dia 8 de Janeiro de 2016. Os relatores subscritores do presente parecer entenderam que esta apreciação deveria considerar ainda o projeto de Lei apresentado pelo Partido Comunista Português (Projeto de Lei N.º 45/XIII/1.ª) que está em análise na especialidade e na generalidade na referida Comissão, considerando a convergência temática dos seus conteúdos em torno da avaliação externa das aprendizagens no Ensino Básico.

1. Enquadramento das iniciativas legislativas

Os serviços de assessoria do CNE realizaram um levantamento exaustivo de todos os normativos aprovados e revogados respeitantes à avaliação das aprendizagens desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo até ao presente, o qual integra o relatório técnico-científico que acompanha o presente parecer. Impressiona o elevado ritmo de aprovações e revogações de diplomas e regulamentos o que sugere a instabilidade e, em muitos aspetos, a contradição que existe no atual quadro regulador do modelo de avaliação das aprendizagens. Em muitos desses casos identifica-se o carácter casuístico e voluntarista dessas iniciativas, sem que as mesmas tivessem sido precedidas de qualquer exercício de avaliação e reflexão dos instrumentos que as concretizaram ou dos resultados que produziram. Consequentemente, este perfil de produção legislativa gerou um conjunto, inorgânico, incoerente, instável e quase ilegível, de normativos, no âmbito do desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens.

Neste contexto, importa alertar para a necessidade de um esforço adicional de **consolidação normativa** e de **estabilização dos princípios orientadores, dos processos de desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens**. Sem a satisfação destes requisitos dificilmente se poderá assegurar a previsibilidade, transparência e eficácia dos modelos de avaliação, bem como desenvolver nas escolas e nos agentes educativos a confiança e a estabilidade indispensáveis à qualificação e consolidação das aprendizagens analisadas.

Para garantir esses requisitos seria avisado refletir sobre a forma institucional mais adequada de promover a progressiva autonomia dos modelos de conceção e desenvolvimento curricular e de avaliação das aprendizagens face à sucessão de conjunturas políticas.

Por outro lado, importa valorizar, consensualizar e concretizar o princípio da monitorização e avaliação regular e sistemática dos impactos da avaliação sobre a qualidade das aprendizagens de forma a sustentar, informadamente, qualquer processo de revisão dos respetivos quadros normativos.

2. Sobre os princípios da avaliação

Conforme consta do capítulo do Relatório Técnico dedicado à avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, o Conselho Nacional de Educação tem vindo a pronunciar-se regularmente sobre a qualificação das aprendizagens e os princípios gerais da sua avaliação.

Importa recordar as duas últimas recomendações que trataram estes temas na perspetiva da relação entre os instrumentos de avaliação e qualificação das aprendizagens. Na primeira, datada de 2013 e incluída no relatório do Estado da Educação 2012, explicita-se:

“... a avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos é um indicador fundamental para a monitorização do sistema, para informar sobre os constrangimentos ao seu bom funcionamento e para traçar as linhas de política que permitam dotá-lo de maior eficácia face aos desafios assumidos.

As provas de aferição e os exames nacionais têm constituído elementos essenciais nesse processo, mas só poderão cumprir cabalmente esta missão se houver estabilidade nos níveis de exigência e na composição matricial das provas.

Para o desenvolvimento destes instrumentos de monitorização do sistema, após os esforços de lançamento e consolidação que vêm sendo desenvolvidos, o CNE recomenda que se aposte na transparência e comparabilidade dos resultados. Esta aposta implica também uma clarificação dos fatores de enquadramento social e cultural das escolas, que permitam analisar os resultados à luz do valor acrescentado com que cada escola contribui e da diversidade de ofertas educativas que disponibiliza.”

Na segunda recomendação dedicada à “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” propõe-se, entre outras medidas a adotar no âmbito da administração educativa central:

- Reavaliar a adequação das provas finais de 4.º e 6.º anos aos objetivos de aprendizagem dos ciclos que encerram, bem como rever as condições da sua realização.
- Rever as condições de acesso à prova final de 9.º ano, permitindo o acesso universal, alterando o estatuto do aluno autoproposto.
- Repensar as implicações dos resultados das provas finais no prosseguimento de estudos.
- Promover a melhoria dos critérios de classificação de provas e exames nacionais, bem como a qualidade da sua classificação.

O Conselho Nacional de Educação entende que qualquer apreciação que possa ser feita sobre instrumentos de avaliação das aprendizagens não pode ser realizada fora do contexto e dos princípios fundamentais do sistema de avaliação.

Um desses princípios merece um destaque especial: **toda a avaliação da aprendizagem terá de ser uma avaliação para a aprendizagem.**

Qualquer instrumento de avaliação pretende possibilitar a formulação e comunicação de um juízo resultante da comparação rigorosa entre os objetivos do ensino e da aprendizagem e a forma como eles estão a ser prosseguidos. Neste sentido, todo o processo de avaliação pretende monitorizar e avaliar a relação entre o que se ensina e o que se pressupõe que os alunos aprendam. Do mesmo modo se entende que a ação avaliativa tem implícita uma finalidade central: contribuir para melhorar quer os métodos de ensino quer a própria aprendizagem. Ou seja, **todo o instrumento de avaliação tem um potencial formativo, na medida em que os seus resultados sejam apropriados por escolas, professores e alunos com vista a melhorar os seus respetivos desempenhos.** Tradicionalmente, tende a estabelecer-se uma dicotomia entre avaliação *formativa e sumativa*, confundindo-se a finalidade com o processo avaliativo. Toda a avaliação é, pela sua própria natureza, potencialmente formativa, tudo dependendo da forma como ela é concebida, transmitida e apropriada por aqueles atores.

Para além da finalidade formativa, num sistema educativo que se pretende equitativo e que proporcione a igualdade de oportunidades a todos os alunos, a avaliação deverá ser também motivacional, na perspetiva da mobilização de escolas, professores, alunos e famílias para a melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares, sem deixar de ser aferida de forma a assegurar o reconhecimento do mérito daqueles

que se tornam melhores no seu desempenho educativo. **No mesmo sentido, a avaliação deverá ser um processo que permita identificar as dificuldades de aprendizagem de forma a mobilizar os recursos e as estratégias para uma recuperação ou adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino.**

A avaliação interna das aprendizagens prossegue assim uma finalidade eminentemente formativa e orientadora, recorre a uma diversidade de instrumentos e metodologias ajustados aos diferentes objetivos do processo de ensino e aprendizagem e ao nível de desenvolvimento e desempenho dos alunos. Mais do que apurar o que os alunos não sabem, importa identificar o que eles sabem de forma a incentivá-los a ir mais além no seu conhecimento. **Avaliar não pode ser entendido como sinónimo simples de castigar ou reprimir, servindo antes para potenciar e aferir as aprendizagens do aluno.**

A complexidade dos processos de desenvolvimento das capacidades dos alunos ao longo do seu trajeto educativo exige a diversificação dos instrumentos de avaliação e a sua utilização de forma equilibrada e integrada. O recurso excessivo a um determinado tipo de instrumentos torna a avaliação mais confinada, mais parcial e menos equitativa. **A avaliação de conhecimentos e de competências adquiridas exige instrumentos e métodos adequados à natureza das suas aprendizagens, o que pressupõe a sua diferenciação.**

De forma regular essa avaliação deverá expressar-se através de classificações – resultantes da aplicação de uma escala de medida – suscetíveis de serem codificadas visando a sua comunicação ao aluno, aos pais, encarregados de educação e à escola no seu todo. Essa comunicação da informação pressupõe que se incentive a reflexão em torno dos resultados alcançados, que se identifiquem os pontos fortes e as fragilidades reveladas e, em consequência, que se definam as ações necessárias para uma melhoria do desempenho.

A avaliação externa da aprendizagem tem como finalidade aferir e regular a prossecução dos objetivos previstos no curriculum, sendo realizada no final de cada ciclo de estudos e assumindo, em muitos casos, um carácter sumativo. Os instrumentos poderão ser testes ou exames que visam avaliar e classificar parte dos conhecimentos e competências adquiridos. Sempre que possível estes instrumentos de avaliação e os respetivos resultados deverão ser utilizados para, em complemento com a avaliação interna, definir o perfil de desempenho de cada aluno de forma a identificar carências ou potencialidades em contexto de prosseguimento de estudos.

Os resultados da avaliação interna e externa constituem uma fonte de informação indispensável à monitorização do desempenho escolar, permitem uma progressiva qualificação e adequação dos instrumentos de avaliação ao ensino e aprendizagens e contribuem para a sustentação das políticas educativas visando a sua melhoria.

Baseando-se num juízo resultante da comparação entre os objetivos do ensino e da aprendizagem e na forma como eles estão a ser prosseguidos, a avaliação permite aferir o grau de concretização alcançado. Tratando-se, entretanto, de um processo sequencial e recorrendo a uma multiplicidade de instrumentos, a avaliação exige a definição clara de critérios e a ponderação de cada um dos resultados obtidos, tendo em vista reduzir o grau de discricionariedade, facilitar a apropriação da informação transmitida e aumentar a qualidade do desempenho dos que aprendem e dos que ensinam.

3. Sobre a avaliação externa das aprendizagens no sistema educativo português

Para além dos testes internacionais aplicados desde o início da década de 90 do século passado, a avaliação externa das aprendizagens tem vindo a concretizar-se através de testes, exames e provas nacionais que progressivamente instituíram o princípio da existência de **uma avaliação externa de carácter sumativo no final de cada ciclo de ensino.**

Este princípio começou a ser aplicado com a introdução dos primeiros exames do 12º ano de escolaridade que tinham uma dupla finalidade: (i) o da certificação, indispensável quer à habilitação quer ao prosseguimento de estudos de nível superior; (ii) o da avaliação sumativa no final do ensino secundário.

Numa segunda fase, foram introduzidas as provas de aferição no final de cada ciclo de ensino (Despacho Nº 5437/2000 de 18 de fevereiro), combinando-se a sua aplicação ao universo dos alunos a frequentar os anos terminais com amostras representativas daquele universo. As primeiras provas de aferição de âmbito nacional realizaram-se no final do ano letivo de 1999-2000, para os alunos do 4º ano e para os do 6º e 9º anos nos anos letivos seguintes. De acordo com o DL nº 6/2001, o propósito da avaliação externa seria o de se constituir como instrumento de avaliação do “desenvolvimento do currículo nacional” e o de fornecer às escolas e à administração escolar informação relevante sobre as aprendizagens.

A experiência das provas de aferição nunca se consolidou como instrumento de avaliação suscetível de mobilizar o empenho dos alunos e o envolvimento sistemático das escolas, professores, pais e encarregados de educação. Para tal contribuiu a relativa indefinição quanto aos propósitos e ao impacto na melhoria das aprendizagens: alternando entre a universalidade e o recurso à amostragem, entre o anonimato e a identificação do aluno, estas provas nunca suscitaram o empenho dos atores educativos nem conseguiram produzir efeitos relevantes sobre o processo de melhoria das aprendizagens. Os resultados das provas eram publicados um ano após a sua realização, dissipando, assim, a ação preventiva e corretora dos professores e das escolas sobre o trajeto dos alunos, bem como a produção de estímulos à melhoria dos desempenhos.

A partir de 2007, as provas de aferição tornaram-se obrigatórias e universais tendo-se progredido na forma como se apuravam e se comunicavam os resultados às escolas e aos alunos. Porém, o facto de tais classificações não terem efeito sobre as avaliações finais não conseguiu transformar estas provas em oportunidades de mobilização e responsabilização dos agentes educativos. A apropriação desses resultados estava, na prática, limitada à gestão pedagógica das escolas e aos serviços centrais responsáveis pela gestão e desenvolvimento curricular.

A adoção progressiva do sistema de exames/provas finais no final de cada ciclo do ensino básico teve como consequência a substituição das provas de aferição dos respetivos anos, concretizando-se, na prática, a transição de um sistema de provas sem efeitos na classificação final para exames cuja classificação pondera a classificação final e pode condicionar a conclusão de ciclo.

Este processo iniciou-se com a introdução dos exames do 9º ano às disciplinas de Português e Matemática (alargando-se mais tarde ao Português Língua Não Materna) que tiveram a primeira experiência no final do ano letivo de 2004-2005. Desde esse ano até 2012 os exames de 9º e 11º/12º anos coexistiram com as provas de aferição do 4º e 6º anos de escolaridade. A partir de 2012 estas provas de aferição foram substituídas pelas provas finais do 4º e 6º anos de escolaridade com carácter obrigatório, universal e ponderando a classificação final.

Duas décadas após a introdução de diferentes instrumentos de avaliação externa no sistema educativo nacional, o seu contributo para a melhoria das aprendizagens está ainda por apurar de forma sistemática e rigorosa. Os testemunhos de investigadores em educação, de diretores escolares e de professores vão no sentido de os associarem a alterações relevantes no funcionamento das escolas e na perceção pública dos resultados, envolvendo os seguintes aspetos:

3.1 Acesso a informação suscetível de identificar problemas, corrigir e melhorar os processos de ensino e aprendizagem, especialmente dos alunos com maiores dificuldades. Lembre-se que o maior contributo para a melhoria dos resultados dos alunos portugueses em testes PISA veio precisamente da melhoria registada entre os alunos com mais fraco desempenho (entre 2000 e 2012 a sua percentagem foi reduzida em 10 pontos percentuais).

3.2 Uma parte significativa dessa melhoria deve-se ao trabalho dos professores e das escolas que passaram a valorizar os resultados das avaliações externas no sentido de melhorar os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, tornando-a mais rigorosa e aferida.

3.3 A administração educativa passou a dispor de um instrumento para a monitorização do sistema educativo, nomeadamente na forma como regula o desenvolvimento curricular e como este se adequa aos objetivos prescritos e à qualidade das aprendizagens.

3.4 Os cidadãos passaram a dispor de informação mais rigorosa e detalhada sobre o desempenho das escolas e a qualidade da educação.

De uma forma geral, esta evolução tem seguido as tendências observadas a nível internacional, conforme é patente no capítulo do Relatório Técnico dedicado às comparações internacionais.

Independentemente do recurso a diferentes instrumentos de avaliação externa (provas de aferição, exames ou provas finais) cujo impacto é, sem dúvida, diferenciado, **a existência de um sistema de avaliação externa das aprendizagens é um adquirido que importa preservar e valorizar como complemento indispensável da avaliação interna, como indutor de práticas inovadoras, promotor de estratégias de qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, instrumento de regulação do próprio sistema educativo e elemento, objetivo e comparável, de informação pública.**

4. Exames, provas finais e provas de aferição

A principal diferença que existe entre os atuais exames e provas finais do ensino básico e as provas de aferição que vieram substituir reside nos efeitos produzidos sobre a classificação final e a progressão escolar dos alunos. O facto de a classificação de exame ponderar em 30% o cálculo da classificação final das disciplinas de Português e Matemática (percentagem idêntica àquela que se verifica nas provas do 4º, 6º e 9º anos) constitui a “pedra de toque” na opção por um ou por outro instrumento.

Há, entretanto, uma ilusão que importa desfazer: a convicção dos efeitos de seletividade e de aumento do insucesso escolar provocado pelos exames/provas finais. De facto, confirma-se que **a aplicação da ponderação de 30% às classificações nas provas de Português e Matemática tem um efeito residual na classificação final dos alunos.**

De acordo com o relatório técnico que acompanha o presente parecer, a proporção dos alunos que tendo obtido classificação interna positiva obtêm classificação final negativa situa-se entre 0,3 e 1,9% do total. **Do mesmo relatório se conclui que uma redução do ponderador de 30% para 25% seria o suficiente para eliminar, por completo, o impacto negativo de uma má classificação nas provas finais.**

O contributo dos exames/provas finais do ensino básico para a retenção escolar não é relevante, verificando-se a sua maior incidência em anos de escolaridade que não têm essas provas, especialmente nos anos que se seguem à transição entre ciclos.

A diferença fundamental entre provas que têm incidência na classificação final (exames/provas finais) e as que não têm (provas de aferição) reside na responsabilização social das escolas, professores, alunos e famílias que os primeiros despertam e da relativa indiferença que os segundos concitam. A convicção de que os primeiros “contam para a nota”, logo são importantes, e os segundos “não contam”, pelo que não passam de um mero teste diagnóstico, faz toda a diferença na forma como as escolas, professores, estudantes e respetivos pais assumem a sua realização e na qualidade e potencial de utilização futura da informação que delas resulta.

É essa diferença que distingue os impactos positivos e negativos na vida das escolas, dos professores, dos alunos e das suas famílias.

4.1 Nas escolas porque tendem a mobilizar os seus recursos para que os alunos obtenham melhores resultados na avaliação dos saberes das áreas disciplinares avaliadas, muitas vezes em detrimento de outros saberes/objetivos (das áreas disciplinares não avaliadas) indispensáveis à sua formação. A importância conferida aos resultados dos exames, quer na avaliação externa das escolas quer na atribuição de créditos horários, reforça essa mobilização das escolas para obterem melhores resultados nas disciplinas objeto de avaliação externa.

4.2 Nos professores porque sentindo a pressão social para que os seus alunos obtenham os melhores resultados, assumem uma parte da responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso.

4.3 Nos alunos porque são confrontados com um ato de avaliação para o qual podem não estar psicologicamente preparados, tornando-se muitos deles extremamente sensíveis à “dramatização social” do exame.

4.4 Para as famílias que em muitos casos tendem a transmitir uma pressão inadequada à importância da própria prova para o sucesso dos seus filhos.

4.5 Esta “dramatização social dos exames” é ainda ampliada pela cobertura mediática que é promovida na época dos exames com a multiplicação de reportagens, debates, entrevistas e testemunhos, transformando a realização de uma prova num facto insólito na vida dos alunos, das famílias e das comunidades.

Considerando serem estes alguns dos aspetos negativos identificados, será igualmente avisado ter em conta alguns aspetos positivos:

4.6 Identifica-se numa larga maioria das escolas portuguesas uma nova cultura escolar mais orientada para a prossecução de objetivos e sustentada em práticas de autoavaliação, onde a análise e reflexão sobre os resultados escolares constituem prática cada vez mais generalizada. Nessa nova cultura escolar identificam-se ainda o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores de diferentes ciclos, a partilha de boas práticas na promoção do sucesso escolar, especialmente as orientadas para os alunos com maiores dificuldades, e uma maior responsabilização na concretização da sua missão perante a comunidade envolvente.

4.7 É notório o maior rigor nas classificações produzidas pela avaliação interna e uma atenção acrescida ao cumprimento dos objetivos curriculares. A mobilização dos professores para o cumprimento de metas e objetivos curriculares tem contribuído para a melhoria das aprendizagens.

4.8 Há uma maior motivação e responsabilização dos alunos no cumprimento dos objetivos de aprendizagem e um incentivo para um esforço acrescido no seu trabalho.

4.9 Identifica-se um maior envolvimento e escrutínio dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos ou educandos, quer no acompanhamento em ambiente familiar quer na participação nas iniciativas das escolas.

Considerando o conjunto de testemunhos feitos pelos representantes das escolas em sede de audição realizada pelo Conselho Nacional de Educação sintetizados no Relatório Técnico que acompanha este parecer, tornam-se relevantes os aspetos relacionados com a organização das provas finais, especialmente as do 4º e 6º ano de escolaridade:

4.10 **O facto de estas provas se realizarem no decurso do ano letivo constitui um fator de perturbação para a prossecução dos objetivos de aprendizagem e para a vida das escolas**, nomeadamente com a interrupção das aulas dos outros anos de escolaridade, o encurtamento do período letivo indispensável ao cumprimento de programas e metas curriculares, a mobilização de professores vigilantes e corretores. Este condicionalismo é o que reúne maior consenso entre os testemunhos prestados, mas seria facilmente superável com o agendamento das provas no período após o fim das atividades letivas.

4.11 **A deslocação de uma parte significativa dos alunos para a realização das provas na escola sede de agrupamento é um fator de perturbação** do seu comportamento, contribuindo para a ritualização excessiva da avaliação. Este condicionalismo seria facilmente superável com a deslocação dos professores vigilantes às escolas que os alunos frequentam.

4.12 **O excesso de formalismo** na aplicação das provas, nomeadamente através da leitura dos procedimentos a observar, é um segundo contributo para a ritualização excessiva da avaliação. O esclarecimento e preparação dos alunos sob a forma como devem realizar a prova pode ser feito pelo professor titular ou pelo diretor de turma, em contexto de sala de aula, de um modo mais informal e eficaz.

4.13 **A introdução de uma segunda fase de avaliação para os alunos em risco de retenção tem-se revelado de reduzido impacto**, em grande parte devido à limitada proporção de alunos que

beneficiam dessa segunda oportunidade. Os recursos afetos a esta segunda fase são claramente desproporcionados face aos resultados obtidos. O acompanhamento destes alunos poderá ser feito através de planos de recuperação a desenvolver no ano seguinte, desde que se adote uma maior flexibilidade na aplicação dos critérios de transição de ano/ciclo e se incremente a figura da transição condicionada ao cumprimento desse plano.

4.14 As dificuldades operacionais sentidas pelos estudantes com NEE na concretização dos procedimentos de avaliação externa – sinalizadas pelos testemunhos proporcionados pelos representantes das escolas e por anteriores documentos produzidos pelo CNE (cf. Parecer n.º 4/2013) – são um constrangimento importante, porque limitador do exercício dos princípios inclusão e da igualdade de oportunidades, é uma outra dimensão que deverá ser objeto de alteração, no sentido de garantir, a estes estudantes, condições equivalentes aos demais, na avaliação das aprendizagens.

A superação destes cinco constrangimentos permitiria eliminar uma parte significativa dos inconvenientes que as provas finais têm vindo a demonstrar. Porém, não eliminaria todos os efeitos menos positivos que têm sido apontados a estas provas.

Um desses efeitos pode sustentar a prática de retenção de alunos mais fracos em anos de exame ou nos anos anteriores. Não consideramos que esse efeito seja relevante, uma vez que as elevadas taxas de retenção em anos que não são terminais já existiam antes da generalização das provas finais. Por outro lado, é necessário garantir o acesso de todos os alunos à realização das provas de final de ciclo, limitando o recurso à figura do aluno autoproposto.

A experiência das provas de aferição em Portugal revela diferenças substantivas em relação às provas finais.

4.15 Nunca foram objeto da “dramatização social” que as provas finais provocaram. A pressão sobre os resultados é bem menor, mas menor será também o grau de motivação e responsabilização dos agentes educativos para a sua realização e da qualidade da informação que proporcionam.

4.16 Os resultados apurados com as provas de aferição são indicadores extremamente úteis para a avaliação das políticas educativas, especialmente na monitorização e ajustamento do processo de desenvolvimento curricular.

4.17 O poder de regulação do desenvolvimento curricular e da avaliação interna, ainda que significativo, é mais limitado, dependendo do maior ou menor empenho com que as escolas se apropriam dos resultados apurados.

4.18 O efeito de indução sobre a aprendizagem dos alunos dependerá, em grande parte, da forma como escolas e professores se mobilizarem para superar as fragilidades, bem como para potenciarem as oportunidades identificadas.

5. Os efeitos de indução da avaliação externa sobre o desenvolvimento curricular e a avaliação interna das aprendizagens

Um dos efeitos generalizadamente reconhecidos da avaliação externa sobre o desenvolvimento curricular e as aprendizagens é o que designamos por “estreitamento curricular” decorrente de uma concentração excessiva do empenho dos agentes educativos nas aprendizagens em áreas disciplinares que são objeto de avaliação externa.

Quer na experiência consolidada das provas de aferição, quer na dos exames ou provas finais, o facto de se terem privilegiado duas disciplinas (Português e Matemática), em detrimento das restantes áreas disciplinares do currículo, conduziu a uma desvalorização destas em relação às primeiras.

É inegável o poder estruturante que aqueles conteúdos têm sobre a qualidade das restantes aprendizagens. Porém, a concentração excessiva do esforço letivo nesses conteúdos, sacrifica e limita o desempenho em áreas tão importantes como a literacia científica, as expressões ou as ciências sociais e humanas, no seu conjunto.

A maioria das escolas entrevistadas reconhece a valorização excessiva daquelas duas disciplinas e se há casos em que os restantes conteúdos são compensados através de complementos curriculares, essa não é a prática generalizada. A mobilização para a obtenção de bons resultados naquelas duas provas alimenta o risco real de “estreitamento curricular” com sacrifício de aprendizagens mais abertas ao desenvolvimento de outras capacidades para além do domínio dos saberes daquelas duas disciplinas.

Este enviesamento dos objetivos de aprendizagem no ensino básico era já identificável com a realização das provas de aferição. Foi limitado, no caso do 1º ciclo, pela afetação de cargas horárias fixas a cada um dos saberes básicos (Despacho nº 19575/2006, de 5 de setembro), tornando mais rígida a gestão curricular por parte dos professores e das escolas. Tornou-se mais evidente pelo poder de indução acrescido que as provas finais têm revelado.

Como é compreensível o problema não reside exclusivamente na avaliação externa, mas também na forma como as escolas se organizam e mobilizam para obterem melhores resultados.

Não sendo possível nem desejável multiplicar o número de provas em função da diversidade de disciplinas e saberes, a única forma de assegurar uma avaliação externa que possa cobrir um espectro mais diversificado de aprendizagens será o de recorrer a **outros instrumentos como os testes intermédios e a provas de final de ciclo que avaliem outros domínios do conhecimento, nomeadamente a literacia científica, pela importância atualmente reconhecida.**

O segundo efeito de indução das provas de avaliação externa é o que se produz sobre a avaliação interna. É reconhecido o recurso acrescido aos instrumentos de avaliação com base em testes, em detrimento de outros instrumentos, como forma de preparar e treinar para as provas finais. O problema não está no recurso a esse tipo de instrumentos, mas antes no sacrifício de outros momentos e instrumentos de avaliação que não assumam essa dimensão sumativa. Como tivemos oportunidade de destacar no ponto 2 deste parecer é aconselhável o **recurso à diversidade de instrumentos que assegurem a dimensão formativa dessa avaliação e não a reduza a uma sucessão de avaliações sumativas sem qualquer impacto na reorientação e qualificação das aprendizagens dos alunos.**

6. Síntese e recomendações

Considerando o exposto no presente parecer, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

6.1. Sobre o sistema de avaliação das aprendizagens

6.1.1. A consolidação normativa dos diplomas que regulam a avaliação das aprendizagens com base num compromisso político alargado, de forma a conferir estabilidade e credibilidade indispensáveis a assegurar previsibilidade e confiança nos modelos e instrumentos de avaliação interna e externa, elementos críticos, porque estruturantes de qualquer sistema educativo.

6.1.2. Que esse compromisso consagre o princípio de que qualquer alteração a esse sistema deverá ser sustentada sobre a avaliação criteriosa dos modelos e instrumentos existentes, no debate alargado e atempado das alternativas, e na auscultação privilegiada dos agentes diretamente envolvidos, a saber as escolas, os professores, as associações de pais e as instituições que produzem conhecimento sobre o sistema educativo nacional.

6.1.3. Que o princípio central no desenvolvimento do sistema de avaliação deverá ser o da finalidade formativa de todos os instrumentos de avaliação, ou seja, que todos eles tendam a produzir informação com rigor e qualidade suscetível de melhorar o desempenho

dos alunos, contribuindo, dessa forma, para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos.

6.1.4. Que a avaliação externa das aprendizagens, de carácter universal e obrigatório, deverá ser um princípio a respeitar, ao longo de toda a escolaridade obrigatória, particularmente nos momentos de transição de ciclo, independentemente do tipo de provas a aplicar e dos respetivos impactos nas classificações dos estudantes.

6.2. Sobre os projetos de lei que determinam a eliminação das atuais provas finais de 4º ano:

6.2.1. Que a eliminação a ser concretizada não se traduza no esvaziamento da avaliação externa no final do 1º ciclo, respeitando o princípio enunciado em 6.1.4.

6.2.2. Que as atuais provas finais do 4º ano possam ser melhoradas através da eliminação dos constrangimentos enunciados nos pontos 4.10 a 4.14, reduzindo os impactos negativos e potenciando os impactos positivos, nomeadamente a responsabilização dos agentes educativos.

6.2.3. Como alternativa, face à aprovação na generalidade dos projetos de lei que determinam a eliminação das provas finais do 4º ano, que essas provas possam ser substituídas por provas de aferição sem qualquer ponderação na classificação final dos alunos, mantendo-se o seu carácter obrigatório e o conseqüente efeito, ainda que mais limitado, de regulação das aprendizagens.

6.3. Sobre os projetos de lei que determinam a eliminação das atuais provas finais do 6º ano e de exame do 9º ano de escolaridade:

6.3.1. Que estas provas possam manter-se, mas sujeitas a alterações dos condicionalismos identificados no ponto 4 deste parecer, especialmente as provas do 6º ano.

6.4. Quanto aos efeitos de indução sobre o desenvolvimento curricular e a avaliação interna das aprendizagens:

6.4.1. Que se generalize o recurso a bancos de itens e aos testes intermédios no ensino básico, especialmente em saberes e disciplinas não sujeitos a provas externas de final de ciclo, como forma de atenuar a desvalorização curricular de que são alvo.

6.4.2. Que se pondere a realização de uma terceira prova de avaliação externa, de carácter sumativo, visando a avaliação de conhecimentos e competências no domínio da literacia científica, com especial prioridade para o 9º ano de escolaridade.

6.4.3. Que se faça um esforço de investimento adicional na formação contínua de professores, especialmente em domínios do desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

7 de janeiro de 2016

O Presidente, José David Gomes Justino