

PREFÁCIO

Carlos Fiolhais*

Avaliação é uma palavra que está na ordem do dia em todos os setores na sociedade moderna. Também o está na educação: a começar na avaliação individual dos alunos e a acabar na avaliação do sistema educativo como um todo, passando pela avaliação dos professores e pela avaliação das escolas. Todos estes tipos de avaliação estão relacionados: não se pode, por exemplo, pensar na avaliação de um sistema educativo nacional sem uma adequada avaliação das escolas, dos professores e dos alunos; não se pode obter uma avaliação de escolas sem uma avaliação dos professores e dos alunos; e é difícil conceber a avaliação dos professores se não se atender, entre outros factores, à avaliação que fazem dos seus alunos.

Em Portugal, todos estes tipos de avaliação têm sido alvo de grandes controvérsias: a avaliação do sistema educativo tem sido feita não só informalmente pela opinião pública como, de um ponto de vista formal e com base em indicadores quantitativos, por comparações internacionais como as que são feitas pela União Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); a avaliação das escolas é feita, ou deveria ser feita, para lá dos cidadãos que a elas confiam os seus filhos (os *rankings* baseados nos exames

nacionais do final do ensino básico e secundário representaram uma abertura de um sistema que antes persistia em manter-se opaco), pelos serviços do Ministério da Educação; a avaliação dos professores deu azo entre nós a um gigantesco protesto, que levou mais de cem mil professores a manifestarem-se na rua contra o esquema desmesuradamente burocrático que o ministério queria impor (essa acção levou a um recuo para uma versão “simplificada”, que está a dar os primeiros passos); e a avaliação dos alunos, proporcionada nos últimos tempos por exames nacionais padronizados no 9.º, 11.º e 12.º anos, organizados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do Ministério da Educação, ganhou uma atenção e mediatização crescentes, não só pelo papel que a avaliação no final do secundário desempenha no acesso ao ensino superior, mas também porque essas provas dão à sociedade uma medida global do desempenho do sistema de ensino não superior e, portanto, da utilidade da escola.

Este volume, que contém o essencial das intervenções de uma “Conferência sobre Questões-chave” da Educação da Fundação Francisco Manuel dos Santos, centra-se na avaliação dos alunos. Esta é a avaliação mais antiga de todas as que se realizam na educação – nunca houve uma progressão na escola sem uma avaliação, de uma forma ou de outra, das aprendizagens realizadas – e é também aquela que tem o maior número de destinatários – todos os alunos, de uma forma ou de outra, são sujeitos a avaliação ao longo do seu percurso escolar. A avaliação impõe aos alunos patamares de exigência, objectivos e ambições.

Distinguem-se vários tipos de avaliação, mas sumariamente podem dividir-se a avaliação, além da que serve de diagnóstico, na que é formativa, que acompanha o trabalho escolar do aluno, e na que é sumativa, que se destina a fornecer uma classificação final, que, no caso do secundário, poderá servir para ingressar num nível superior de ensino. As duas são

necessárias e as duas complementam-se. Em Portugal, depois do 25 de Abril de 1974, houve uma depreciação da avaliação sumativa, pretensamente em favor da avaliação formativa. De facto, o que aconteceu foi uma diminuição da avaliação no seu conjunto e, portanto, da exigência, dos objectivos e das ambições. A palavra “exames” foi durante alguns anos um termo tabu. Seriam traumáticos para os alunos. Prejudicariam a “verdadeira” aprendizagem. Não teriam grande significado nem importância. Assim, foi possível em Portugal entrar no ensino superior, em que para cada disciplina havia um exame (para muitos, um exagero que não se encontra em todos os sistemas de ensino superior), sem que antes se tivesse passado por um exame digno desse nome. Mas os exames nacionais reapareceram no básico e secundário, revelando a sua utilidade não só para a progressão dos alunos como também como instrumento normalizador e responsabilizador do sistema educativo. Começaram por ser exames no final dos estudos secundários relacionados com a salutar massificação do ensino e a necessidade de introdução de *numerus clausus* no ensino superior. Mas surgiram também, mais recentemente, exames nacionais no final da escolaridade básica em disciplinas consideradas essenciais (usa-se a palavra “estruturantes”) como o Português e a Matemática. Tanto no ensino secundário como no básico a classificação final do aluno resulta de uma média ponderada entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa, com clara predominância desta última. Nas referidas disciplinas, instituíram-se também “provas de aferição” no 4.º e no 6.º anos de escolaridade, sendo a diferença destas em relação aos exames o facto de que com elas se pretende fazer um diagnóstico de aprendizagens realizadas e, portanto, medir, tanto quanto possível, o desempenho das escolas e do sistema, em vez de dar classificações que tivessem consequências no percurso educativo dos alunos. Pode dizer-se que a introdução de exames foi,

entre nós, socialmente bem recebida, ficando a ideia geral de que o sistema educativo se tornava com eles mais rigoroso, mais transparente e mais ligado à comunidade.

É decerto de louvar a aposta governamental na organização de uma avaliação dos alunos, uma avaliação correcta, justa e, por isso, credível. Mas, se houve esse cuidado, os resultados não foram, em geral, bons. As notas, em particular nas ditas disciplinas “estruturantes”, não foram as desejáveis, com médias negativas em alguns anos. Não se pode dizer que as provas tenham sido sempre bem preparadas e que sejam comparáveis de uns anos para os outros (algumas oscilações, para baixo e para cima, devem ter essa explicação simples). Provavelmente para evitar que os resultados fossem ainda piores, foi nítida a preocupação de incluir nos enunciados das provas questões que, em alguns casos, eram gritantemente simples (como numa prova intermédia de Física e Química do 9.º ano, preparatória para o exame nacional, em que se indicavam os nomes de todos os planetas e se pedia simplesmente ao aluno que os contasse, de um até oito). Por vezes, ocorreram mesmo erros científicos, algo intolerável numa prova, que não foram prontamente reconhecidos (ficou famosa uma prova de Geometria Descritiva, em que se pedia para desenhar uma certa tangente a uma certa circunferência numa situação em que tal era geometricamente impossível).

Mas, mesmo com todos esses percalços, os exames ficaram instituídos. Nunca desapareceram, porém, as críticas de alguns sectores ao papel redutor dos exames. De facto, avaliar é sempre um acto redutor de uma realidade complexa, mas, tal como na ciência, medir consiste em reduzir a realidade a números e pouco se pode avançar sem isso (é melhor uma medida menos boa do que medida nenhuma!), também na educação será difícil dizer algo substantivo a respeito do sucesso ou insucesso sem recolher medidas minimamente bem-feitas. Associado

à avaliação, há quem critique um ensino “orientado para os exames”, mas o certo é que os bons professores orientam não para os exames mas para os saberes e para as capacidades e as provas, se forem bem-feitas, isto é, feitas por bons professores, não poderão deixar de medir esses saberes e essas capacidades. Os exames, com todas as deficiências que lhes possam ser apontadas, têm servido para confrontar os alunos consigo próprios. Têm servido para que os professores se apercebam melhor das dificuldades nas aprendizagens realizadas pelos seus alunos e, em conformidade, possam ensinar mais e melhor. Têm servido para as escolas se aperfeiçoarem, fornecendo-lhes indicadores preciosos (é evidente que os resultados dos exames têm de ser lidos conjuntamente com outros indicadores, como os socioeconómicos). E têm sido úteis a toda a sociedade, pais e outros encarregados de educação assim como aos contribuintes em geral, para ela adquirir uma noção mais fiel acerca do sistema educativo que mantém.

À semelhança do que acontece na maioria dos países da União Europeia e da OCDE, os exames vieram para ficar em Portugal. O nosso país tornou-se, também neste aspecto, “normal”. É agora natural que os exames sejam não apenas melhorados, como aumentados designadamente ampliando o número de disciplinas em que existem exames no ensino básico e transformando as provas de aferição em provas com resultados que contam, ainda que de início, numa percentagem modesta. Nesta linha, já foram anunciados exames no 4.º e 6.º anos. Tal permitirá a todos os intervenientes – alunos, professores, administração escolar a vários níveis e cidadãos em geral – interiorizar ainda mais uma cultura de avaliação e, portanto, de responsabilização. Há quem veja nos exames o fantasma das reprovações e da discriminação social, mas esse é um problema que a escola pública tem de enfrentar decididamente com novas estratégias e novos meios, como mais e

melhor ajuda aos alunos com maiores dificuldades cognitivas e a diversificação das vias escolares. Se a escola oferece uma preparação para a vida, não será deixando cair barreiras que se preparará melhor para a vida, toda ela repleta de barreiras. O ponto essencial é que a todos seja concedida iguais oportunidades.

Modernamente, as ciências cognitivas vieram revelar um novo factor vantajoso associado à realização de provas. Os conhecimentos ficarão mais consolidados se eles forem chamados, isto é, a inquirição dos alunos sobre aquilo que sabem torna-os mais sábios e a solicitação sobre aquilo de que são capazes torna-os mais capazes. Esta dimensão, que a escola deve usar melhor não apenas em provas finais mas na sala de aula ao longo do tempo lectivo, trouxe, sem dúvida, uma importância acrescida à avaliação no domínio pedagógico em que ela era, por vezes, alvo de críticas muito contundentes.

O norte-americano Jeffrey Karpicke, investigador principal do Laboratório de Cognição e Aprendizagem da Universidade Purdue, nos Estados Unidos, expõe-nos aqui a sua investigação educativa relativa à recuperação do conhecimento que está presente na memória dos alunos. Os dados que traz são científicos, na medida em que resultam de experiências, devidamente controladas, feitas com indivíduos que estão a aprender um certo assunto. As ciências da educação, porque são ciências, ganham com a experimentação científica cuidadosa e evoluem com as conclusões que se podem extrair da informação empírica acumulada.

Para reflectir sobre a realidade nacional, foram convidados Hélder de Sousa, professor do ensino secundário que tem sido director do GAVE (embora compreensivelmente não se exprima aqui como porta-voz oficial, mas sim como estudioso da matéria e bom conhecedor da avaliação educativa em Portugal), que traça um panorama da avaliação recente no nosso país, essencialmente centrado nos exames, e de

Leandro Almeida, professor de Psicologia da Universidade do Minho, onde dirige o Instituto de Educação, que enfatiza que vários tipos de avaliação servem diferentes propósitos, aponta características das boas provas e refere os aspectos psicológicos que não deixam de estar associados à prestação de provas.

A avaliação está e continuará a estar na ordem do dia. Sobre ela, alunos, professores, directores de escolas, especialistas da educação, decisores governamentais e pais terão a sua própria opinião, que, apesar de algum consenso recente sobre as vantagens dos exames, está longe de ser unânime. O prefaciador, ao falar de um assunto que levanta polémica, quis, além de apresentar os trabalhos dos especialistas, juntar a sua opinião, com base na sua experiência docente e de intervenção pedagógica, a um debate público cujo prosseguimento se deseja. A educação é um problema de todos. A Fundação Francisco Manuel dos Santos, empenhada como está no melhor conhecimento da realidade nacional, em particular nessa área decisiva para o futuro colectivo que é a da educação, quer que todos tenham e emitam uma opinião baseada na melhor informação.

*Responsável pelo Programa de Educação da Fundação
Francisco Manuel dos Santos