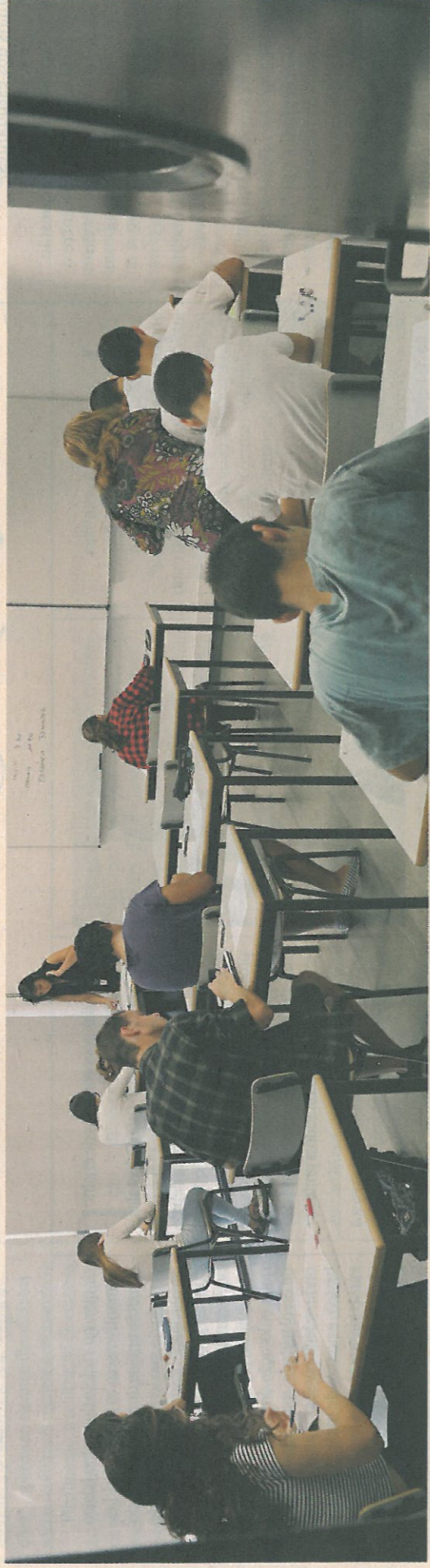


JL educação

Nº 1181 • Ano XXXV • 6 a 19 de janeiro de 2016 • Diretor José Carlos de Vasconcelos



Exames do 4º, 6º e 9º anos – sim ou não?

Com a nova maioria parlamentar e o novo Governo, a questão dos exames – ou não – voltou à atualidade, de que em última análise nunca saiu... E, além do já aprovado quanto à sua abolição no 4º ano do Ensino Básico, já entraram na Assembleia da República propostas para isso acontecer também no 6º e 9º anos. É, passe o voluntário pleonismo, a *melhor forma de melhorar o ensino* e de aferir os conhecimentos dos alunos que está em debate, e o JL/Educação pediu a cinco figuras destacadas do setor – os líderes das principais associações de professores e de pais, e dois reconhecidos especialistas na matéria – que respondessem a estas três perguntas:

1. CONCORDA COM A JÁ DECIDIDA ELIMINAÇÃO DOS EXAMES DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE? 2. QUAL É A SUA POSIÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DOS EXAMES DE 6º E 9º ANOS PROPOSTA PELO BE E PCP? QUAL ENTENDE SER O MELHOR SISTEMA DE AFERIÇÃO NO FINAL DO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO? 3. PARECE-LHE ADMISSÍVEL CADA ESCOLA DECIDIR, DENTRO DE CERTOS PARÂMETROS, QUAL A MELHOR FORMA DE AFERIÇÃO DO TRABALHO DOS ALUNOS?

Jorge Pinto

Distinguir as situações

1 Para contextualizar as minhas respostas gostaria, em primeiro lugar, de clarificar que nenhuma avaliação é verdadeiramente interessante do ponto de vista educativo se não contribuir para a aprendizagem dos alunos, quer apoiando de forma direta o trabalho de professores e alunos na compreensão e superação das dificuldades no dia-a-dia da aula, quer através da disponibilização de informações que permitam regular os sistemas educativos. Ora, os exames introduzidos em Portugal nos últimos quatro anos não parecem configurar nenhum destes propósitos. Afirmam apenas a opinião infundada de



Jorge Pinto

que mais avaliação gera mais aprendizagem.

Concordo em absoluto

com a eliminação dos exames (provas finais) do 4.º ano de escolaridade por quatro razões essenciais: não contribuíam para promover a aprendizagem dos alunos, uma vez que criavam um contexto favorável a uma metodologia de ensino “para os exames”, limitada à realização de fichas dos manuais e respetiva correção coletiva no quadro, sem uma análise das dificuldades de cada um dos alunos e de sugestões de apoio para a sua superação; pela repercussão desta prática a todos os anos de escolaridade precedentes, com consequências devastadoras, em particular,

“ Em relação ao 6.º ano, mantém-se a ideia de haver provas de aferição por amostragem. Quanto ao 9.º ano, e sendo este um ano terminal em termos do ensino básico, poderia então ocorrer um exame nacional

para os alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade; pela desorganização do próprio trabalho letivo especialmente a partir de maio; e por minimizar a importância das restantes áreas disciplinares não sujeitas a exame.

Contudo, a extinção dos exames pode ser substituída por um sistema de provas aferidas que englobe todas as áreas disciplinares. O grupo de áreas disciplinares a ser considerado deverá variar anualmente, prevenindo-se um período superior a um ano para que voltem a ser repetidas. A realização destas provas poderá ser feita por amostragem, permitindo,

no entanto, a participação de outras escolas que nelas queiram participar. Contudo, em caso algum, os resultados obtidos deverão ser tidos em conta nas classificações ou apreciações finais dos estudantes.

2 Na resposta a esta questão faria uma distinção entre o 6.º e o 9.º ano. Em relação ao 6.º ano, mantinha a ideia de haver provas de aferição por amostragem, às quais as escolas que quisessem também poderiam aderir. Estas provas seriam em todas as áreas disciplinares e nos moldes já referidos. O objetivo destas provas seria ajudar a perceber como os alunos estavam a aprender, despistar dificuldades e encontrar estratégias de superação para essas mesmas dificuldades. Ainda ao nível do 6.º ano, os resultados destas provas não se deveriam repercutir nos resultados académicos dos estudantes.

Quanto ao 9.º ano e sendo este um ano terminal em termos do ensino básico poderia então ocorrer um exame nacional com o objetivo de validar os saberes adquiridos que integram os programas. Este exame deveria conter questões de natureza diversa: itens centrados sobre conhecimentos considerados básicos nas diversas disciplinas e outros considerados de aperfeiçoamento/aprofundamento.

3 O atual IAVE deveria disponibilizar um banco de itens, abrangendo os diversos programas de cada ano de escolaridade, construídos com finalidades diversas: verificação de aprendizagens realizadas e despiste de dificuldades estruturais inerentes a saberes essenciais. Este banco estaria acessível às escolas que os poderiam requisitar para trabalhar com os seus alunos. Na sequência da sua utilização, os dados obtidos poderiam proporcionar um debate com técnicos do IAVE e docentes sobre o estado das aprendizagens, das dificuldades mais comuns e das melhores formas de superação dessas dificuldades. Assim, cada escola poderia, em certos momentos e ao longo do percurso escolar dos alunos, construir os instrumentos de aferição que considerasse mais adequados em função do seu trabalho. Tal cenário não excluiria a existência de provas a nível nacional, seja de aferição no 4.º ou 6.º ano, seja de exame no 9.º ano de escolaridade. ■

* Professor coordenador na área das Ciências Sociais e Pedagogia na Escola Superior de Educação do Politécnico de Setúbal, autor de várias obras sobre este tema

João Dias da Silva

Intervenção global – e com ‘tempo’

1-3 A Assembleia da República já deliberou a

anulação das provas nacionais no 4.º ano de escolaridade, a partir deste ano letivo. Criticamos a oportunidade da medida, por se legislar apressadamente, alterando orientações legais em cuja concretização a comunidade educativa estava a trabalhar. Discordamos de atuações deste tipo. As alterações, por muito que muitos – como nós – as reclamem, não podem, não devem ser feitas deste modo. É que a execução prática da decisão está ainda dependente de legislação que só deverá estar completada em fevereiro de 2016, a meio do ano letivo.

No mínimo, o que decisões desta natureza provocam são instabilidade, insegurança e incerteza, para além de lhes estarem associadas ideias genéricas de facilismos, de menor exigência e de menor qualidade. Quanto a isto, não há que fugir aos efeitos não desejados de medidas que se adotam e por isso



João Dias da Silva

devem ser evitados ou minorizados. Por isso, não vale dizer só que não estão diminuídas as condições de qualidade. Assim, teríamos desejado que esta medida só fosse tomada para ter efeitos no ano letivo seguinte, e que, em simultâneo, se adotassem as medidas de promoção da exigência e da qualidade em equidade que sempre devem estar

associadas aos processos de ensino-aprendizagem.

O debate público sobre a instalação de exames no final do 4.º ano de escolaridade foi intenso. Neste debate, a FNE assumiu o princípio de que, não discordando do recurso a exames no processo de avaliação dos alunos e na sua progressão escolar, discordava da introdução de exames neste nível de escolaridade, continuando a prefe-



Desde a introdução de provas aferidas, aplicadas desde 2000, nunca se realizou uma avaliação consistente sobre a sua aplicação e os seus efeitos

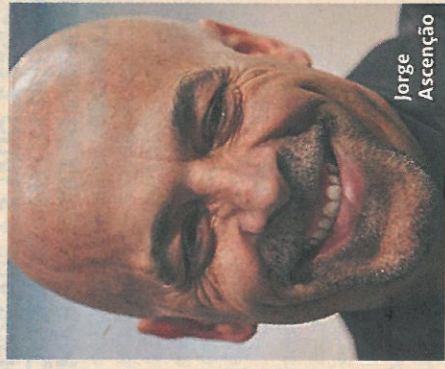
rir que, no 1.º ciclo do ensino básico se mantivessem as provas aferidas, a realizarem-se durante o segundo período do ano letivo, no 4.º ano de escolaridade, embora com adequações que a experiência demonstrava serem necessárias.

A prática posterior veio demonstrar que a colocação dos exames no 4.º ano de escolaridade, realizados nas escolas onde se lecionasse o 2.º ciclo do ensino básico, e no mês de maio, provocou várias circunstâncias negativas. Desde logo, em termos logísticos, uma enorme desestabilização organizativa nas escolas onde esses exames decorriam. A normalidade da atividade curricular das turmas não envolvidas em exames era afetada, para garantir a disponibilização dos espaços e dos docentes vigilantes.

Depois, foram referenciadas inúmeras situações em que o cumprimento de programas e de atividades de outras áreas curriculares do mesmo ano foi afetado, pela canalização dos esfor-

Jorge Ascensão

Uma avaliação não punitiva



Jorge Ascensão

1-4 A CONFAP tem defendido que precisamos de evoluir de uma cultura de avaliação punitiva, seletiva e segregadora, para um paradigma de avaliação certificante para que seja um instrumento promotor da melhoria das aprendizagens, dos processos de ensino e do sistema educativo. A avaliação deve ser um meio auxiliar e facilitador para as Escolas e para as famílias. Infelizmente ainda temos enraizada uma cultura de punição e de classificação numa perspetiva negativista e de castigo. Por isso vemos a sociedade a inter-

pretar exames e provas de aferição de forma distinta porque se lhes atribui funções e consequências distintas, pois ou se fazem exames ou a avaliação parece não valer.

Esta é uma das ideias que queremos afastar deste processo. Dissemos e dizemos que o modelo de exames como estava implementado e como se avaliava os seus resultados não contribuíam para melhorar as aprendizagens. As famílias e as Escolas passaram a preocupar-se quase exclusivamente com os resultados académicos relegando para segundo plano o saber e a qualidade da aprendizagem. Prioriza-se o treino específico para se obter uma nota, mesmo que em prejuízo das aprendizagens e ainda que o “saber” desaparecesse à posteriori.

Por outro lado este modelo de exames implicava noutras crianças e jovens a ausência de atividade letiva regular, toda a carga burocrática na organização da logística nos parece exagerada para o nível do 4.º ano de escolaridade. Desta forma estávamos desde logo a educar as nossas crianças que o princípio da coexistência social é desconfiar e punir.

Mas, não podemos negligenciar

é preciso discutir calendários, questões e, sobretudo, análise e conclusões sobre os resultados que sejam conducentes às medidas tidas por adequadas para evoluir. O objetivo deve ser o de desenvolver e maximizar as capacidades das crianças e dos jovens, certificando o seu nível de conhecimento e de competências.

As escolas devem ter, e têm, os seus modelos de avaliação interna que lhes permite desenvolver o trabalho que entendam necessário para os objetivos estabelecidos. Contudo é natural que quem está diretamente implicado no desenvolvimento dos processos em curso não consiga distinguir todas as fragilidades existentes. Como disse atrás e dito de outra forma a avaliação nas Escolas precisa de ser muito mais do que um instrumento para classificar e segregar. Como disse antes é necessário um sistema de avaliação externo e independente que apoie a organização escolar a aferir-se e a estabelecer medidas corretivas que contribuam para a melhoria dos processos de trabalho e de organização escolar.



O objetivo deve ser o de desenvolver e maximizar as capacidades das crianças e dos jovens, certificando o seu nível de conhecimento

*Presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP)

ços dos alunos, professores e famílias preferencial e mais intensivamente para a preparação dos exames. Não raro foi possível identificar situações em que as famílias recorreram a apoios complementares externos, nomeadamente na modalidade designada por “explicações”, apenas ao alcance dos estratos sociais com mais recursos económicos.

Finalmente, a realização de exames no final de maio induziu a ideia de que os programas tinham de ser integralmente cumpridos até ao final de abril, o que constituía a negação da utilidade do terceiro período letivo, com óbvias consequências negativas, nomeadamente ao nível da disciplina/indisciplinada. Nem sequer chegou a ter qualquer significado útil a instrução de que os alunos que não atingissem nível positivo nesse exame teriam de ter aulas suplementares para superação das dificuldades referenciadas, no final do ano letivo. Percebido mais como um castigo mais do que um incentivo à superação de reais dificuldades, constituiu um mecanismo não acolhido com sentido positivo, tanto pelos professores, como pelos alunos, como pelas famílias.

Impõe-se referir ainda que desde a introdução de provas aferidas, aplicadas regularmente no ensino básico a partir de 2000, sempre nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nunca se realizou uma avaliação suficientemente consistente sobre a sua aplicação e os seus efeitos. Aliás, a avaliação interna foi dominante e até exclusiva no ensino básico durante muitos anos. No entanto, o que se verificou nesse período de tempo é que lhe estiveram associadas altíssimas taxas de insucesso escolar e de repetência. Consideramos que, na análise desta matéria não se pode deixar de ter em linha de conta esta verificação.

Estando a decisão já assumida, entendemos que se deve aproveitar a oportunidade para se promover um debate alargado sobre uma matéria tão complexa como é a da avaliação dos alunos e das suas condições de progressão escolar - que não se esgota nos componentes pedagógicos -, sendo assim essencial que a sociedade esteja envolvida na formulação da solução que vier a ser encontrada, de forma que a perceba e se sinta reconhecida na solução final.

Deve também evitar-se a tentação de, no seguimento desta decisão, tomar desde já medidas de idêntica natureza em relação a outros anos de escolaridade, sem se ter garantida a determinação de uma orientação global coerente e sustentável, o que, goste-se ou não, demora tempo a obter. Importa, assim, que, antes de quaisquer outras novas mudanças, se procure aproveitar a oportunidade para realizar uma intervenção global nas modalidades de avaliação e progressão escolar dos alunos que assente numa ampla participação social e seja realizada com garantias razoáveis de durabilidade -- e sobretudo com a previsão de mecanismos de avaliação de acompanhamento da sua posterior execução e de que uma próxima revisão nesta temática só ocorrerá depois de um período razoável de tempo de execução.

*Presidente da Federação Nacional de Educação

Anabela Costa Neves

Pensar (e decidir) de forma integrada

1 Nunca concordei com a introdução de exames no 4.º ano de escolaridade, o que não significa que considere oportuna e correta a forma como eles foram eliminados. As alterações nos sistemas de ensino não devem ser apresentadas às escolas de forma abrupta com o ano escolar a decorrer. As escolas são organizações que planificam as suas atividades antes do início do ano letivo e tomam decisões que são fortemente influenciadas pelo calendário escolar. Os profissionais que integram estas organizações sentem que estas decisões constituem um desrespeito pelas suas programações e por todos os esforços feitos. As provas finais de 4.º ano, introduzidas pelo DL n.º 139/2012, integravam um conjunto de alterações que visavam promover o rigor da avaliação.

Contudo, para melhorar a qualidade dos sistemas de ensino não é necessário que se recolha informação com efeitos na progressão dos alunos. Não nos podemos esquecer de que no relatório do CNE “Estado de Educação 2014” se destaca uma tendência de crescimento da taxa de retenção e desistência desde 2011/2012. Trata-se de um aspeto

muito preocupante e que os exames não ajudam a solucionar, bem pelo contrário. Além disso, muitos autores questionam mesmo os conteúdos dados para a melhoria das aprendizagens a partir da interpretação dos resultados da avaliação externa, referindo, entre outros, que nem sempre existe relação entre melhores resultados e aprendizagem efetiva ou que nem sempre os resultados dos exames suscitam melhorias nas práticas letivas. Talvez faça mais sentido introduzir provas aferidas para este ano de escolaridade, aplicadas com rigor a uma amostra representativa com redução de custos financeiros e psicológicos.

2 Não concordo com qualquer proposta de eliminação ou de continuidade de exames de 6.º e de 9.º anos que não passe por pensar de forma integrada no que se pretende do atual sistema de ensino, na forma como está organizado, nos efeitos dos exames no currículo e numa formação global e harmoniosa. Deve questionar-se se se pretende recolher informação apenas sobre a consecução das aprendizagens de algumas disciplinas, mais centrada

em resultados e conhecimentos introduzidos por metas curriculares, ou se poderão e deverão abranger um espetro amplo e diversificado de problemas cuja resolução exija a aplicação de conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas.

Penso que seria aceitável a existência de um sistema de provas aferidas para o 2.º ciclo do ensino básico, a manter-se esta organização, a aplicar a um conjunto de disciplinas, que não apenas a Português e Matemática e a uma amostra representativa de alunos de modo a permitir a recolha de informação com custos sustentáveis. Relativamente ao final do ensino básico, poder-se-ia optar pela manutenção de exames com um objeto de avaliação menos estritamente disciplinar. O objeto de avaliação de cada exame deveria contemplar uma área disciplinar mais abrangente aproximando-se mais do que acontece no PISA.

3 Quanto à avaliação interna, cada escola deve definir os critérios que presidem à avaliação dos trabalhos dos alunos. Se existe, e deve existir, autonomia pedagógica



Anabela Costa Neves

“Seria aceitável a existência de um sistema de provas aferidas para o 2.º ciclo do ensino básico, para um conjunto de disciplinas, que não apenas a Português e Matemática

Mário Nogueira

Exames não conferem qualidade



Mário Nogueira

1 Absolutamente. A opção por exames, nomeadamente em níveis etários tão baixos, é um grave erro pedagógico. A opção por este tipo de seletividade desrespeita ritmos de aprendizagem, dificuldades das crianças, muitas delas superáveis com o acesso a apoios adequados, bem como toda a diversidade que

entre elas, felizmente, existe. Com o anterior governo, porém, não estávamos perante uma opção de ordem pedagógica, mas política, com cunho ideológico fortíssimo. Para a direita, o exame do 4.º ano é um primeiro momento de triagem social, que, mais tarde, será apurado com a definição de percursos escolares diferenciados que determinarão o papel de cada um na sociedade. É a velha história do “nem todos podem ser doutores” que distarça a seleção dos que poderão ser para que a estratificação social se mantenha imutável.

2 Concordo com a proposta. Os exames não conferem qualidade ao ensino. Esta garante-se com boas condições de trabalho para professores e alunos: turmas de menor dimensão, redução efetiva de turmas quando integram alunos com necessidades educativas especiais, apoios ajustados às necessidades de cada um, horários de trabalho adequados à natureza da atividade docente e

uma gestão democrática centrada no interesse pedagógico. Tais condições degradaram-se muito.

A aferição não pode ser uma espécie de exames. Separemos avaliação e aferição. A avaliação dos alunos deverá ser responsabilidade dos seus professores. A tutela deve confiar neles, porque, melhor do que ninguém, conhecem os seus alunos. Para tal impõe-se um regime de avaliação continuada que é exigente e bem mais rigoroso do que qualquer exame. E também mais justo.

Quanto à aferição, deverá destinar-se à elaboração de diagnóstico e ocorrer sem qualquer artificialidade. De nada servirá se for preparada para a obtenção de um resultado esperado. O processo de aferição deverá permitir perceber dificuldades dos alunos e também problemas de organização e funcionamento das escolas, desajustamentos curriculares e de programas, défices no desempenho dos docentes e assimetrias a superar. A aferição deverá ser um contributo

para melhorar e elevar a qualidade do ensino. Como tal, não terá de ser no final de cada ano, ainda que seja anual, deve partir de uma amostra-gem significativa; não poderá ser apenas em algumas disciplinas; não deverá ter data fixada no calendário escolar, para que não se adotem estratégias que disfarçam os problemas e dificultam a solução.

3 Admito que, no ensino básico, estabelecidos parâmetros de referência, as escolas possam definir formas de aferir e avaliar. O problema é que, no nosso país, a tutela é incapaz de conviver com modelos que a façam perder algum domínio e influência. As razões são políticas, a que se junta a forte desconfiança que nutre pelos profissionais docentes. A tutela é ótima a defender princípios que, no entanto, nega com a prática que impõe. Na Educação, o que se passa com a autonomia ilustra bem o problema. A autonomia enche a boca dos gover-