



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibebe Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiais, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

OS TESTES ESTANDARDIZADOS NO ENSINO BÁSICO E OS EFEITOS QUE PRODUZEM NA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL

ANA ISABEL BARRETO COSTA & AFONSO VIGÁRIO

Departamento de Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

Este texto constitui uma reflexão sobre os efeitos que produzem as provas estandardizadas na qualidade das aprendizagens dos alunos do ensino básico, no desenvolvimento profissional e organizacional, problemática subjacente a um estudo empírico a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Ciências de Educação da Universidade Católica do Porto.

Este texto é constituído por três partes. A primeira pretende contextualizar a emergência das provas finais e dos testes intermédios, em termos históricos, epistemológicos, políticos e sociológicos, convocando para o efeito quadros conceituais, teóricos e legais. Na segunda, são destacados alguns dos argumentos invocados para defender e criticar os exames. São igualmente abordados os impactos da realização das provas externas estandardizadas e dos *rankings*, mais comumente referidos pela literatura e relatórios especializados.

A última parte apresenta a perspetiva de alguns autores sobre a necessidade de um modelo alternativo de *accountability* mais democrático, participativo e crítico. Finalmente, são retomadas as principais conclusões desta análise e levantadas questões a esclarecer empiricamente.

Palavras-chave: provas estandardizadas, avaliação, *rankings*, *accountability*,

ABSTRACT

This article is a reflection on the effects produced by the standardized tests on the quality of elementary students' learnings, on the professional and organizational development, which will be the basis for an empiric study to be carried out for the PhD in Sciences of Education at the Catholic University of Oporto. This text has three different parts. The first one aims at contextualizing the creation of both final exams and intermediate tests, in historical, epistemological, political and sociological terms, taking into account conceptual, theoretical and legal tables. In the second part, some arguments supporting and criticizing the exams are pointed out. There is also reference to the impact of the external standardized tests application and rankings, more commonly found in specialized literature and reports.

The last part deals with some authors' perspective on the necessity to come up with an alternative model of accountability which may be more democratic, participative and critical. Finally, the main conclusions of this analysis are presented and some questions are arisen to be empirically clarified.

Key-words: standardized tests, assessment, rankings, accountability

1. EMERGÊNCIA E GENERALIZAÇÃO DAS PROVAS EXTERNAS ESTANDARDIZADAS - O QUE DIZ A LITERATURA

1.1 CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Os testes exames são provas padronizadas de avaliação externa de larga escala, desenvolvidas ao nível central pela administração educativa que obedecem a procedimentos comuns de aplicação e classificação, que cumprem objetivos de avaliação distintos, com ou sem implicações no percurso escolar dos alunos. (Sousa, 2012) As provas introduzidas no sistema educativo português, a partir da década de 90 do século passado com estas características foram os *exames*, as *provas finais*; as *provas de aferição* e os *testes intermédios*.

Diz Carlos Alberto Ferreira que os *exames* [como as *provas finais* as *provas de aferição* e os *testes intermédios*] “têm como intenção medir o cumprimento, pelos alunos, das metas de aprendizagem ou curriculares estabelecidas pelo poder político [...] em função das exigências da sociedade e dos interesses de grupos económicos dominantes e que condicionam o trabalho realizado pelos professores e pelos alunos.” (Ferreira, 2013, cit in Ferreira 2015, p.159)

Os exames surgiram há 2500, na China, para selecionar pessoal militar e funcionários públicos. Foram trazidos Pelos Jesuítas para a Europa no Século XVI e generalizaram-se no século XIX, como instrumentos de equidade, justiça e rigor na avaliação dos alunos. Por esta razão, os testes escritos foram incorporados nas crenças da sociedade, dos decisores políticos e no meio educativo em geral como instrumentos de avaliação “mais rigorosa, mais justa e equitativa, porque medem resultados de aprendizagem e hierarquizam os alunos em função do seu mérito”. (Ferreira, 2015, p. 158)

Assim foi-se naturalizando “[...] uma conceção de avaliação da aprendizagem como medição e classificação, essencialmente de conhecimentos e de certas capacidades cognitivas, que são aquelas aprendizagens que os testes e os exames escritos possibilitam avaliar”. Apesar de, na década de 60 do século XX, terem surgido a avaliação formativa e a de diagnóstico, esta conceção tradicional tem prevalecido nas representações e, nas últimas décadas, tem-se fortalecido, por razões ideológicas e políticas. (Ferreira, 2015, p. 158)

1.2 A EMERGÊNCIA DAS PROVAS EXTERNAS ESTANDARDIZADAS COMO EFEITO DE CONTAMINAÇÃO

Diversos autores consideram que a disseminação dos testes estandardizados externos decorre de um movimento iniciado nos Estados Unidos da América, com a publicação da lei *No Child Left Behind*, assinada em janeiro de 2002 por George W. Bush. De acordo com estes autores, a ideologia desta lei está associada ao relatório *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, da National Commission on Excellence in Education, publicado em 1983, durante a administração Reagan e em estudos comparativos internacionais.

Entre outros caminhos apontados para a resolução dos problemas diagnosticados nas escolas, o referido relatório preconizava cursos centrados nas competências de base; o alcance de um elevado nível de ensino (*academic standards*) através de testes; a ênfase na competitividade e nos «valores tradicionais»; a capacitação e a prestação de contas objetivas por parte dos profissionais e das escolas. Na sequência destas orientações, a referida lei americana de 2002 estabeleceu um sistema *accountability* centrado em incentivos e penalizações para as escolas que não cumprissem metas de sucesso definidas pelos resultados dos alunos em *high stake testing*. (Normand. R., 2008, p.53, Afonso, A.J., 2009, p.19)

Diversos autores defendem que a introdução dos exames e das provas finais e o peso crescente que assumem enquanto instrumentos de avaliação, controlo e credibilização do sistema constituem *efeitos de contaminação* das políticas internacionais de pressão e controlo dominantes (Barroso, J., 2003, Afonso, A. J., 2012, Afonso, A.J., 2013). Explicam que a emergência do paradigma pós-burocrático (em que a decisão política é “mais intensa em conhecimento”) inscreveu a performance e a eficácia nas atuais políticas de educação, nas agendas políticas dos países, como sucedeu em Portugal. A multiplicação dos “indicadores, as avaliações, as auditorias, as boas práticas e as práticas baseadas em evidências tendem a substituir ou a complementar a regulação mais tradicional baseada em normas ou incentivos”. (Barroso, J. e Afonso, N., 2011, pp. 1923)

Esta *soft governance* é exercida sobre os países periféricos ou semi – periféricos, por organismos internacionais amplamente credibilizados, sob a forma de relatórios e recomendações aos países (Afonso, A.J., 2012), como é o caso do PISA da OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*). Em Portugal, esta tendência desencadeou uma “verdadeira obsessão avaliativa”. (Lima, L. 2011)

1.3 OS EXAMES E AS PROVAS EXTERNAS, INSTRUMENTOS DE LEGITIMAÇÃO DA DECISÃO POLÍTICA E DE CREDIBILIZAÇÃO SISTÊMICA

Para João Barroso, o recurso sistemático a referências internacionais (“às lições que vêm de fora”) e à intensificação do conhecimento têm como principal função “suprir, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais”, cumprindo simultaneamente “funções de justificação (de valores e ideologias), de auto legitimação (dos estudos educacionais como campo académico) e de imputação (dos fracassos das reformas) que podem ser trazidas a lume para vários argumentos políticos.” (Barroso, 2003).

Em Portugal, este processo inscreve-se numa tendência, particularmente expressiva nas últimas décadas, de reforço da intervenção estatal na definição, regulação e controlo, com vista à recuperação do enorme atraso sistémico que o país evidencia, relativamente aos restantes países da OCDE.

Carlinda Leite explica que, na década de 80 do século XX se viveram «políticas apoiadas em estratégias *top-down*» (Leite, C., 2006, p. 69) situadas num modelo que Licínio Lima designa por “centralizado de legitimação democrática”. (Lima, L.C. 2011, p. 81) Promulgada neste período de grande fragmentação política (1986), a Lei de Bases do Sistema Educativo culminou um processo de normalização pós-revolucionária, enunciando como grande finalidade a criação de condições de “modernização”.

Dado o contexto político em que foi aprovada (ausência de maioria parlamentar), esta lei constituiu um produto tão consensual quanto possível, tendo sido relegadas para a sua regulamentação «as questões mais fraturantes». (Barroso 2011, p. 29) Na opinião de Licínio Lima, este foi um período de “muita gestão e pouca, ou praticamente nula, autonomia das escolas”. (Lima, L., 2011, p.81) Desta ambiguidade

e das tensões sociais que marcaram a decisão política subsequente, decorreram normativos e orientações e referenciais distintos que geraram incongruências e uma crescente necessidade de legitimação e credibilização sistémica.

Nos anos 90, o conhecimento produzido sobre a realidade sociocultural das escolas passou a exercer uma influência significativa na consciência dos profissionais. Eclodiu então um movimento sensível à diversidade da população que a escola começava a acolher, apostado em implicar os professores e as escolas na identificação dos problemas, na definição de planos estratégicos de ação e na flexibilização curricular. Contudo, as clivagens latentes na sociedade portuguesa, o peso das representações sociais e a emergência da “pós-burocracia” transformaram o papel desempenhado pelo conhecimento na política», passando este a funcionar como instrumento de legitimação negocial e instrumento regulador mais persuasivo, fundamentado em dados e resultados. (Barroso, J. & Afonso, N., 2011, p. 19)

Entendidos por diversos autores como um instrumento pedagógico de democratização e de mensuração do estado da educação no país, (Landsheere, G., 1999, p. 16), os testes standardizados foram reintroduzidos em Portugal no ano letivo de 1995/96, duas décadas após a sua abolição, no decurso do processo revolucionário de 1974. Em pleno “*ciclo da reforma*” (Barroso, 2003), num quadro de expansão do sistema escolar, o Decreto-lei 318/95 deu assim início a um processo de progressiva generalização das provas standardizadas a todos os ciclos de estudo. (Barroso, J., 2003, Afonso, A. J., 2012, Afonso, A. J., 2013)

Inicialmente foi estabelecida uma clara distinção do sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário. Com o Despacho 98-A/92 “foi decidido que deixaria de haver qualquer tipo de avaliação externa que tivesse efeitos sobre as classificações dos alunos da educação básica”. (Fernandes, 2004). Contudo, no ano letivo de 2004/2005 realizaram-se, pela primeira vez, os exames nacionais do 9º ano; em 2011/2012 os do 6º passaram a realizar também provas finais, o mesmo acabando por ocorrer, a partir de 2012/2013 com os do 4º ano.

1.4 O MODELO DE AVALIAÇÃO VIGENTE

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, atualmente em vigor, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. O preâmbulo deste normativo refere que as alterações propostas cumprem o propósito de melhorar a qualidade do sistema, criando uma “cultura de rigor e excelência” e que as provas e os exames introduzidos constituem meios para obter “resultados fiáveis sobre a aprendizagem”, através de indicadores da consecução de metas estabelecidas. Sinteticamente, este normativo estabelece:

Currículo: é perspectivado como um plano; são os objetivos que integram as metas curriculares que constituem os orientadores da organização do processo de ensino e de aprendizagem; está mais orientado para a aquisição de conteúdos e de capacidades cognitivas nucleares do que para o desenvolvimento de um pensamento complexo; uma organização curricular centrada na “redução da dispersão curricular” (*back to bases*), com um aumento da carga horária das disciplinas consideradas nucleares.

Avaliação: é o mecanismo orientador do percurso escolar dos alunos; tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino, através da aferição do grau de cumprimento das metas globalmente fixadas (*standards*); a avaliação diagnóstica é obrigatória e visa “facilitar a integração do aluno na turma”, orientar e regular o percurso escolar dos alunos; a avaliação formativa é contínua e sistemática e assume uma função reguladora da aprendizagem porque se destina à tomada de decisão estratégica (apoios); a

avaliação sumativa passa a ser considerada preponderante; deixa de haver provas de aferição no ensino básico e passa a haver provas finais nos anos terminais de ciclo, com o peso de 30% na classificação final às disciplinas de Português e Matemática (2º ciclo).

Defendem alguns autores, que, por serem conformes às representações sociais do Estado centralista e burocrático, “provedor e regulador dos bens coletivos” e às crenças meritocráticas dominantes, as provas externas standardizadas se naturalizaram como fator decisivo de regulação das aprendizagens e aferição dos resultados, de equidade entre os alunos e credibilização do sistema de ensino, do trabalho das escolas e dos professores, desempenhando por isso um papel central no processo de avaliação, prestação de contas e responsabilidade (*accountability*) (Alves, J.M. 2008, Afonso, A.J., 2009, Alves, J.M. 2013)

Alves e Ketels sublinham “a prestação de contas como ato de justificação e explicitação do que é feito, como é feito e por que é feito implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita) [...] esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução das políticas, orientações, processos e práticas.” (Alves, P. e Ketels, J-M.d., 2011)

Analisando a relevância da pilotagem dos sistemas educativos, Landsheere conclui que, para além de uma necessidade pedagógica, “Determinar, tão objetivamente quanto possível, em que medida são atingidos pelo ensino os objetivos que a comunidade educativa lhe consignou e informar todos os interessados dos resultados dessa observação, é uma obrigação”. Segundo o autor, a prestação de contas “rigorosas e inteligíveis” constitui, em última análise, um “ato democrático” que se deve estender à própria escolha dos instrumentos e das modalidades de avaliação. (Landsheere, G., 1999, p. 16)

Bolívar explica como “os novos métodos de regulamentação nas políticas públicas tendem a tornar-se menos normativos para se apoiarem sobretudo em resultados. Defendendo uma “*cultura de utilização dos dados*” como componente essencial dos esforços de melhoria”, este autor argumenta contra os críticos desta perspetiva que designam por “produtivista ou técnica da educação”, citando Escudero (2011) “A possibilidade de aspirar a uma *equidade na educação para todos* os alunos é quase nula, se os resultados obtidos e a sua comparação continuarem a ser ignorados.” (Bolívar, A., 2012, pp.257-258)

Em Portugal, o impacto das provas externas standardizadas tem sido potenciado pelos *rankings* das escolas que, a partir de 2001, por iniciativa da tutela e pressão social, passaram a divulgar, junto da opinião pública, os resultados dos exames externos standardizados, originando debates divergentes sobre o estado da educação escolar. Para Licínio Lima, estes constituem “as mais grosseiras e simplistas” formas de escrutinar e contabilizar a educação (*contábil*) decorrente da confusão entre “exames e avaliação e mais avaliação com mais e melhor educação”. (Lima, L. 2011, p.11)

1.5 AS PROVAS DE AFERIÇÃO E OS TESTES INTERMÉDIOS DO ENSINO BÁSICO

A par das provas finais e dos exames, foram sendo igualmente introduzidos testes externos standardizados com finalidades não sumativas (diagnosticar precocemente problemas de aprendizagem, regular as práticas de ensino e de apoio ao ensino, aferir o próprio sistema). Por nos parecerem mais relevantes para este trabalho, deter-nos-emos apenas nas provas de aferição e dos testes intermédios que se destinam presentemente aos alunos do 2º ano (Português e Matemática).

Apesar do que se encontra legalmente previsto desde 1986, prevalece no sistema a tendência de desvalorizar o carácter formativo das provas standardizadas (de uma maneira geral, de toda a avaliação

formativa). Talvez por isso, o interesse sobre estas provas tem sido inversamente proporcional à centralidade que os resultados dos alunos na avaliação externa assumem, apesar de constituírem, como defendem diversos autores, pobres instrumentos de avaliação. (Alves, 2008) Justifica-se por isso o reduzido impacto que têm causado na produção de conhecimento sobre a eficácia do sistema, o desconhecimento sobre os resultados que têm obtido na regulação das práticas profissionais e organizacionais e, por consequência, nas aprendizagens dos alunos.

Aparentemente por estas razões, algumas destas provas acabaram por ser extintas (caso das provas de aferição e da maior parte dos testes intermédios). Noutros casos, estes instrumentos foram “transformados” pelas escolas, tendo-lhes sido atribuídas classificações e peso nos critérios de avaliação sumativa interna dos alunos, como se constata pela análise de normativos internos de algumas escolas. (Veja-se, por exemplo, um documento produzido por um agrupamento de escolas, intitulado *Implicação dos Testes Intermédios 2013/2014 na avaliação dos alunos.*) (Agrupamento Vertical de Escolas de Albufeira, 2014)

As provas de aferição instituídas em 1992 só começaram a ser aplicadas passados oito anos aos alunos do 4º ano, estendendo-se gradualmente aos do 6º e 9º anos. Estas provas visavam “controlar os níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema, através da devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo.” (Despacho nº 5437/2000 de 18 de fevereiro, p. 4613) Porém, a avaliação aferida nunca chegou a cumprir estes propósitos, dado não obteve credibilidade e prestígio no sistema educativo português. Como observou Domingos Fernandes, “para além daqueles que elaboram as provas, os que as administram e corrigem e dos que analisam os dados, ninguém verdadeiramente parece dar-lhes qualquer importância”. (Fernandes, 2004, p.41)

Alguns estudos convergem sobre o reduzido impacto destas provas nas representações e nas práticas letivas e organizacionais. Uma investigação realizada em 2011 concluiu que as professoras participantes preparam os seus alunos para a Prova de Aferição, recorrendo a tarefas avaliativas de carácter sumativo e que os órgãos instituídos da escola “não delinearam estratégias de análise dos resultados nelas obtidos pelos alunos, pelo que as mesmas não tiveram “representatividade na tomada de decisões no âmbito da organização e fundamentação pedagógicas da escola.” (Silva, 2011) Um outro estudo empírico de mestrado alude ao facto de os professores questionarem estas provas *low stakes* e a sua validade, alegando que, por não terem carácter sumativo descomprometiam os alunos da sua resolução, pelo que os resultados obtidos não constituíam indicadores fidedignos da aprendizagem. (Poinha, 2012, p.63)

Não se estranha pois que a sua extinção das provas de aferição não tenha suscitado particular reação na opinião pública como entre os profissionais, quando o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I determinou a aplicação de provas finais aos alunos de todos os anos terminais de ciclo, encerrando definitivamente o ciclo iniciado em 1974, com a abolição dos exames.

Sobre os testes intermédios do 1º ciclo, aplicados aos alunos do 2º ano, foi este ano publicado pelo IAVE (Instituto de Inovação Educacional. I.P.) foi recentemente publicado um relatório que dá conta das principais dificuldades evidenciadas pelos alunos nessas provas (supostamente) numa perspetiva diacrónica.

De acordo com os seus responsáveis, este projeto destina-se primordialmente aos encarregados de educação e também aos professores e visa diagnosticar problemas de aprendizagem na fase inicial do seu percurso escolar (2º ano) com vista à intervenção precoce. Envolve a aplicação de provas externas estandardizadas às disciplinas de Português e Matemática, a partir das quais decorre um processo de

produção de informação detalhada sobre o desempenho de cada aluno que se destina a apoiar a tomada de decisões de intervenção por parte dos pais, dos professores e das escolas, com vista à superação dos problemas e diminuição das taxas de retenção no final do 1º ciclo.

A leitura deste relatório permite perceber a prevalência de dificuldades em ambas as disciplinas, embora diga pouco sobre a evolução desses problemas ao longo do tempo, como se propõe. Verifica-se igualmente que os dados apresentados não esclarecem dos efeitos que produzem no percurso escolar dos alunos, ou seja, em que medida cumprem os objetivos que enunciam. Uma vez que não têm caráter obrigatório, a estabilidade das elevadas taxas de adesão das escolas ao projeto (98,8% no caso do TI de Português e 99,2% no de Matemática), de acordo com os seus autores, confirma a sua mais-valia. (Sousa, H.D. et al, 2015)

Concluindo, este parece ser (mais) um dispositivo introduzido no sistema que pode fornecer indicadores valiosos à tomada de decisão, a todos os níveis do sistema (estruturas centrais, escolas, encarregados de educação e sociedade em geral). Poderá pois constituir um bom instrumento de melhoria (dos modos de ensinar e de apoiar e promover a qualidade das aprendizagens dos alunos), podendo por isso contribuir para a redução das elevadas taxas de retenção prevalentes no sistema português. Do nosso ponto de vista, o grau de consecução deste o objetivo depende, acima de tudo, da forma como for acolhido e operacionalizado contextualmente. Em última análise, uma vez mais, o êxito (a sobrevivência) deste projeto dependerá das representações e perceções dos atores, das dinâmicas e recursos organizacionais e do conhecimento que a partir dele for produzido.

2. AS PROVAS EXTERNAS E OS SEUS EFEITOS

2.1 “ENTRE A DENÚNCIA E A CELEBRAÇÃO”

Os exames constituem, de entre as muitas questões sensíveis em educação, uma matéria que suscita divergência de opiniões, tanto na opinião pública. A este propósito, António Nóvoa conclui: “[...] perdidos nos atalhos desta política, parecemos incapazes de um pensamento renovado, que nos liberte da dicotomia entre a denúncia e a celebração dos exames.” (Nóvoa, 2005, p.53; Alves, 2008, p. 64) De uma forma geral, os escassos estudos realizados sobre os efeitos que estas provas produzem evidenciam a ambiguidade prevalecente no sistema; por vezes até a coexistência de referenciais divergentes, paradoxos e tensões ideológicas latentes na sociedade portuguesa.

No âmbito da investigação que produziu sobre os exames nacionais do ensino secundário, Alves analisou os argumentos invocados contra e a favor deste tipo de provas, sistematizando os que a literatura tem recenseado, a partir do contributo de Landsheere sobre a matéria, de 1979. Resumidamente, os argumentos sobre estas provas que o autor apresenta são os seguintes:

Argumentos críticos: são elementos estranhos ao processo educativo; um fator de ansiedade e estresse; constituem um instrumento ao serviço da consagração da desigualdade e da injustiça; potenciam o fracasso ou o êxito; introduzem ruturas entre o ensinado, o aprendido e o examinado; geram desacordo entre os classificadores e os seus resultados não são por isso fiáveis; as classificações atribuídas variam em função das circunstâncias; os classificadores são afetados pelo efeito de halo; a ordem de correção influencia os resultados; muitas vezes, não são válidos; são instrumentos de avaliação ‘pobres’ e um instrumento de imobilismo social; os professores julgam melhor os seus alunos do que instrumentos externos ao processo de ensino – aprendizagem; os exames sobredeterminam e empobrecem o currículo.

Argumentos invocados na defesa dos exames: A medida rigorosa é impossível; os exames têm uma validade limitada mas real; são um bom instrumento para criar resistência para a vida; permitem aos alunos situarem-se por referência aos outros; proporcionam um esforço de síntese e integração de conhecimentos; aferem a qualidade do trabalho das escolas e dos professores; proporcionam um feedback para o professor (e para a organização escolar); fixam o essencial que é preciso ensinar e aprender, aumentam a pressão sobre alunos e professores, criam a montante ambientes de exigência que melhoram os desempenhos dos intervenientes (professores, alunos, escola).

Assumindo uma posição intermédia, este autor sustenta empiricamente sete teses centrais sobre a matéria e defende que os exames nacionais são um instrumento de avaliação pobre; um elemento essencial para a credibilização e confiabilidade social do sistema educativo. Sustenta que estas provas empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas; que muitas vezes não são válidos nem fiáveis e, por conseguinte, não são justos. Considera igualmente que os exames não são “a salvação” nem “a perdição do sistema educativo” e que devem ser examinados sobretudo pelos efeitos que geram. Manifesta ainda o seu desacordo com a centralidade assumida por estes exames, sobretudo no processo de acesso ao ensino superior, defendendo que é necessário diversificar as fontes de informação e os métodos recolhidos ao longo do tempo e triangular esses dados para produzir classificações tão justas quanto possível. (Alves, J.M. 2008, p.82-100; Alves, J.M.2013, p.155).

2.2 EFEITOS E “DANOS COLATERAIS” DOS EXAMES

O interesse da comunidade científica (da sociedade em geral) por esta matéria tem aumentado gradualmente, pela visibilidade que lhe conferem os *rankings*, pelos custos e recursos mobilizados, pela pressão que as provas externas introduzem nas escolas, pela sua centralidade na regulação e credibilização do próprio sistema. (Alves, 2008) É possível identificar linhas de pensamento dominantes, tensões e áreas a esclarecer, no conhecimento produzido sobre esta matéria em Portugal, nas duas últimas décadas.

Inicialmente, os estudos produzidos incidiam sobre a qualidade e validade das provas e a legitimidade de todo o processo envolvido. (Ferreira, D., 2004, Alves, J.M. 2008, Afonso, A.J., 2009) Centravam-se nos exames do ensino secundário reintroduzidos no ano letivo de 1994/1995 que perspetivavam como um dispositivo meritocrático de “regulação das aspirações” (Alves, J.M., 2008, 2009), sobretudo pelo papel que desempenham no processo de acesso ao ensino superior. Alguns autores destes estudos centraram a sua atenção no efeito potenciador dos *rankings* das escolas, publicados a partir de 2001, demonstrando que, para além de efeitos perversos gerados pela pressão introduzida nas escolas, ajudaram a difundir perspetivas simplistas sobre questões referentes à avaliação que não contribuíram para a melhoria do sistema como se poderia supor. (Melo, M., 2010, p.292)

A progressiva generalização das provas externas standardizadas a todo o sistema de ensino fez emergir um interesse crescente da comunidade científica pelos efeitos que produzem nas escolas, na qualidade das aprendizagens dos alunos e no seu percurso escolar (e de vida). A publicação da *Recomendação sobre Retenção Escolar no Ensino Básico e Secundário* do Conselho Nacional da Educação, já em 2015, retomou o debate ideológico em torno do modelo de avaliação instituído no país, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 que reviu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação nos ensinos básico e secundário.

Apoiado num rigoroso e amplamente documentado relatório técnico, esta recomendação traçou um quadro inquietante da *cultura de retenção* que define como “crença comum de que a repetição de um

ano é benéfica para a aprendizagem dos alunos” (EACEA/Eurydice, 2011, cit in Conselho Nacional de Educação, 2015, p.4), suas lógicas e mecanismos de insucesso e abandono escolar.

Recorrendo fundamentalmente à literatura, estudos nacionais e internacionais e a estatísticas referentes à evolução dos resultados dos alunos, anteriores e posteriores à introdução das provas externas no ensino básico, este parecer evidencia o seu impacto nos níveis de retenção, particularmente expressivo no ensino básico. Por tudo isto, nele se recomenda uma orientação política no sentido do “ investimento em programas contextualizados de combate ao insucesso e de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, num quadro de baixo rendimento escolar”. (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 5)

Três anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I, os impactos do processo de progressiva generalização dos exames no sistema escolar não são ainda bem conhecidos. Os estudos empíricos sobre esta matéria dizem fundamentalmente respeito ao 3º ciclo e ao ensino secundário, uma vez que a experiência de aplicação destas provas nos restantes níveis de escolaridade é bastante recente. De uma forma geral, destacam essencialmente efeitos produzidos na qualidade das aprendizagens dos alunos e no seu percurso escolar (medidos sobretudo pela evolução dos resultados e pelos *rankings* das escolas); nas práticas de ensino e de avaliação e no desenvolvimento profissional dos professores; nas dinâmicas organizacionais e, menos frequentemente, nas perceções e representações de todos os atores.

Por constituírem provas externas standardizadas de larga escala e pelo peso que assumem na avaliação dos alunos, dos professores e das escolas, os exames repercutem-se na “lógica de vassalagem” sistémica e na “gramática escolar” (Cabral, 2014, pp. 472 - 473), tentando a enfraquecer os já de si débeis mecanismos de capacitação das escolas e a reforçar a rigidez, a compartimentação e a inflexibilidade que a caracterizam. No seio das organizações educativas, as decisões tendem a centrar-se no incremento da performatividade, dos alunos nas disciplinas “nucleares” sujeitas a exame (Português e Matemática). Em função delas, se definem o agrupamento dos alunos, os horários, a distribuição do serviço, o plano de atividades e a gestão dos recursos.

Induzindo a homogeneidade, o individualismo e a seletividade, estas provas parecem desencorajar a inovação, as dinâmicas profissionais reflexivas e a diferenciação pedagógica do trabalho. Uma vez que “a uniformidade produz a desigualdade” (Leite, C., 2011, p.71), estimulam a concorrência entre as escolas e as pessoas, sublinhando as desigualdades, o sucesso de uns e o insucesso de outros. Fizem por isso disparar as taxas de retenção e de abandono escolar precoce (Conselho Nacional de Educação, 2015) e acentuaram as assimetrias entre escolas públicas, entre escolas públicas e privadas, como bem confirmam os rankings publicados em 2014.

Alguns autores referem o empobrecimento do trabalho dos professores e o dos alunos como um dos efeitos da padronização inerente aos exames, Focalizados no incremento dos resultados e encorajados pela tutela, os professores tendem a centrar-se “no que sai em exame”. Como defende o estudo empírico de Poinha, verifica-se “que há alguma instrumentalização do processo de ensino e aprendizagem” (Poinha, 2012, p.81), sobretudo nos anos sujeitos a estas provas: os docentes preocupam-se em lecionar exaustiva e precocemente os programas, incrementando o treino e repetição de exercícios destinados a preparar essas provas e a reprodução de modelos que é estimulada pela própria tutela (veja-se o exemplo o “banco de itens” disponibilizado pelo IAVE na sua página). Verifica-se igualmente uma tendência de assimilação da lógica dos exames na avaliação interna dos alunos, sobretudo ao nível dos critérios e dos instrumentos (sobvalorização dos testes escritos que seguem o modelo e a tipologia de itens dos exames nacionais).

Assim se ignoram dimensões essenciais do currículo, a diversidade dos contextos e dos sujeitos, “esquecendo já o valor educativo dos processos, a incerteza e diversidade humanas, a importância pedagógica da tentativa-erro e um grau de experimentação social e de criatividade [...]” (Lima, 2011, p.20). Explica Perrenoud que estas formas de ensinar “utilitaristas”, ensinam a aprender de forma diferente. De acordo com o autor, os alunos aprendem “cada vez menos para dominar um saber valorizado enquanto tal, e cada vez mais para satisfazer as exigências de seleção”, o que decorre das exigências do sistema de avaliação. (Perrenoud, 1995, pp. 81-82) O seu *ofício* centra-se pois “no uso de estratégias de aprendizagem baseadas na memorização e na reprodução de informação que lhes foi previamente transmitida” (Ferreira, 2015, p. 165), em “manipular os sinais exteriores de competência” o que, em algumas circunstâncias, pode fazer a diferença entre o sucesso e o insucesso. (Perrenoud, 1995, pp. 137-139).

Em nosso entender, portanto, os impactos deste processo nos alunos situam-se tanto ao nível da qualidade das aprendizagens como das suas representações e percepções de autoeficácia. Por tudo isto questionaríamos: que sociedade e que futuro se pretende edificar a partir destes *pilares de educação*? (Délors, J. 1998)

3. CONSIDERAÇÕES E PERSPETIVAS

Por tudo o que foi mencionado, diversos autores defendem um novo modelo de *accountability* que promova, contextualmente, soluções ajustadas e o *compromisso* de todos, na busca de processos de melhoria sustentados. Citando Stobart (2010), Janela Afonso preconiza uma *accountability* democraticamente mais avançada, que inclua a avaliação, prestação de contas e responsabilização, caracterizando-a como “uma forma de prestação de contas e de responsabilização fundamentada em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais (cuja dominância é negativa e sancionatória) e se baseia não exclusivamente em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos, mais sofisticados e diversificados[...] que respeita margens importantes de autonomia dos atores e das organizações educativas, que pressupõe um tempo mais longo para propiciar as mudanças e verificar os seus resultados (Afonso, A.J. 2012, p.477)

Contudo, não é ainda essa a realidade e o que dela se vislumbra está longe de dispensar, o recurso a dispositivos externos de aferição. Como anteriormente referimos, ainda não são conhecidos todos os contornos deste problema, pois o tempo da investigação e o da decisão política dificilmente se harmonizam e porque, como vimos, a relevância da aferição como a da avaliação formativa têm sido descuradas.

Sabemos pouco do impacto dos testes intermédios e do novo modelo de avaliação nos primeiros níveis de escolaridade. O que se conhece chega até nós por estudos extensivos, relatórios internacionais, estatísticas e pela imprensa, o que pouco diz dos efeitos produzidos nas pessoas, nas dinâmicas dos contextos em que trabalham e nos seus percursos de vida. Esta constitui por isso uma realidade densa que permanece escondida na penumbra, para lá da retórica, dos números e dos relatórios, pois, como diz Almerindo Janela Afonso, “*nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável*”. (Afonso, A.J. 2009)

Com o intuito de compreender melhor este problema, procuraremos desenvolver um estudo *naturalista* com o qual pretendemos conhecer os efeitos produzidos pelas provas finais do ensino básico, nas representações e nas percepções dos professores, dos alunos e dos pais e nas práticas letivas e organizacionais, de aprendizagem e de apoio à aprendizagem, num agrupamento constituído maioritariamente por unidades organizacionais do 1º ciclo do ensino básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A.J. (2009) *Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, n.13, pp13 – 29, Lisboa: UL
- Afonso, A.J. (2012) *Para uma concetualização alternativa de Accountability em Educação*, In Educ. Soc., v. 33, n. 119, pp. 471-484. Campinas
- Afonso, A.J. (2013) *Mudanças no Estado-avaliador*, in Revista Brasileira da Educação, v. 18 n. 53
- Afonso, N. & Barroso, J. (Org.) (2011) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão pp. 17-23
- Alves, J.M. (2008) *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto
- Alves, J.M. (2013) *Exames: Mitos e Realidades*, in Melhorar a Escola – Sucesso, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas, Machado, J. & Alves, J.M. (orgs.) Porto: FEPUCP, CEDH, SAME
- Alves, M.P. e Ketels, J. M. D. (2011) *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*, Porto: Porto Editora
- Amado, J. (Coor.) (2013) *Manual de Investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Barroso, J. (2003) *Organização e regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução*. In Educ. Soc., vol. 24, n. 82, pp. 63 -92. Campinas
- Barroso, J (2011) *Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008)* in Barroso, J.& Afonso, N. (org.) (2011) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barroso, J.& Afonso, N. (org.) (2011) *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bolivar, A. (2012) *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cabal, I. (2014) *Gramática Escolar e (In) sucesso – Os projetos Fénix, Turma Mais e ADI*, col. Biblioteca de Investigação. Porto: Universidade Católica Editora
- Conselho Nacional de Educação (2015), *Recomendação sobre Retenção Escolar no Ensino Básico e Secundário*
- Délors, J. (1998), *Os quatro pilares da educação* in Educação, um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional da Comissão Europeia sobre a educação do séc. XXI. São Paulo: Cortez Editora
- EACEA/Eurydice, 2011, cit in Conselho Nacional de Educação, 2015, p.4
- Fernandes, D. (2004) *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora
- Ferreira, C.A. (2015) *A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa*, In Educ. Pesqui., S. Paulo, v.41, n.1, pp.153-169, jan./mar. 2015
- Ketele, J-M. d e Roegiers, X. (1993) *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de documentos*. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget
- Landsheere, G.d (1997) *A pilotagem dos sistemas de educação – Como garantir a qualidade em educação?* Col. Perspetivas Atuais. Porto: Edições ASA

- Leite, C., (2006) *Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*. In Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, pp. 67-81, jul /dez 2006
- Lima, L. (2011) *A Educação na República*. Porto: Profedições, Lda.
- Marques, S. (2011) *As Provas de Aferição do 4º ano de Escolaridade – Influência nas práticas de Ensino de três professoras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Melo, M.B.P. e (2010) *Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”*, In Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 291-304
- Normand, R. (2008) *Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação*. In Revista Lusófona de Educação, 11, 2008, pp. 49-76
- Nóvoa, A. S. d. (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.
- Poinha, M.A.A. (2012) *Os exames e a melhoria das aprendizagens: o discurso de professores de Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Silva, S.M. (2011) *As provas de aferição do 4º ano de escolaridade: influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras – Tese de Mestrado* Repositório da Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/6246> (consultado a 20/6/15)
- Sousa, H.D. et al. (2015) *Relatório do Projeto Testes Intermédios 1º Ciclo do Ensino Básico 2014*, IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, IP
- Legislação e normativos
- Agrupamento Vertical de Escolas de Albufeira (2013) *Implicação dos Testes Intermédios 2013/2014 na avaliação dos alunos* http://albufeiraoriental.pt/site/wpcontent/files/implicacao_dos_Testes_Intermdios_2013_2014_na_avaliao_dos_alunos.pdf (consultado a 10/04/15)
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I
- Despacho n.º 2351/2007
- Despacho nº 5437/2000 de 18 de fevereiro, p. 4613