

Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens



CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Seminários
e Colóquios

AVALIAÇÃO EXTERNA
E QUALIDADE DAS
APRENDIZAGENS



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens

[Textos do Seminário realizado no CNE a 1 de abril de 2014]

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

Coordenação: Manuel Miguéns (Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação)

Organização e edição: Antonieta Lima Ferreira

Coleção: Seminários e Colóquios

Edição Eletrónica: dezembro de 2014

ISBN: 978-972-8360-88-7

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245
Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt
Sítio: www.cnedu.pt

SUMÁRIO

Nota prévia	6
<i>Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação</i> Manuel Miguéns	
Abertura	14
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i> José David Justino	
<i>Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar</i> João Casanova de Almeida	
Conferência	
Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível	21
Domingos Fernandes	
PAINEL	
Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: uma relação compatível?	50
Carlinda Leite João A. Lopes Francisco Vargas Valter Lemos	
PAINEL	
Avaliação externa e práticas docentes	77
Aldina Lobo Paula Serra & Cecília Galvão	

PAINEL

O que fazer com os resultados da avaliação externa? 109

Helder Sousa
Luís Santos
Rui Santos
Júlia Tainha

ENCERRAMENTO

180

Presidente do Conselho Nacional de Educação
José David Justino

Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário
João Grancho

Valter Lemos¹

Porque é que é necessária a avaliação externa? A resposta está numa frase do prémio Nobel François Jacob, que nos diz que “a familiaridade provoca a cegueira” e portanto nós tendemos a deixar de ver os pormenores naquilo que nos é familiar e isso leva-nos, muitas vezes, a pedir, ou a ter necessidade, numa linguagem de investigação, de criar um afastamento, para vermos alguns aspetos que não vemos quando as questões nos são demasiado familiares. É, do meu ponto de vista, uma das razões para que a avaliação externa seja uma necessidade social porque, como já foi referido por Domingos Fernandes, acima de tudo, estamos a falar de um processo social.

Relativamente às questões da educação, às aprendizagens, a pergunta de fundo, e eu creio que é a pergunta que está subjacente a este seminário e a várias das intervenções que foram feitas, é: Mas deve ou não existir avaliação externa das aprendizagens? Ou seja, quando estamos a falar da questão das aprendizagens dos alunos, a primeira pergunta é: Deve ou não deve existir? Deve ou não deve ter lugar? Há, realmente, duas razões essenciais para a existência de avaliação externa das aprendizagens. A primeira razão é a confiança social, pelo que disse anteriormente, ou seja, como a familiaridade provoca a cegueira o que acontece é que há alguma desconfiança dos aspetos resultantes do juízo sobre alguma coisa que nos é familiar. A avaliação, enquanto processo social tem funções como a certificação e a seleção, que, para garantir a confiança social, exigem a dimensão externa da avaliação.

Por outro lado, a educação, hoje, tornou-se uma das maiores indústrias do mundo moderno, as escolas (e os centros comerciais...) são os únicos sítios onde há concentrações permanentes de multidões e têm dimensões sociais apreciáveis no sentido quantitativo e qualitativo. A educação entrou completamente no mundo das pessoas, de todas as pessoas, e não deixa ninguém de fora — as escolaridades são obrigatórias, cada vez mais

¹ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco.

longas — esta máquina é cada vez maior e cada vez mais complexa e isso exige, naturalmente, uma regulação política cada vez mais difícil, cada vez mais exigente, precisamente porque a sua natureza é cada vez maior e mais complexa. Essa regulação política exige distanciamento e a necessidade de ter indicadores que lhe permitam tomar decisões e que possam ser cruzados com a tal informação que vem da maior familiaridade, ou seja, a informação que vem diretamente das escolas, dos professores e dos alunos.

Mas, isto coloca um problema que é o seguinte: Quando referimos a avaliação externa do que estamos a falar em concreto? Quando olhamos em termos imediatos diremos que a avaliação que não é da responsabilidade direta dos professores ou das escolas é aquilo a que chamamos avaliação externa. Mas a complexidade desta máquina que são os sistemas educativos modernos originou o desenvolvimento de uma panóplia enorme de instrumentos de avaliação. Os instrumentos vão-se criando, vão-se diversificando, cada vez há mais instrumentos porque também há mais complexidades, mais objetivos, mais atores e isso obriga à sua multiplicação. Há quem refira, no entanto, que tecnicamente os instrumentos são sempre os mesmos, mas na verdade não são, pois os instrumentos não são só a sua definição técnica, são também, o seu uso, a sua utilização, as suas consequências, os seus efeitos. Os instrumentos também são isso. Os instrumentos não são exclusivamente os testes em concreto, são o uso que lhes é dado, a forma como são concebidos, a forma com são aplicados, a forma como é utilizada a informação que deles provém, etc.

Na verdade eu diria que existem três tipos essenciais de instrumentos muito distintos, provavelmente menos distintos no seu aspeto, mas absolutamente distintos no seu objetivo, na sua finalidade, ou seja, no que fazemos com os seus resultados e esses instrumentos têm tempos de vida completamente diferentes na história social e na história da política educativa. Eu distingo esses três instrumentos por três diferenças: os exames com um objetivo de fazer uma certificação social (não é uma certificação escolar, eu insisto, é uma certificação social), as provas

aferidas que pretendem monitorizar os programas, os atores, os contextos, etc., (e por isso podem não se aplicar a todos); e os testes internacionais que também têm a mesma natureza, mas que nasceram com um objetivo muito diferente, o de comparar políticas educativas (não se pode ignorar isto, porque o objetivo não é só monitorizar os sistemas de ensino, mas, através dessa informação, fazer também a comparação e a avaliação das políticas).

Uma nota sobre os testes internacionais e, nomeadamente, o PISA, porque este ganhou uma dimensão, hoje, que eu diria que, praticamente, não há nenhum responsável de política educativa no mundo, pelo menos no mundo desenvolvido, que possa olhar de forma menos atenta para o PISA. Ganhou o espaço de conseguir transformar-se realmente num instrumento de verdadeira monitorização das políticas e hoje esse objetivo está presente, de forma clara e expressa, nos seus objetivos. Deverá ser difícil encontrar na Europa um discurso político sobre educação ou um programa de um governo que de alguma forma não vá buscar aspetos de fundamentação ao que o PISA nos diz.

Esse impacto tem sido enorme em termos de política educativa. Recordo que desde os primeiros resultados do PISA a que Grek (2009) chamou o “*PISA shock*” quando saíram os primeiros resultados na Alemanha e o “*PISA surprise*” na Finlândia, precisamente pela diferença que existia nos resultados obtidos e aquilo que eram as expetativas que esses países tinham relativamente aos seus próprios resultados e as expetativas que outros países tinham relativamente a esses resultados. Um estudo recente (Breakspear, 2012) que envolve 37 países mostra que hoje o PISA se transformou realmente num *standard* internacional de *performance*, não dos alunos, mas dos sistemas escolares dos vários países. Aparentemente, os resultados dos alunos já são um instrumento do verdadeiro objetivo do PISA.

Mas afinal, na avaliação externa em Portugal, qual é o problema que verdadeiramente não está resolvido e que nós oscilamos para ver se conseguimos ou não resolver? É o problema da existência dos exames e/ou da existência das provas aferidas como instrumento central da

avaliação externa. E a minha convicção é de que não é possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo e o que nós tentamos fazer é mascarar, isto é, vamos tentando disfarçar, tentando usar uma coisa para as finalidades da outra, os exames com a finalidade de monitorizar o sistema e, eventualmente o contrário, que é usar as provas aferidas com a finalidade de certificar os resultados dos alunos. Há uma diferença clara nas finalidades, no referencial, no critério e na forma de fazer o feedback. Basta ler os relatórios do GAVE sobre as provas aferidas e ler os relatórios sobre os exames e ver a diferença como são organizados os dois tipos de relatórios, para perceber que o feedback dado por cada instrumento é bastante diferente e, portanto, o problema é: com a avaliação externa pretendemos fazer a certificação social (os diplomas escolares têm essa função), ou pretendemos utilizar essa informação para a melhoria das aprendizagens? (Esta última é a pergunta que nos foi colocada neste seminário)

Gostaria de fazer uma nota final sobre a questão porque, do meu ponto de vista, esta deriva de transformar as provas aferidas de 4.º ano e 6.º ano em exames é uma deriva perigosa. A primeira questão é, se são exames, o que nós sabemos dos exames é que eles servem para certificar, mas não servem para o resto, como aliás já foi explicado pela Carlinda Leite, e muito bem, quando disse que, se os exames nos dessem esse feedback de melhoria, há tantos anos que há exames, os resultados estariam sempre a melhorar.

Os exames existem há mais anos que todas as outras formas de avaliação externa, tanto em Portugal com nos outros países, e Portugal é um país que já passou pela situação de ter exames e de não ter exames e de ter provas aferidas e de não ter. Portugal tem essa experiência, que é uma experiência bastante interessante e diferente de grande parte dos países e eu deixo uma nota para reflexão: a minha convicção é que a avaliação externa é extraordinariamente importante para a melhoria das aprendizagens mas não exames com o formato que lhe temos dado. Os exames extinguem-se com o ato de certificação, são provas gerais de domínio e não contêm a parte seguinte que é a que verdadeiramente conta para a melhoria das

aprendizagens, ou seja, a informação que permite o feedback às escolas e aos professores sobre as competências específicas dos alunos.

Para a avaliação externa ter efeitos na melhoria das aprendizagens é indispensável que os seus resultados sejam sistematicamente devolvidos às escolas, aos professores e aos alunos e tratados de forma analítica em função das competências avaliadas e da sua relação com o tempo e os atores.

A avaliação externa, como qualquer avaliação sumativa, relaciona-se com a melhoria das aprendizagens quando... passa a formativa, isto é, quando nos permite passar do juízo à interpretação e à compreensão.

Por outro lado, para aqueles que acham que os exames são condição promotora da qualidade do ensino e da melhoria das aprendizagens, eu fiz alguns cálculos sobre os anos em que não houve exames em Portugal e cheguei à conclusão que os portugueses que têm 35 ou 36 anos e 53 ou 54 anos não fizeram qualquer tipo de exame até ao final do ensino secundário (fizeram, quanto muito, as provas de acesso ao ensino superior que não é relevante para o que estamos a discutir aqui). Assim a minha pergunta é, para aqueles que acreditam que os exames são um instrumento indispensável à garantia da qualidade das aprendizagens (não à garantia da qualidade da certificação social), e a pergunta é se acham que, no caso dos portugueses entre os 35 e os 50 anos, estamos perante uma geração de impreparados ou de falhados. Eu estou convictamente pensando que não, e que, bem pelo contrário, estamos perante uma geração muito bem preparada e alguns dos melhores cientistas portugueses são desta geração que não fez nenhum exame no ensino básico e no ensino secundário.

A minha convicção é essa, mas a pergunta fica para a reflexão de todos.