

·EDUCAÇÃO HOJE·

A NOVA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O DIREITO AO SUCESSO

Valter V. Lemos · Anabela Neves ·
·Cristina Campos · José M. Conceição · Vítor Alaiz ·



Texto Editora

EDUCAÇÃO HOJE

TÍTULO	A NOVA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
AUTORES	VALTER V. LEMOS • ANABELA NEVES • CRISTINA CAMPOS JOSÉ M. CONCEIÇÃO • VÍTOR ALAIZ
COORDENAÇÃO	<i>ANABELA NEVES</i>
CAPA	<i>CRISTINA MALAQUAS</i>
ARRANJO GRÁFICO	SECTOR DE PROJECTOS GRÁFICOS TEXTO
ILUSTRAÇÃO	SECTOR DE DESENHO E ARTE FINAL TEXTO
FOTOCOMPOSIÇÃO	SECTOR DE FOTOCOMPOSIÇÃO TEXTO
FOTOLITO	SECTOR DE MONTAGEM TEXTO
MONTAGEM	SECTOR DE MONTAGEM TEXTO
IMPRESSÃO E ACABAMENTOS	JOPREL - ARTES GRÁFICAS, LDA.



Texto Editora

LISBOA

Alto da Bela Vista • 2735 CACÉM

☎ 918 02 08 / 31 144 / 72 / 76

PORTO

R. da Torrinha, 228-Loja E • 4000 PORTO ☎ 208 18 71

ENDEREÇO POSTAL

Apartado 237 • 2736 CACÉM CODEX

© 1993, TEXTO EDITORA, LDA.

Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, litografia, etc.) sem o consentimento escrito da Editora, abrangendo esta proibição o texto, a ilustração e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos.

LISBOA, 1993 • 3.ª EDIÇÃO

ISBN 972-47-0436-X

DEPÓSITO LEGAL N.º 66 154793

AGRADECIMENTO

Redigido na sua forma final em tempo roubado ao convívio com a família e os amigos, este livro pode ser encarado como um dos resultados da actividade que realizámos ao longo do ano, no âmbito do Instituto de Inovação Educacional (IIE). Dos estudos sobre a avaliação realizados em alguns países europeus, da reflexão teórica em torno do novo modelo de avaliação, dos diálogos travados com professores e com pais durante as múltiplas acções de formação que tivemos ocasião de efectuar durante o presente ano lectivo, resultaram alguns apontamentos pessoais que, uma vez coligidos e coordenados, quisemos dar a conhecer aos professores e à comunidade educativa em geral.

Por isso parece-nos legítimo dizer que ele só foi possível porque a nossa actividade profissional decorreu este ano lectivo numa instituição cujo clima organizacional convida ao trabalho e o torna fonte de satisfação pessoal.

À presidência do IIE, prof. doutor J. Coelho Rosa e dra. Teresa Gaspar e ao director do DAP, prof. doutor Domingos Fernandes, bem como a todos os colegas e restante pessoal do Instituto, o nosso mais sincero agradecimento.

ÍNDICE

Prefácio	7
Introdução	9

Capítulo I

A AVALIAÇÃO NA REFORMA EDUCATIVA

1. A universalização da escola	12
2. A Reforma Educativa	13
3. A avaliação dos alunos	14
3.1. A reprovação e a repetência	16
3.2. O novo sistema de avaliação	19
3.3. A qualidade de ensino	21
3.4. A autonomia das escolas (e um aviso à navegação...)	22

Capítulo II

MODALIDADES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

1. Avaliação formativa e avaliação sumativa	26
1.1. Avaliação formativa	27
1.2. Avaliação sumativa	30
1.3. Avaliação sumativa extraordinária	32
2. Instrumentos de avaliação	33
2.1. Testes de aproveitamento	34
2.2. Listas de verificação	36
2.3. Escalas de classificação	37
2.4. Registos de incidentes críticos	39
2.5. Grelhas de observação	40
3. Tratamento de resultados	42
4. Um novo modo de avaliação: a avaliação aferida	44
5. Avaliação especializada	49

Capítulo III**O PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO**

1. Progressão e retenção	52
2. Apoio e complementos educativos	56
2.1. O novo modelo de apoio educativo	57
2.2. Experiências de pedagogia compensatória	60
2.3. Problemas de funcionamento dos dispositivos de apoio	62
3. Certificação e escolaridade obrigatória	66
4. Registos de avaliação	69
4.1. O processo individual do aluno	70
4.2. Finalidades dos registos	71
4.3. Alguns exemplos de outros países	71
4.4. Destinatários dos registos	72
4.5. Critérios e ética da avaliação	75

ANEXOS

1. Despacho nº 98 - A/92	80
2. Índice analítico do Desp. nº 98 - A / 92	83

Bibliografia	85
---------------------	----

PREFÁCIO

A modernização e renovação curricular e o efectivo alongamento da escolaridade básica, obrigatória, de nove anos, são aspectos da actual reforma do sistema educativo que implicam a consecução paralela de diversos objectivos. Um deles é o de assegurar um ensino de qualidade para todos os estudantes. A sociedade democrática em que vivemos, o imperativo do desenvolvimento económico e social e o processo de integração europeia em que estamos envolvidos, assim o determinam.

Outro objectivo é o de desenvolver um sistema integrado e alargado de avaliação que seja coerente com as transformações mais imediatas que se quiserem introduzir e com as perspectivas de desenvolvimento que, de momento, é possível determinar.

O chamado novo sistema de avaliação dos alunos é uma das componentes daquele sistema integrado e global de avaliação. Embora tenha havido um esforço importante da administração para a consistência entre o currículo, as metodologias sugeridas para o desenvolver e a avaliação, esta merecerá, muito provavelmente, acertos ou correcções que irão sendo sugeridos pela experiência, pela investigação e pelo saber. De qualquer modo, a sua tradução para a prática exige desde já medidas de apoio e sensibilização aos professores e às escolas.

Estou, no entanto, convencido de que nada poderá substituir-se ao esforço e ao estudo a desenvolver pelos professores e, acima de tudo, ao seu reconhecimento de que a forma como em geral se tem avaliado, é insuficiente, inadequada e geradora de profundas injustiças junto dos alunos.

Julgo interpretar bem o pensamento dos autores ao afirmar que este livro constitui um material de trabalho que, não pretendendo ser exaustivo, pode contribuir efectivamente para o esforço da auto-formação e de reflexão que muitos professores quererão desenvolver no que respeita à problemática da avaliação dos alunos no contexto do novo sistema e das tendências actualmente existentes noutros sistemas educativos. De facto, os autores, para além de analisarem detalhadamente o novo sistema de avaliação dos alunos, apresentam um importante conjunto de soluções e de instrumentos que poderão orientar o trabalho pedagógico e didáctico dos professores.

Tendo em conta a fraca tradição na publicação de materiais de natureza didáctica em Portugal, é de saudar o aparecimento de um livro que tem a preocupação expressa de ajudar a enfrentar, nas escolas e na sala de aula, o complexo problema da avaliação.

A avaliação está, finalmente, na ordem do dia e estou convicto de que muito do trabalho de investigação e de reflexão dos autores tem contribuído para alimentar esse debate.

Os leitores encontrarão neste volume material e informação que poderão contribuir para que a avaliação constitua um instrumento que dê mais sentido à reforma curricular e mais um motivo para reflectir acerca do futuro da avaliação e da educação que fazemos e temos em Portugal.

Queria ainda referir a grande satisfação pessoal que sinto com a publicação deste livro. Na verdade, tenho tido o privilégio de, no Departamento de Avaliação Pedagógica do IIE, ter como colaboradores todos os autores e é-me muito grato constatar que este livro é um dos resultados do intenso estudo, reflexão e investigação que souberam desenvolver. Mas é também produto da grande alegria e entusiasmo que a equipa foi capaz de colocar em todas as tarefas em que esteve envolvida. Talvez essa alegria e esse entusiasmo pelas coisas da vida e da educação nos possam, também a nós, ajudar a mudar o que falta para que, finalmente, todos os estudantes possam ter **Direito ao Sucesso** (...).

Praia do Paçô, Carreço,
11 de Agosto de 1992
Domingos M. B. Fernandes

INTRODUÇÃO

"A educação para todos deve ser a educação de cada um: tal é o imperativo da democratização do ensino."

J. Coelho Rosa (1991)

O livro que aqui se apresenta destina-se, principalmente, aos professores do novo Ensino Básico (do 1º ao 9º anos de escolaridade) e trata do novo Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico, definido pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho passado.

Apesar de os seus autores serem colaboradores do Instituto de Inovação Educacional na área da avaliação dos alunos, não se trata de um livro oficial nem sequer officioso. Os autores concordam, nas suas linhas gerais, com o novo sistema de avaliação, considerando-o mesmo, junto com as medidas relativas à autonomia das escolas e com a introdução da área-escola nos planos curriculares, como uma das peças mais importantes da Reforma Educativa, talvez mesmo aquela que determinará a sua sorte.

Num primeiro capítulo, procura fazer-se o enquadramento do novo sistema de avaliação em termos históricos e sociais e na Reforma em curso. Nos capítulos seguintes, apresenta-se pormenorizada e criticamente o novo sistema de avaliação, caracterizando-se as modalidades de avaliação previstas e os seus efeitos em termos do percurso escolar dos alunos, sendo referidos alguns modos possíveis de o operacionalizar.

A sociedade portuguesa de hoje é, ainda, uma sociedade em vias de modernização, mas é já, para o melhor e para o pior, e mais nuns sectores que noutros, uma sociedade democrática com as liberdades de opinião e expressão não só consagradas na Constituição como efectivamente praticadas. Uma sociedade em que cada camada e grupo social tem a liberdade e o direito de defender os seus direitos e interesses. Como contrapartida, todos os grupos e camadas têm deveres para com a sociedade como um todo, sendo necessário encontrar-se um consenso mínimo sobre o modo de providenciar às mais importantes necessidades sociais, designadamente a educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui esse consenso. E o dever de proporcionar um ensino básico, obrigatório, comum a todos os portugueses, que ela consagra, não é só dos governos que tiverem de implementar a lei, mas também de todos os cidadãos, e em particular de todos e cada um dos professores.

O novo sistema de avaliação dos alunos traz, sem dúvida, mais trabalho aos professores. Mas estes, hoje em dia, já não são intelectuais diletantes detentores de uma sinecura, nem a sua actividade de professores uma fonte de receita complementar em relação a outras actividades. Os professores são profissionais do ensino, como tal têm de considerar-se e como tal têm de exigir ser tratados.

O problema que se coloca com a aplicação do novo sistema de avaliação é, antes do mais, um problema de atitude. Depois — só depois! — um problema de condições.

A atitude é algo que temos de construir em nós próprios. As condições, determinadas com a maior objectividade possível, são algo que temos de exigir, mas não apenas às entidades exteriores à escola. Também a nós próprios, à nossa escola, à forma como nela organizamos o ensino que proporcionamos aos nossos alunos.

O Estado centralizado e centralizador com o qual nos habituámos a viver tem de ser destruído de uma vez por todas. Antes do mais, dentro das nossas cabeças.

Não podemos estar à espera da circular XYZ/ME/92 para saber se podemos fazer isto ou aquilo. O enquadramento legal da Reforma e, em particular, da autonomia, está publicado e todos nós, professores, temos uma tarefa a cumprir: ser garantes do sucesso educativo dos nossos alunos. Façamo-lo!

CAPÍTULO

I

A AVALIAÇÃO NA REFORMA EDUCATIVA

1. A UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLA

A avaliação mudou. A compreensão dessa mudança tem de fazer-se integrando-a num contexto muito amplo de transformações sofridas pelos sistemas de ensino dos países industrializados nos últimos 30 anos. Em Portugal, com maior ou menor atraso, também essas transformações tiveram lugar, culminando na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e na subsequente Reforma Educativa.

Na sequência de movimentos que vinham de trás e se acentuaram após a 2ª Guerra Mundial, as transformações verificadas nos anos 60 tiveram, em relação à educação em geral e à escola em particular, consequências que ainda subsistem no final do século.

O conceito do **direito à educação**, até aí património de meia-dúzia de países e sociedades mais desenvolvidas, tornou-se questão comum em todos os *fora* internacionais e objecto de reflexão, análise e reivindicação de intelectuais, estudantes, sindicatos, igrejas e muitos outros grupos e organizações. O Relatório Faure sistematizou esse direito em princípios organizacionais dos quais sobressaem, porque mais gerais, a universalização da educação formal e a educação permanente.

O efeito concreto destes princípios na estrutura dos sistemas educativos foi devastador.

O sistema escolar, instrumento privilegiado do sistema educativo nas sociedades ocidentais desenvolvidas, viu-se, em poucos anos, quase completamente desarticulado. De uma estrutura de elites passou a uma estrutura de massas, de uma estrutura de selecção passou a uma estrutura de serviço social generalizado.

A escola rapidamente perdeu o elevado estatuto sócio-organizacional que lhe era conferido pelo seu carácter iniciático e fortemente elitista. A «cultura escolar» deixou de constituir uma cultura de elites para passar a ser a cultura de todos e, progressivamente, esta passou a ter lugar no contexto dos currículos escolares.

No final da década de 60 e início da seguinte, uma boa parte dos países ocidentais sofreu mudanças profundas na estrutura, organização e conteúdo dos respectivos sistemas educativos.

Para universalizar o acesso à educação escolar, alargou-se o sistema de educação pré-escolar, construíram-se mais escolas e alargaram-se os apoios sociais.

Para consagrar o princípio da educação permanente, alargou-se o período da escolaridade obrigatória e protelou-se para cada vez mais tarde a idade legal para a entrada no mundo do trabalho, alteraram-se os currículos escolares, enfatizando e incluindo aspectos da cultura não-escolar e diminuiu-se o carácter selectivo do sistema escolar, anulando ou dificultando a repetência nos sistemas, e não eram todos, em que esta existia.

Houve, porém, diversas outras alterações no sistema escolar para além das verificadas no sistema escolar. A universalização e o direito à educação permanente levou a uma enorme diversificação do sistema educativo para além da escola. O alargamento das formas e estruturas de educação recorrente de adultos, a pulverização da formação profissional em alguns países, o alargamento do chamado ensino especial, dirigido a indivíduos com dificuldades ou *handicaps* específicos e a expansão do ensino à distância são exemplos disso mesmo.

Em Portugal, devido à conjuntura socio-política da altura, os impactes não foram tão amplos. O forte controlo que o regime exercia sobre a sociedade e as institui-

ções diminuiu os efeitos imediatos. No entanto, será incorrecto dizer-se que não houve consequências. A criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, «roubando» ao liceu, estrutura escolar selectiva, os seus primeiros dois anos de escolaridade, para os universalizar através da posterior obrigatoriedade da sua frequência, e a tentativa de cobertura alargada através do ensino à distância por falta de escolas (telescola), foi um claro sinal da influência do pensamento europeu dominante.

A «Reforma Veiga Simão» veio, já no princípio dos anos 70, sistematizar tais questões no contexto português.

A consagração da educação pré-escolar como pilar essencial de um sistema educativo de tendência universal, a escolaridade obrigatória de 8 anos seguida de uma escolaridade secundária mais diversificada e de um ensino superior incluindo uma vertente profissionalizante (politécnica), para além da tradicional vertente estritamente académica (universitária), bem como a criação de um sistema institucional de formação inicial de professores para toda a escolaridade consubstanciavam bem os ventos que sopravam por essa Europa fora, ainda que no contexto dos constrangimentos de um regime político não democrático.

Como se sabe, tal reforma, apesar da abertura intelectual que proporcionou aos pensadores e planificadores educacionais e da motivação para o desenvolvimento de impulsos internos no campo da universalização do direito à educação, acabou, no domínio das mudanças estruturais, por fazer nesse «cemitério» de leis que o Diário da República (Diário do Governo, na altura) tantas vezes constitui.

Após o 25 de Abril de 1974, várias alterações foram introduzidas, ainda na continuidade dos objectivos de universalização e democratização do direito à educação. Mas ao longo da década que se seguiu elas foram bem tímidas, quer relativamente a tão ambiciosos objectivos, quer relativamente ao que acontecera por essa Europa fora.

Foi unificado o ciclo inicial do ensino secundário (7^o, 8^o e 9^o anos) mas a medida essencial justificativa da sua unificação — a sua inclusão na escolaridade obrigatória — não foi tomada.

Foram alterados os currículos, de forma a torná-los mais flexíveis e aproximados da realidade social emergente, mas tais alterações não foram feitas no contexto de uma organização geral do sistema escolar com objectivos articulados e coerentes.

Diversificou-se o ensino secundário, mas de forma pouco coordenada, conduzindo, na prática, à escolha dos alunos pela via tradicional (a de ensino), mantendo assim o sentido exclusivamente académico e elitista da escola.

2. A REFORMA EDUCATIVA

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, cria-se finalmente um «quadro mais coordenado e global de reforma e desenvolvimento do sistema» (Tavares, 1992). É nesta lei que ficam finalmente enunciados os princípios que, à data, eram já velhos de duas décadas, mas não deixavam e não deixam de permanecer actuais.

Desses princípios, é de referir o que respeita à universalização do direito à educação, especialmente através do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos

(mantinham-se os 6 e, mesmo assim, por cumprir, já que os 8 da reforma de 1973 não tinham passado de piedosa intenção), para além da diversificação dos ensinos secundário e superior, da definição de um sistema de formação inicial de professores e dos princípios de participação comunitária na administração das escolas.

O alargamento da escolaridade obrigatória, à data ainda a mais curta da C.E., trouxe também a redefinição dos seus objectivos que eram sensivelmente os mesmos da escolaridade de 4 anos (quando não 3) fixados no regime salazarista: pouco mais do que aprender a ler, escrever e contar. Ainda hoje, camadas significativas da sociedade portuguesa continuam a atribuir à escolaridade obrigatória os objectivos que ela tinha na década de 30, antes da 2ª Guerra, não percebendo a sua transcendente importância em termos políticos para as democracias e em termos sociais e económicos para o desenvolvimento das sociedades. Não percebem ou não querem perceber que os Prémios Nobel não se «fazem» nas Universidades, revelam-se af!

Para além da explosão escolar, foi a desvalorização do ensino de base que conduziu à degradação do ensino secundário e superior, não só em Portugal, mas na maior parte da Europa e nos EUA.

O alargamento da escolaridade obrigatória exige da escola portuguesa novas formações para além da instrução no conhecimento básico, entre elas, e a mais importante, a educação para a cidadania. É esta a maior mudança e a que implica mais profunda reforma da escola em Portugal.

3. A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

A alteração dos objectivos implica, naturalmente, a alteração do currículo.

A reforma curricular, que passou por estados muito diversos, desde as intenções da Lei de Bases, passando pelas propostas da Comissão de Reforma, até chegar ao decreto-lei que a institui e às vicissitudes do seu desenvolvimento real nas escolas, constitui o principal instrumento de modificação dos objectivos da escola básica e obrigatória de 9 anos, sendo complementado pelo cumprimento de condições operacionais como a garantia da gratuidade, a suficiência do parque escolar, a formação de professores para uma escola com novos objectivos. Em relação a este último aspecto, será de não esquecer que a maioria dos professores envolvidos são professores do **ensino secundário** ou do **ciclo preparatório do ensino secundário**, formados, na teoria e na prática, para uma escola **pós-básica**, perseguindo objectivos bem diferentes dos agora estabelecidos.

O currículo escolar não é, no entanto, ao contrário do entendimento que se foi generalizando em Portugal, uma simples lista das disciplinas e, dentro desta, das matérias e temas que, pressupostamente, deverão ser ensinados aos alunos. E muito menos no contexto de uma escola que deverá educar para a cidadania e para os valores e não somente para o saber académico clássico. Ele inclui as formas de fazer, os contextos e processos criados e organizados para a aprendizagem.

Nestes, os processos de avaliação têm uma importância determinante. Há autores que defendem que as grandes mudanças curriculares modernas se fazem mais através da alteração dos sistemas de avaliação do que de outros aspectos formais do currículo. Porque a avaliação tem uma função determinante no processo de ensino e aprendizagem.

Actua como regulador sobre os alunos e os professores. É a bússola e o sextante do processo; fornece a informação necessária à busca dos caminhos e ao marcar dos rumos.

Para além disso, tem efeitos sobre **cada** um dos intervenientes. É determinante nas motivações dos alunos, nos planos e trabalhos do professor e nas expectativas dos pais e das famílias.

A avaliação da aprendizagem dos alunos é, assim, por motivos óbvios, relacionada com o impacto na vida dos próprios e das famílias, a área da avaliação educacional que maior dimensão toma no contexto do sistema educativo.

Todos os dias, em todo o mundo, milhões de professores avaliam milhões de alunos. Mas tal rotina não banaliza ou desvaloriza o aspecto mais sensível de toda a actividade escolar. No processo de avaliação, estão em causa muitas questões de demasiada importância para todos os intervenientes (alunos, professores e pais, em suma, todos nós): as expectativas, o auto-conceito, a capacidade de aprender e realizar, o sistema de valores, isto é, uma boa parte das razões de vida.

Por isso mesmo, não é possível definir de forma neutra, relativamente às filosofias de vida, de sociedade, de educação e de escola, os requisitos de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar. Este reflecte, em última instância, todas essas concepções. Todos os enunciados das características essenciais de um sistema de avaliação têm por referência uma concepção bem determinada de escola e de educação. Assim, e na boa e velha lógica, devem ser enunciados os fins antes dos meios e caracterizar o que se entende por educação e por escola e, a partir daí, definir então o sistema (e outros meios) que lhe correspondem.

Ora, a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece uma concepção clara de educação e de escola para o final do século.

Dessa caracterização de educação e de escola, o que poderemos concluir acerca do sistema de avaliação a utilizar? Resulta claro que deve, no que a ele diga respeito:

- promover a igualdade de oportunidades;
- promover o sucesso;
- ser contínuo e positivo;
- ser correctivo e compensatório, isto é, promover a efectiva recuperação dos alunos;
- não sobrepor razões administrativas ou outras a razões pedagógicas no acompanhamento da progressão dos alunos;
- promover a participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares.

Em suma, a escola que se quer em Portugal é tendencialmente universal, em termos quantitativos, e tendencialmente multidimensional, em termos qualitativos. O sistema de avaliação dos alunos desta escola mais não tem que estar de acordo com tais características.

O sistema de avaliação ainda em vigor na escola portuguesa respondia a uma concepção bem diferente da escola. Em primeiro lugar, a uma escola que não era para todos, que não existia com o objectivo último de conseguir que todos conseguissem aprender pelo menos o mínimo necessário à sua integração social e o máximo possível ao seu desenvolvimento individual, mas sim com o objectivo de seleccionar os mais aptos ou, mais exactamente, de discriminar negativamente, e com grande impacto social e pessoal, os (eventualmente) menos aptos.

Mas uma escola para todos não é, definitivamente, uma escola que só organiza o sucesso dos mais inteligentes, dos mais cultos, dos mais favorecidos, eventualmente dos mais bafejados pela sorte. O direito ao sucesso é um direito de todos, que compete à escola tentar garantir até ao limite das suas possibilidades e capacidades de organização e funcionamento.

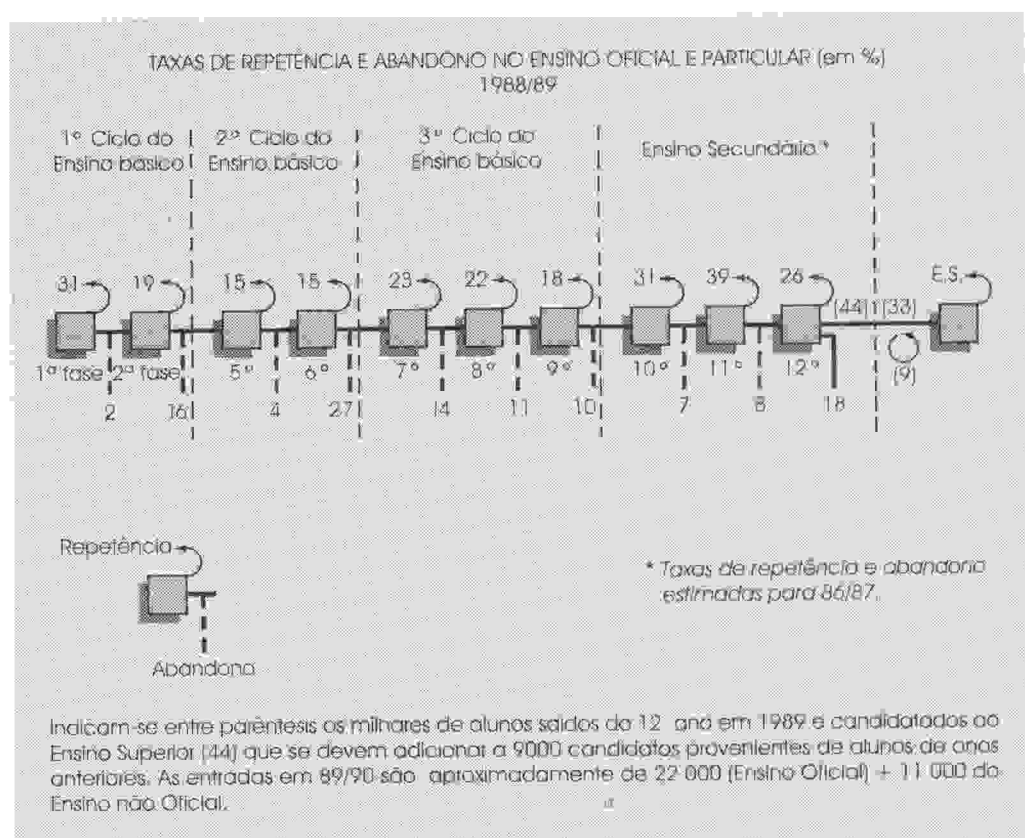
E a escola obrigatória é, por definição, uma escola para todos.

3.1 A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA

O primeiro e mais notável resultado da nossa escola básica e respectivo sistema de avaliação é o de ter produzido, na década de 80, o mais elevado insucesso escolar de toda a Comunidade Europeia.

A reprovação atinge anualmente cerca de 1/4 dos alunos. A repetência e o abandono atingiram níveis completamente absurdos e inaceitáveis, como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1 • Taxas de Repetência e Abandono



Em 1989, nos primeiros nove anos de escolaridade, frequentava as escolas portuguesas um número colossal de repetentes: cerca de duzentos e trinta mil (GEP, 1990).

Ainda segundo dados oficiais (GEP, 1992), o desvio etário em 1989/90, isto é, o número de crianças que estava a frequentar o 1º ciclo com 10 anos ou mais de idade, o 2º ciclo com 12 anos ou mais, e o 3º ciclo com 15 anos ou mais era o seguinte:

Quadro 2 • Desvio Etário 1989/90

1º ciclo	19,6 %
2º ciclo	39,8 %
3º ciclo	30,4 %

Estas percentagens são relativas aos alunos matriculados. Se lhes somarmos o número de alunos que abandonaram seremos forçados a concluir que esta escola não é sequer para metade, quanto mais para todos.

Em 1991, só 43% dos portugueses com 14 anos frequentava o 9º ano.

Dos restantes 57%, mais de metade havia já abandonado a escola e os restantes frequentavam-na em anos de escolaridade que iam do 3º ao 8º!

Ouve-se, correntemente, o argumento de que tudo isto se passa porque o sistema português é mais exigente. A falácia de tal argumento é perfeitamente clara. Ninguém está satisfeito com os níveis de competência revelados pelos alunos, quer no fim do 9º ano, quer, inclusive, do 12º ano, e os estudos internacionais sobre os níveis de competência dos alunos portugueses estão aí para o provar.

O quadro 3 mostra o resultado de alunos de 13 anos num teste de Matemática em vários países, incluindo Portugal (onde o GEP assegurou e controlou a execução do estudo). O resultado só nos pode levar à seguinte conclusão: o que se passa é que os alunos portugueses reprovam muito mais do que os outros, mas não aprendem mais por isso.

Tal é plenamente comprovado pela comparação dos níveis de insucesso (1987) (repetência) em vários países da Comunidade Europeia, como se verifica pelos dados internacionais apresentados no Quadro 4.

Apesar de, como se pode verificar, muitos países da Europa terem já reduzido o seu insucesso escolar a níveis bastante baixos, designadamente na escolaridade obrigatória (introduzindo medidas idênticas às propostas no novo sistema de avaliação — IIE, 1992), ainda assim, os níveis de insucesso são considerados excessivos por diversas instâncias internacionais e valerá a pena citar aqui algumas alíneas da Resolução do Conselho das Comunidades Europeias e dos Ministros da Educação de 14 de Dezembro de 1989:

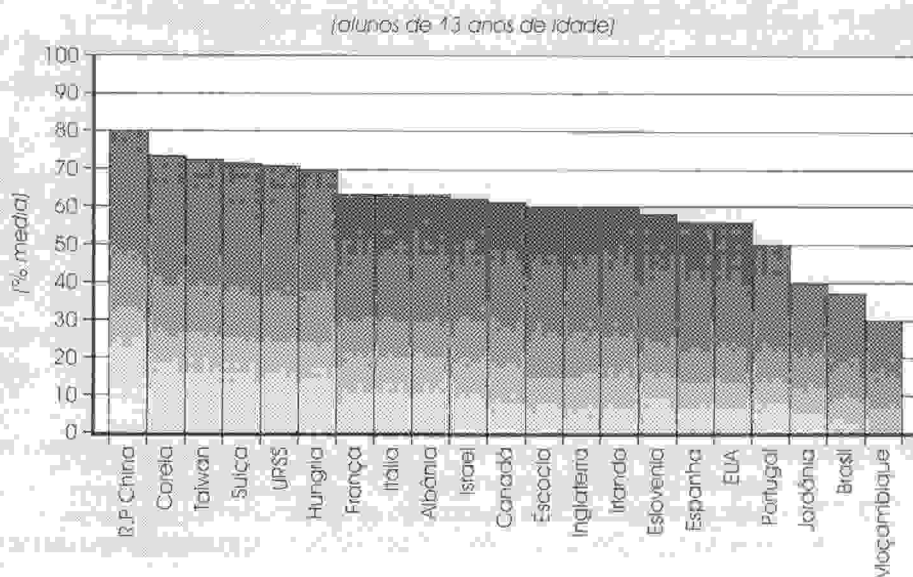
«(...) 1. Os Estados membros, no âmbito das políticas educativas respectivas e das suas estruturas constitucionais, procurarão combater intensamente o insucesso escolar e orientar as suas acções nas seguintes direcções:

- 1.1 Aprofundar o conhecimento do fenómeno e das suas causas, estejam estas vinculadas ou não ao sistema educativo;
- 1.2 Diversificar as estratégias e os métodos propostos;
- 1.3 Reforçar a educação pré-escolar, sobretudo para as crianças provenientes de meios desfavorecidos;
- 1.4 Adaptar o funcionamento do sistema escolar, especialmente:

- a **renovação** dos conteúdos, dos suportes, assim como dos **métodos de ensino e de avaliação**,
- a aplicação de **pedagogias diferenciadas**,
- a melhoria e a **diversificação dos ritmos escolares**,
- a redução das rupturas estruturais ou funcionais, através de:
 - descompartimentação e interdisciplinaridade,
 - **continuidade educativa** entre cursos e ciclos,
 - melhoria da **orientação dos alunos** em função dos seus interesses e capacidades,
 - organização de «pontes» entre ciclos de estudos diferentes,
 - implementação de **modalidades de ajuda individualizada** (apoio, tutoria),
 - diversificação das formas de excelência de nível equivalente, no final da escolaridade obrigatória ou no final do ensino secundário,
 - trabalho de equipa por parte do pessoal docente,
 - melhoria da formação inicial e contínua dos docentes assim como um apoio geral ao desempenho da função docente,
 - melhoria da gestão das escolas. (...)»

(Nota: os sublinhados são da responsabilidade dos autores e destinam-se a referenciar o que tem relação directa com o novo sistema de avaliação)

Quadro 3 • Respostas Correctas em Matemática



Quadro 4 • Taxa de Repetência em 1986/87 (%)

Anos de Escolaridade	Espanha	França	Itália	Portugal
2	2,1	—	1,3	42,5
4	3,7	—	1,0	31,6
6	12,7	11,4	14,7	19,1
8	9,4	8,1	5,8	34,0
9	—	12,5	—	32,0

Fonte: Cunha, V. Cit. por GEP, 1990.

3.2 O NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A alteração do sistema de avaliação é, como se viu, parte integrante da reforma curricular derivada da mudança de objectivos e organização da escola básica e obrigatória.

O novo sistema de avaliação, inicialmente estabelecido pelo Despacho nº 162/ME/91, posteriormente substituído pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho, mais não é do que, à semelhança dos objectivos da escola básica em Portugal e noutros países, «um sistema que crie condições para o sucesso de todos contribuindo para a superação das dificuldades e a condução eficaz dos processos de aprendizagem e não para a sanção dos alunos» (La Borderie, 1991).

As grandes alterações que introduz seguem, na maior parte dos casos, as tendências europeias (IEE, 1992) e a sua análise discriminada, bem como sugestões de orientação e aplicação, aparece nos capítulos seguintes. No entanto, valerá a pena sintetizá-las:

a) A progressão na escolaridade é o resultado normal dos alunos na escola.

Se a escola é para todos, ela organiza-se de forma a garantir que todos façam as aquisições mínimas para progredirem normalmente na escolaridade.

Tendo em conta que nem todos os alunos conseguem realizar todas as aprendizagens aos ritmos e nas condições da maioria, alguns necessitarão, por isso, para conseguirem ser bem sucedidos, de mecanismos de compensação educativa.

b) O reforço dos apoios e complementos educativos é o processo de promover o sucesso efectivo de todos os alunos.

Aqueles visam, assim, assegurar a criação de condições de recuperação dos alunos que apresentam dificuldades em áreas ou disciplinas específicas, introduzindo a pedagogia diferenciada e compensatória em substituição da punição por meio da reprovação. No entanto, uma das condições para que os apoios com vista à compensação e recuperação dos alunos possam ser eficazes, é o tempo necessário à sua execução. O ano lectivo é,

normalmente, insuficiente para conseguir organizar e obter resultados de mecanismos complexos de compensação e recuperação como programas alternativos específicos, acompanhamento tutorial, etc. Assim:

c) O ciclo de escolaridade é a unidade definidora da progressão ou retenção dos alunos.

Note-se que os objectivos educacionais da escola básica não dizem respeito aos anos de escolaridade mas sim a ciclos de escolaridade, de acordo com a lei de bases e a reforma curricular.

Tal permite, finalmente, a valorização da avaliação formativa como central na regulação do progresso do aluno e, através da utilização dos seus resultados, a individualização tendencial do ensino para os alunos que mostram dificuldades que poderão assim ser ultrapassadas através de um acompanhamento diferenciado ao longo do ciclo.

Apesar da existência de tais apoios e complementos educativos e ainda que os mesmos funcionem aos níveis necessários e desejados, é possível que possa haver alunos que, ainda assim, não apresentem os níveis mínimos necessários à entrada no ciclo seguinte, pelo que:

d) A retenção é possível, mas preferencialmente só no final de cada ciclo.

Deve acentuar-se que retenção não significa obrigatoriamente repetência. É verdade que o aluno volta a frequentar no ano seguinte o ano terminal do ciclo, mas tal não quer dizer que tenha que repetir pura e simplesmente a totalidade do currículo desse ano terminal. A decisão de retenção deverá ser acompanhada de um plano relativo ao currículo e às actividades a desenvolver pelo aluno no ano seguinte, tendo em vista a sua efectiva recuperação, uma vez que a situação de retenção é excepcional e não deverá repetir-se. Se isto se verificar, ainda assim, a escola ver-se-á obrigada a desenvolver mecanismos de excepção com a colaboração de outros intervenientes, para além dos professores do aluno.

Esta atenção ao percurso individual do aluno impõe a necessidade de procurar conhecer bem as condições consideradas mais adequadas ao seu progresso. Assim:

e) O processo individual do aluno é o instrumento que visa assegurar o atendimento individualizado ao seu progresso.

O processo individual, instrumento pedagógico e não burocrático, deverá conter não só as informações de carácter formal sobre os resultados ou classificações resultantes das avaliações sumativas, mas também os planos específicos que, porventura, o aluno já seguiu, os seus interesses, as suas dificuldades, as suas aptidões, etc., de forma a criar condições para um efectivo atendimento individualizado e personalizado dos alunos pelos professores. Isto é tanto mais necessário quanto sabemos que se verifica um alto índice de mobilidade destes últimos, o que dificulta o aprofundar do conhecimento dos alunos e o seu respectivo acompanhamento.

Este último não é só da responsabilidade dos professores, mas também de outros intervenientes, pelo que:

f) O reforço da participação dos pais é condição importante à promoção do sucesso.

Esta é, assim, incentivada e aumentada, designadamente através da sua audição no respeitante a decisões de carácter absolutamente excepcional como sejam a possibilidade de uma segunda retenção durante a escolaridade obrigatória (retenção repetida).

Finalmente, haverá que dizer que nenhum sistema de avaliação pode ter como objectivo exclusivo garantir a progressão dos alunos ao longo da escolaridade. Em conjugação com isso, deve assegurar a qualidade das aprendizagens realizadas, através de mecanismos que permitam a monitorização do sistema escolar, pelo que:

g) O controlo da qualidade do ensino é a garantia da constante melhoria do sistema e da qualidade do sucesso dos alunos.

Este processo, a ter lugar, nomeadamente, com base nos resultados de provas aferidas, é analisado a seguir de forma mais extensa.

3.3 A QUALIDADE DE ENSINO

Uma das mais citadas objecções ao novo sistema de avaliação relaciona-se com um possível abaixamento da qualidade de ensino, face a uma situação de sucesso generalizado dos alunos.

A questão tem razão de existir visto que, em vários países da Europa, algumas modificações idênticas feitas há vários anos atrás (alargamento da escolaridade obrigatória, explosão das taxas de escolarização, desaparecimento da reprovação e retenção, constituindo aquilo a que alguns chamam «a democratização do sucesso») trouxeram problemas ao nível da qualidade do ensino.

No entanto, também é verdade que países como Portugal que mantiveram escolaridades obrigatórias curtas e sistemas de avaliação de alta selectividade não conseguiram igualmente evitar problemas semelhantes e mostraram níveis de qualidade iguais ou piores.

Neste momento, como diz Fernandes (1992), «temos, claramente, um problema de falta de qualidade numa altura em que a massificação é uma realidade. Ou seja, estamos perante o difícil problema da massificação da qualidade (...). Parece existir a consciência de que é necessário generalizar a toda a população escolar do ensino básico um currículo que tem a ver com a vida, com o desenvolvimento de atitudes e de capacidades e com a aprendizagem de conceitos mais consonantes com o tempo em que vivemos. É bom e importante que assim seja. No entanto, é absolutamente indispensável que tal passo qualitativo não seja dado à custa de mais reprovações e de mais discriminação entre os alunos».

A qualidade e a eficácia do ensino têm ligação a inúmeras variáveis, quer estruturais, como a origem social dos alunos, as condições das escolas, a competência dos professores, a natureza dos currículos, etc. (Scheerens, 1990), quer situacionais, como as condições de acesso ao saber, a pressão para o sucesso ou as condições de ensino (Oakes, 1989). No entanto, para delimitar a influência destas variáveis e para actuar de forma positiva sobre elas, é essencial o controlo de uma outra: os resultados. É a medida daquilo que os alunos realmente aprenderam por comparação com o que estava estabelecido nos objectivos e programas desse nível, ou com o que seria esperado ou desejável, que nos

informa sobre a qualidade e eficácia do ensino e nos dá indicações retroactivas sobre o que fazer para melhorar a escola ou o currículo.

Pelo impacto que pode ter no sistema escolar, é necessário garantir condições de validade a tais medidas, designadamente quando as mesmas respeitam a resultados de uma escola universal e de um currículo comum e obrigatório como é o caso do nosso ensino básico.

Daí o aparecimento, entre nós, da avaliação aferida.

A sua distinção dos antigos (e em alguns casos actuais) exames nacionais, tem a ver com os instrumentos utilizados. A construção e aplicação de provas aferidas obriga a procedimentos técnicos de estandarização, de forma a garantir a validade e fidelidade da prova nas condições em que vai ser aplicada (estes aspectos são analisados mais à frente) diferenciando-se, assim, e por isso mesmo, dos exames tradicionais. Ou seja, a confiança nos resultados de uma prova aferida é, em princípio, muito superior à confiança num exame tradicional.

O novo sistema de avaliação institui a avaliação aferida precisamente destinada a fazer o controlo de qualidade do sistema no que respeita aos objectivos mínimos do currículo nacional, comum e obrigatório.

Ao contrário do que chegou a estar definido (Despacho 162/ME/91), a avaliação aferida não tem qualquer impacto na progressão escolar dos alunos, destinando-se somente à avaliação do sistema. Tal parece constituir uma intenção aliviadora dos alunos e dos professores (haveria alguns destes que temiam ver o seu desempenho assim avaliado), mas coloca algumas ameaças prévias à validade dos resultados, que terão necessariamente que ser tidas em conta no desenvolvimento e aplicação das provas.

Apesar desse problema e conseguindo o mesmo ser minimizado através de técnicas apropriadas, a avaliação aferida constitui, assim, uma inovação no sistema que poderá permitir, no futuro, colocar o elo que falta, de forma a poder actuar sobre o currículo e as condições de ensino bem como garantir os padrões de qualidade desejáveis.

É de notar que o Despacho Normativo 98-A/92 que aprova o novo sistema de avaliação refere, ainda, a possibilidade de existência de provas aferidas a nível de cada escola no início do 2º e 3º ciclos, as quais são «elaboradas, coordenadas e avaliadas sob responsabilidade do conselho pedagógico». Tal determinação parece ser um pouco inconsistente face à definição primeira de avaliação aferida, mas supomos que ela terá essencialmente a ver com escolas de grande dimensão. De qualquer modo, não é muito previsível que a maioria das escolas tenha capacidades técnicas e logísticas para a elaboração de provas aferidas (ainda que «a nível de escola»), pelo que será de esperar o desenvolvimento de instrumentos de apoio, como mais adiante se refere.

É, no entanto, opinião dos autores, que tais provas de diagnóstico, a existirem, dificilmente podem inserir-se na definição dada de avaliação aferida, pelo que deveriam ser consideradas no despacho num capítulo regulamentar específico.

3.4 A AUTONOMIA DAS ESCOLAS (E UM AVISO À NAVEGAÇÃO...)

O novo sistema de avaliação responde, como se disse, a um conceito de escola básica e obrigatória definitivamente aceite em 1986 e progressivamente implantado desde essa altura no sistema educativo.

Esse conceito pressupõe, também, no que se refere à progressão dos alunos, a substituição das regras administrativas definidas a nível central por regras pedagógicas da responsabilidade das escolas e dos professores. Não é o número de «negativas» ou «positivas» que determina directa e inapelavelmente o percurso escolar, nem é qualquer circular que determinará quais os alunos sujeitos a este ou aquele apoio educativo. É às escolas e aos professores que compete analisar e decidir sobre as formas adequadas a estabelecer para apoiar, recuperar ou reter os **seus** alunos. É nisto que se consubstancia o que de mais significativo tem a expressão **autonomia pedagógica**.

Haverá, no entanto, que ter em conta que esta não é a tradição do sistema escolar português. As escolas básicas e secundárias portuguesas têm tido, formalmente, uma autonomia, em muitos casos, inferior à de qualquer recôndita repartição de um qualquer ministério, isto é, não têm tido qualquer autonomia.

Este novo sistema reforça e alarga os níveis de autonomia que progressivamente têm vindo a ser fixados em diversa legislação no contexto de reforma. No entanto, é conveniente referir que a tradição portuguesa associada à presente dimensão colossal dos serviços não assegura, em princípio, grande facilidade na obtenção efectiva e uso dessa autonomia. Aliás, usualmente, a autonomia não se recebe, conquista-se, e é essa conquista que possivelmente as escolas se verão obrigadas a fazer, aproveitando as medidas de política educativa que a isso são favoráveis, como o novo sistema de avaliação.

A sua aplicação, desenvolvimento e êxito dependerão, acima de tudo, de uma atitude autónoma das escolas, orientada para a necessidade do sucesso educativo para todos através de uma prática assumida pelos professores.

CAPÍTULO

II

MODALIDADES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

1. AVALIAÇÃO FORMATIVA E AVALIAÇÃO SUMATIVA

O diploma que sistematiza o novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico apresenta, pela primeira vez na legislação portuguesa sobre educação, um conjunto articulado de disposições sobre todas as modalidades de avaliação a que qualquer aluno do ensino básico pode ser sujeito.

São quatro as modalidades de avaliação referidas: formativa, sumativa, aferida e especializada.

A distinção entre estas modalidades deve ser entendida na economia do próprio diploma e das finalidades que para cada uma delas são propostas, pois de outro modo poderão não fazer sentido. De facto, Rowntree (1987) apresenta oito dicotomias que servem para classificar os modos de avaliação mais difundidos. Desses, os mais usados entre nós exprimem-se nas dicotomias formal/informal, formativa/sumativa, contínua/terminal, processo/produto e interna/externa. Cada uma destas distinções exigiria uma discussão profunda pois a análise da literatura revela que os diferentes autores não coincidem nas definições que apresentam. Não se refere aqui essa discussão, dado pretender-se, fundamentalmente, apresentar de forma inteligível o novo sistema de avaliação e, de algum modo, fornecer pistas para a sua operacionalização.

Uma vez que o **ensino básico pretende assegurar a todos os alunos uma formação comum durante nove anos**, a tónica selectiva que tem caracterizado a escola em Portugal (pese embora o esforço e as boas intenções de muitos professores) terá de ser substituída pela criação de condições que possibilitem a efectiva aprendizagem dos alunos e promovam o seu sucesso educativo. Tal só será possível se se verificar um maior acompanhamento de cada um dos alunos, tarefa difícil dada a complexidade e diversidade de aprendizagens a desenvolver.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no que se refere à concepção de escola básica e aos princípios de avaliação do sistema, exige:

- aos professores, a realização de uma avaliação sistemática e contínua que permita a recolha de forma organizada e permanente de dados significativos relativos às aprendizagens dos alunos;
- às escolas e ao Ministério, que sejam asseguradas as condições de espaço e horário que contemplem a grande diversidade de alunos que passará a caracterizar as escolas do ensino básico;
- às escolas e ao Ministério, que estes coloquem à disposição dos professores a informação necessária à realização de comparações entre os desempenhos dos alunos a nível de escola e a nível nacional, e que o Ministério utilize essa informação de modo positivamente diferenciado, favorecendo as escolas que mais o necessitem.

As diferentes modalidades de avaliação deverão, ao fim e ao cabo, fornecer aos diferentes intervenientes a informação adequada à tomada das decisões necessárias à promoção do sucesso educativo dos alunos e à melhoria da qualidade do sistema educativo, levando em conta o ritmo de desenvolvimento pessoal e a capacidade de realização de cada um dos alunos.

1.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA

A **avaliação**, considerada parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, assume um papel preponderante devido à **função formativa** que desempenha. A avaliação formativa, apresentada no novo sistema de avaliação do ensino básico como a principal modalidade de avaliação, consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos.

Além disso, fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem, aumentando-lhe a eficácia, pois pretende-se que quem aprende tome parte activa no seu processo de aprendizagem.

O novo modelo define o **objecto** da avaliação formativa de uma forma ampla e abrangente. Assim, ela não se deve restringir ao domínio dos conhecimentos, mas deve integrar dados relativos às competências, capacidades, atitudes e destrezas. Isso significa que o professor não pode limitar-se a usar instrumentos de observação que apenas sirvam para avaliar aprendizagens do domínio cognitivo.

Quanto aos **intervenientes**, explicita-se que, ainda que cada professor desempenhe um papel primordial na avaliação, não o deve levar a cabo isoladamente, mas de preferência em equipa. A responsabilidade da avaliação não é individual. Deve ser assumida conjuntamente pelo professor e pelos outros intervenientes no processo educativo: antes de mais, os próprios alunos, mas também — no 2º e 3º ciclos — os outros professores, com destaque para o director de turma. Nos casos em que for necessário e possível, os órgãos de orientação e apoio educativo. Esse trabalho conjunto poderá, porventura, ultrapassar muitos dos obstáculos a uma cada vez maior individualização do ensino.

Os pais poderão ser colocados entre os intervenientes no processo de avaliação formativa, embora com um peso reduzido neste âmbito. Para eles serão criados dispositivos de informação específicos.

A participação dos alunos no processo de avaliação, cada vez mais reclamada pelos especialistas na área da educação, não se deve limitar a ser o cumprimento de uma mera formalidade. Compete ao professor dar-lhes conhecimento, em tempo oportuno, dos objectivos da aprendizagem, sendo os alunos convidados a debater o grau de consecução que atingem em cada momento e recorrendo, na medida do possível, a registos de auto-avaliação.

Ao incidir sobre o percurso do aluno, os seus métodos de trabalho e as suas atitudes, a avaliação formativa permite a detecção de dificuldades e das suas causas, assim como a criação de medidas educativas que possibilitem a recuperação dos alunos respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um.

A **expressão** da avaliação formativa deve ser **descritiva e qualitativa**, sendo aconselhável o uso de **registos estruturados de aproveitamento**. No Quadro 5 apresenta-se um exemplo de um registo desse tipo, que poderia ser usado no final de período do 2º ciclo.

Quadro 5 • Registo Estruturado de Aproveitamento

REGISTO ESTRUTURADO DE APROVEITAMENTO							ANO: _____	CICLO: _____	
ALUNO: _____		PROFESSOR: _____			DATA: _____				
DISCIPLINAS	Progressos realizados até ao momento					ÁREA SÓCIO-AFECTIVA	Raramente	Algumas vezes	Habitualmente
	Nenhum	Pouco	Alguns	Considere- áveis	Óptimos				
Leitura						Mostra auto-confiança			
Escrita						Parece feliz			
Ortografia						Trabalha bem com os outros			
História e Geografia						Gosta de participar			
Ciências Nat.						Assume responsabilidades			
Matemática						Respeita o regulamento da escola			
Educação Visual						Trabalha autonomamente			
Educação Musical						Ouve e segue as instruções			
Educação Física						E auto-disciplinado			
Apreciação global:						Adapta-se às mudanças			
						Respeita ideias e sentimentos dos outros			
						Respeita direitos e propriedade dos outros			

Fonte: Peretti, A. (1990). Adaptado.

Dizer que a avaliação formativa é a modalidade essencial deste novo sistema significa dar um conteúdo legal ao que vem sendo, felizmente, a prática de muitos professores nas nossas escolas. Porém, isso significa também que se vai exigir uma profunda mudança aos professores que — por falta de formação pedagógica adequada ou por qualquer outra razão igualmente válida — ainda limitam a sua prática de «avaliação» à aplicação de dois exercícios escritos em cada período, de forma a obter uma média que transformam num dos níveis de 1 a 5. Para realizar uma autêntica avaliação formativa o professor deverá socorrer-se de uma pluralidade de instrumentos de observação e avaliação a que adiante faremos alguma referência. Porém, esta exigência não deverá esquecer quão complexa e difícil é essa indispensável tarefa. A propósito da avaliação formativa de orientação behaviorista, afirma Cardinet:

« O principal problema a resolver para aplicar o procedimento formativo proposto por Bloom é, com efeito, o da sobrecarga do professor. É preciso, com efeito, instituir outros canais para o retorno da informação aos alunos, porque o docente não tem tempo suficiente para se dedicar a cada um deles: torna-se, portanto, útil recorrer a provas autocorrectivas e à informática, bem como às intervenções de alunos mais avançados, e até mesmo de certos pais» (1990,121).

Uma síntese dos artigos sobre avaliação formativa constantes no novo sistema de avaliação é apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 • Avaliação Formativa

O que é?

- sistemática
- contínua
- notação descritiva e qualitativa (registos estruturados de aproveitamento)

O quê?

- conhecimentos
- competências
- capacidades
- atitudes
- destrezas

Quem?

- Professor – em diálogo com alunos e outros professores
- Serviços de orientação e apoio educativo
- Director de turma

Para quê?

Informar:

- professor
- aluno
- encarregado de educação

sobre:

- estado de cumprimento dos objectivos do currículo
- qualidade do processo de ensino-aprendizagem

Estabelecer metas Intermediárias:

Adoptar:

- novas metodologias
- medidas educativas de apoio
- medidas de adaptação curricular

1.2 AVALIAÇÃO SUMATIVA

Se a função formativa da avaliação desempenha um papel fundamental na regulação do ensino, ela não responde completamente à questão «porquê avaliar?». A esta pode tentar responder-se citando Cardinet (1988) quando afirma serem quatro os objectivos essenciais da avaliação:

- « — aperfeiçoar as decisões relativas à aprendizagem de cada aluno
- informar o aluno e os pais sobre a progressão
- conceder os certificados necessários ao aluno e à sociedade
- aperfeiçoar a qualidade do ensino em geral.»

Em relação aos dois últimos objectivos, a avaliação deve fazer uma **síntese das aprendizagens** realizadas pelo aluno e **comunicá-la ao exterior**, passando assim, a desempenhar uma função sumativa.

A **avaliação sumativa** consiste num **balanço** do que o aluno aprendeu, num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno. Quando responde a uma necessidade social, a avaliação sumativa permite, ainda, tomar **decisões** sobre a **classificação final**, a **progressão** ou a **certificação** do aluno.

Trata-se sempre de uma avaliação periódica que compara o grau de consecução atingido no final de um período de aprendizagem (neste caso, um período escolar, um ano lectivo ou um ciclo de ensino) com os objectivos terminais previamente definidos. Tendo lugar no final de um processo de ensino aprendizagem, não tem por objectivo melhorá-lo enquanto decorre, repercutindo-se os seus efeitos no período de formação seguinte.

No âmbito do novo modelo de avaliação, a avaliação sumativa realiza-se normalmente em dois momentos:

- no **final de cada período**, formalizando a avaliação contínua;
- no **final de cada um dos ciclos** (4º, 6º e 9º anos) que organizam a escolaridade obrigatória, com o objectivo de confrontar o desenvolvimento global do aluno com os objectivos globais desse ciclo.

A avaliação no final de período permite decidir a quem devem ser aplicados os apoios e complementos educativos, assim como apresentar as respectivas propostas de recuperação.

A avaliação de final de ciclo dá origem a decisões sobre a progressão ou retenção do aluno, exprimindo-se, respectivamente, através dos juízos «aprovado» ou «não aprovado» e certificando, no fim do 3º ciclo, as competências do aluno no final da escolaridade obrigatória. As decisões tomadas durante a avaliação sumativa devem reger-se por critérios gerais definidos pelo conselho pedagógico ou pelo conselho escolar, no caso do 1º ciclo.

Da avaliação sumativa resulta uma decisão de notação que se exprime de forma **qualitativa** no 1º ciclo, enquanto nos 2º e 3º ciclos continua a exprimir-se na **escala de 1 a 5**, acompanhada de uma síntese dos registos descritivos da avaliação formativa. Os níveis da escala referida podem ser interpretados como mantendo o significado que até agora lhes era conferido, com excepção de que agora os níveis 1 e 2 devem ser relacionados, não com repetência, mas com progressão com apoio educativo.

São **intervenientes** no processo de avaliação sumativa os professores e técnicos de educação que integrem o conselho de turma, desempenhando o director de turma um papel fundamental, devendo coordenar as actividades e garantir a natureza global e integrante da avaliação.

No Quadro 7 encontra-se uma síntese dos aspectos mais salientes da modalidade de avaliação sumativa, tal como é apresentada no novo sistema.

Os alunos que revelem grande dificuldade em atingir os objectivos mínimos definidos para um determinado ano de escolaridade, apesar de terem beneficiado de diversas medidas de apoio e complemento educativos, podem ser submetidos a uma **avaliação sumativa extraordinária**.

Quadro 7 • Avaliação Sumativa

O que é?	
Juízo globalizante sobre: <ul style="list-style-type: none"> ▪ conhecimentos ▪ competências ▪ capacidades ▪ atitudes 	
Critérios definidos por: <ul style="list-style-type: none"> ▪ conselho pedagógico ou ▪ conselho escolar 	
Periódica	
Notação	1º ciclo — descritiva 2º, 3º ciclos — escala de 1 a 5
Quem?	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professores ▪ Técnicos de educação 	
Para quê?	
Tomada de decisão: <ul style="list-style-type: none"> ▪ apoios e complementos educativos ▪ regime de progressão do aluno ▪ obtenção de diplomas/certificados 	
Quando?	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ final de período ▪ final de ciclo ▪ final do ano (sumativa extraordinária) 	

1.3 AVALIAÇÃO SUMATIVA EXTRAORDINÁRIA

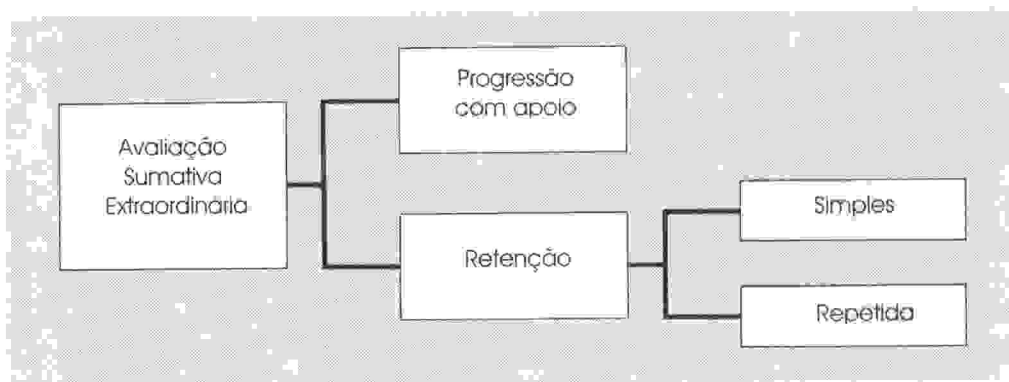
Saliente-se, antes de mais, que o despacho 98-A/92 não prevê que a avaliação sumativa ocorra ordinariamente no final de cada ano. Daí que seja prevista uma avaliação sumativa extraordinária que poderá ocorrer nos 2º, 3º, 5º, 7º e 8º anos de escolaridade, e que produz os mesmos efeitos referidos para a avaliação sumativa de final de ciclo, isto é, a progressão ou a retenção. A decisão de proceder a uma avaliação sumativa extraordinária terá lugar aquando da reunião de conselho de turma no final do 2º período e deve ser comunicada ao aluno e ao seu encarregado de educação no prazo de cinco dias úteis.

A progressão decorre da avaliação sumativa extraordinária quando, no conselho de turma ou conselho escolar, no caso do 1º ciclo, se considera que o aluno conseguiu recuperar depois de usufruir das medidas de apoio e complemento educativos, apresentando as condições necessárias para alcançar os objectivos propostos para o próximo ano. Se tal situação não se verificar e se a decisão for considerada pedagogicamente mais adequada, o aluno será retido.

Verifica-se, assim, que os níveis atribuídos em cada disciplina ou área disciplinar dão apenas uma indicação da situação do aluno e, portanto, da necessidade de aplicação de medidas de apoio e complemento educativo ou, até, da realização de uma avaliação especializada, mas não são determinantes da progressão ou retenção do aluno dado que, como mais à frente se salientará, esta deverá depender de critérios pedagógicos, e não administrativos, sobre o número de níveis considerados «negativos».

O Quadro 8 esquematiza as situações mais prováveis em relação a este mecanismo de avaliação.

Quadro 8 • Avaliação Sumativa Extraordinária



2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, as suas funções formativa e sumativa estão intimamente ligadas à concepção de ensino que lhe está subjacente. Um ensino básico, obrigatório e igual para todos, que deve ter em conta a elevada diferenciação da população que a ele tem acesso, implica uma pedagogia centrada no aluno individualmente considerado. Um tal ensino exige a diversificação das actividades realizadas, das metodologias utilizadas, sendo necessário que cada professor dê mais rigor à avaliação informal, realizada no decurso da aprendizagem, utilizando uma panóplia de instrumentos de avaliação que permita obter informação sobre todos os domínios dessa mesma aprendizagem.

O papel do aluno tem de ser cada vez mais activo também a este nível, promovendo, nomeadamente, o uso de registos de auto-avaliação que lhe permitam conhecer-se melhor e ser corresponsabilizado pela consecução dos objectivos da sua própria formação.

No Quadro 9, na página seguinte, apresenta-se uma categorização de técnicas de recolha de informação e dos instrumentos que mais se lhe adequam, apresentada por TenBrink (1974).

Não se vai referir de forma exaustiva a grande diversidade de instrumentos de avaliação (ou de recolha de informação) existentes, a qual pode ser encontrada na bibliografia apresentada.

O elevado número de alunos por turma ou para cada professor que se verifica no nosso país (e também noutros ...) constitui uma séria dificuldade à observação sistemática e contínua dos mesmos, assim como ao seu acompanhamento. Conhecendo esta realidade, apresentam-se alguns exemplos de instrumentos de avaliação que possibilitem a avaliação de todos ou apenas de alguns alunos numa determinada competência sem um excessivo dispêndio de tempo, quer a nível da elaboração, quer do tratamento da informação registada.

Trata-se, ao fim e ao cabo, de procurar difundir a boa prática já existente nas escolas, nomeadamente em escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Na verdade, procura-se apresentar exemplos de instrumentos que correspondam à situação real das escolas (onde alguns professores têm mais de 200 alunos!) e às exigências do ensino básico e, portanto, do novo sistema de avaliação.

Apesar de se tratar de exemplos concretos, ou seja, com ligação a uma ou outra disciplina, não devem ser vistos como estando directamente ligados aos programas em vigor. Na realidade, os instrumentos de avaliação interna não são senão dispositivos para o desenvolvimento do currículo e, como tal, os autores dos programas seriam quem estaria em melhor situação para apresentar diversos modelos.

Quadro 9 • Técnicas de Recolha de Informação

	Inquérito	Observação	Análise	Testes
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - entrevistas - questionários - técnicas sociométricas - técnicas projectivas 	<ul style="list-style-type: none"> - registos de incidentes críticos - grelhas de observação - escalas de classificação - escalas de ordenação - listas de verificação 	<ul style="list-style-type: none"> - análise de conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> - testes de aproveitamento - testes de aptidão - medidas de desempenho típico
Tipo de Informação	<ul style="list-style-type: none"> - opiniões - auto-percepções - juízos subjectivos - domínio afectivo (atitudes) - percepções sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - desempenho ou produto final de um desempenho - domínio afectivo (reações emocionais) - interacção social no domínio psicomotor - comportamento típico 	<ul style="list-style-type: none"> - resultados da aprendizagem durante o processo (objectivos intermédios) - destrezas cognitivas e psicomotoras - alguns resultados afectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - atitudes e aproveitamento - objectivos terminais - resultados cognitivos - desempenho máximo
Objectividade	<ul style="list-style-type: none"> - pouca objectivo - bastante sujeito ao enviesamento e erro 	<ul style="list-style-type: none"> - subjectivo - mais objectiva mediante cuidadosa construção e uso dos instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> - objectiva mas instável ao longo do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - muito objectivo - fiel
Custos	<ul style="list-style-type: none"> - barato mas demora tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - barato mas demora tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - muito barato - tempo de preparação longo e crucial 	<ul style="list-style-type: none"> - muito caro - muita informação obtida por unidade de tempo

Fonte: TenBrink, 1974 (Adaptado)

2.1 TESTES DE APROVEITAMENTO

Dos vários instrumentos referidos no Quadro 9, os **testes de aproveitamento**, de papel e lápis, ocupam uma posição de destaque, devido não só ao peso significativo que as aprendizagens do domínio cognitivo têm tradicionalmente apresentado em quase todas as disciplinas, como também ao facto de o ensino ser centrado no professor, de tal modo que até certas disciplinas de carácter eminentemente prático passaram a utilizá-los. Para além do eventual abuso da sua utilização, a questão que o uso de testes coloca é a da sua correcta construção. Não entrando aqui na distinção adiante apresentada, entre **testes aferidos à norma** e **testes aferidos a critério** indicam-se algumas das regras práticas a ter em conta na construção de um teste, seja ele de resposta aberta ou fechada:

1. Não avaliar por teste os objectivos que se adequarem melhor a um instrumento diferente.
2. Garantir que se vai avaliar apenas aquilo que foi ensinado (que foi objecto de actividades de aprendizagem).
3. Construir uma tabela de especificações, explicitando claramente os resultados pretendidos da aprendizagem, considerando apenas as aprendizagens realmente significativas e distinguindo os objectivos mínimos dos de desenvolvimento.
4. Construir itens para todos os objectivos definidos, utilizando uma linguagem acessível a todos os alunos, com indicações claras quanto à resposta pretendida.
5. Construir o teste tendo em conta:
 - o tempo disponível para a sua resolução;
 - a distinção entre objectivos mínimos e objectivos de desenvolvimento, procurando testá-los em momentos diferentes e separadamente;
 - a sequência mais adequada aos alunos em causa, nomeadamente quanto ao seu grau de dificuldade;
 - a diversidade dos itens, não variando em demasia o tipo de itens utilizados.

Os erros de construção dos itens são um dos maiores problemas da elaboração dos testes. Os professores, de um modo geral, estudaram este assunto na sua formação inicial ou, pelo menos, na formação em serviço. No entanto, só a aplicação prática das regras então aprendidas e a discussão com os colegas permitem a sua correcta utilização. Todo o esforço realizado neste domínio é extremamente útil, dado que um instrumento de avaliação mal construído não só não permite obter a informação que se pretende sobre as aprendizagens realizadas como, e muito mais importante, pode ter graves efeitos sobre os alunos a quem é aplicado.

Se os testes de papel e lápis visam avaliar fundamentalmente aprendizagens do domínio cognitivo, não podem ser considerados os instrumentos mais adequados para avaliar hábitos de trabalho, interesses, atitudes, destrezas, etc. A importância destes aspectos, que relevam do que habitualmente se designa como domínios socio-afectivo e psicomotor, para o desenvolvimento integral das crianças e jovens, exige a utilização de outros instrumentos de avaliação, de entre os apresentados no Quadro 9. Assim, se se pretende avaliar desempenhos ou atitudes poder-se-á usar quer registos estruturados, como listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, questionários, quer registos não-estruturados, como sejam os registos de incidentes críticos, entre outros. Todos e cada um deles devem, obviamente, ser construídos em função dos objectivos educacionais que se pretendem atingir.

Claro que não se propõe que os instrumentos adiante referidos e exemplificados sejam aplicados a todos os alunos de uma turma na mesma tarefa. Além disso, alunos que necessitem de maior acompanhamento, nomeadamente o caso dos alunos sujeitos a medidas de apoio e complemento educativo, reclamarão um uso mais frequente de instrumentos complementares.

2.2 LISTAS DE VERIFICAÇÃO

Constituem uma das formas mais rápidas e simples de registar a presença ou ausência de uma determinada característica ou desempenho. São, por isso, um bom instrumento de avaliação para registar, tanto os processos de aprendizagem como o produto da mesma. Além disso, poderão ser utilizadas tanto pelo professor como pelos alunos, para registar, quer comportamentos individuais, quer de grupo.

Apesar da sua facilidade de construção e de uso, elas exigem que o professor defina com precisão quais são os desempenhos ou características importantes a serem avaliados.

Nas listas de verificação devem também estar mencionados alguns dos erros que são mais frequentes, pois é tão importante verificar a existência de alguns comportamentos desejáveis como confirmar se outros não aconselháveis continuam sem ser corrigidos.

Apresenta-se um primeiro exemplo relativo a hábitos de trabalho. O seu preenchimento é simples. Basta um traço ou uma circunferência em volta do termo correspondente (sim/não) para assinalar a presença ou ausência de um comportamento habitual.

Instruções: Coloque um círculo para indicar se um hábito está ou não presente.

Sim	Não	Segue as directivas.
Sim	Não	Pede ajuda quando precisa.
Sim	Não	Trabalha em cooperação com os outros.
Sim	Não	Espera pela sua vez para usar os materiais.
Sim	Não	Partilha os materiais com os outros.
Sim	Não	Tenta novas actividades.
Sim	Não	Conclui as tarefas iniciadas.
Sim	Não	Armazena os materiais no sítios apropriados.
Sim	Não	Limpa os locais de trabalho.

Fonte: Gronlund, N.E. e Linn, R. L. (1990) (Adaptado)

Um outro exemplo. Relativamente a uma tarefa que consistisse em pintar um desenho geométrico, poderia ser:

- Estão presentes todas as figuras pedidas.
- As figuras estão correctamente construídas.
- Não deixou as linhas auxiliares visíveis.
- Não usou cores primárias (de acordo com as instruções).

Fonte: Lemos, V. (1990) (Adaptado)

Ainda um outro exemplo: imagine-se que, numa turma do 7º ano, foi apresentado um exercício constituído por uma banda desenhada cujas figuras estão desordenadas. Para avaliar a capacidade de organização revelada nessa produção, poderia usar-se a seguinte lista de verificação:

Capacidade de organização

Aluno _____

Ano _____ Professor _____

Instruções: Coloque um círculo na situação correcta.

1. Respeitou as instruções dadas para ordenar as diferentes cenas.

Banda Desenhada n.º 1	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 2	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 3	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 4	Sim	Não

2. Colou com cuidado as cenas e segundo a ordem pedida.

Banda Desenhada n.º 1	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 2	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 3	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 4	Sim	Não

3. Coloriu convenientemente e com cuidado cada cena.

Banda Desenhada n.º 1	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 2	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 3	Sim	Não
Banda Desenhada n.º 4	Sim	Não

Resultados obtidos:

Número de:

Não ____

Sim ____

Fonte: C.I.R.D.P. (1989, a) (Adaptado)

2.3 ESCALAS DE CLASSIFICAÇÃO

Quando o professor pretende observar sistematicamente determinadas características ou comportamentos e quer registar as suas apreciações, deve utilizar **escalas de classificação**. Este instrumento de observação oferece uma forma progressiva de registar juízos assinalando um dos vários pontos que constituem a escala.


Dos vários tipos de escalas — numéricas, gráficas e gráficas descritivas — parecem ser estas últimas as mais indicadas para as escolas, porque «esclarecem professores e alunos dos tipos de comportamento que representam diferentes graus de progresso em relação aos resultados de aprendizagem desejados» (Gronlund e Linn, 1990).

Neste tipo de escalas, as frases utilizadas — que devem ser claras e concisas — permitem identificar os pontos na escala. O espaço reservado para comentários possibilita ao observador a apresentação de algumas considerações que esclareçam as suas opções.

Isso pode ser verificado no exemplo seguinte:

Instruções: Indique o grau de participação do aluno na discussão da sala de aula, colocando uma cruz ao longo da linha horizontal. No espaço para os comentários inclua o que esclarecer as suas opções.


1. Como participa o aluno na discussão?



 nunca participa; sossegado, passivo participa tanto como os outros colegas do grupo participa mais que os outros colegas

Comentário: -----

2. Como se relacionam os comentários com os tópicos em discussão?



 comentários incoerentes, afastados dos tópicos comentários normalmente pertinentes, por vezes afastados dos tópicos comentários relacionados com o tema

Comentário: -----

Fonte: Groatuna, N.E. e Linn, R. L. (1990) (Adaptado)

As escalas de classificação podem ser usadas para registar processos ou produtos de aprendizagem, ou ainda aspectos do desenvolvimento social. TenBrink (1974) sugere algumas utilizações dentro de cada uma destas categorias:

Processo	
Tocar um instrumento	Moderar um debate
Resolução de um problema	Caligrafia
Produto	
Pintura a óleo	Um exercício de caligrafia
Um desenho	Memorando dactilografado
Características pessoais e sociais	
Honestidade	Generosidade
Amizade	Persistência

Fonte: TenBrink, T. D. (1974) (Adaptado)

2.4 REGISTOS DE INCIDENTES CRÍTICOS

Existem determinados comportamentos dos alunos em situações reais de sala de aula que se revelam de especial importância para a avaliação. São, na sua maior parte, espontâneos, pontuais e reveladores de interesses e valores dificilmente observáveis noutras situações. Para estes casos aconselha-se a utilização de registos de incidentes críticos.

Nestes registos os professores descrevem, de forma breve, acontecimentos significativos, **positivos** ou **negativos**, se possível imediatamente a seguir à ocorrência dos mesmos. Trata-se de uma prática corrente no corpo docente, mas muita ligada aos comportamentos negativos dos alunos que os professores têm o cuidado de registar logo que acontecem para serem comunicados aos directores de turma, originando habitualmente um processo disciplinar. Se este instrumento de registo passar a ser orientado por uma concepção menos punitiva e mais pedagógica, ele revestir-se-á de maior interesse e utilidade tanto para os professores como para os alunos.

Embora os objectivos previamente definidos pelo professor orientem a selecção do que deve ser observado nos registos de incidentes críticos, conforme já foi referido anteriormente, é conveniente estar atento aos incidentes pouco vulgares mas que podem revelar-se de extrema importância para uma melhor compreensão dos alunos.

Estes registos revelam-se especialmente indicados para os primeiros anos de escolaridade, pois facilitam a avaliação de alunos que comunicam com alguma dificuldade mas ainda preservam a espontaneidade nos seus comportamentos.

Apesar de oferecerem poucas garantias de objectividade, uma vez que estão muito contaminados pelas expectativas do professor relativamente aos seus alunos, e havendo a tendência de registar de modo positivo os alunos com quem se simpatiza verificando-se o contrário em relação aos outros, apresentam, no entanto, a grande vantagem de permitirem o registo de observações numa situação natural.

Nos registos deste tipo deverá ter-se o cuidado de separar descrição e interpretação. Isso foi feito no exemplo seguinte:

Turma: _____ Aluno _____

Data: _____ Local _____ Professor _____

Incidente

A aula estava a começar; Pedro perguntou se podia ler um texto seu à turma sobre a Primavera. Leu o texto em voz baixa, olhando constantemente para o papel, balançando a perna direita. Quando acabou, o João (do fundo da sala) disse «não conseguí ouvir. Podes ler novamente mais alto?». O Pedro disse «não» e sentou-se.

Interpretação

Pedro gosta de escrever histórias revelando muita criatividade. Contudo, mostra-se muito nervoso quando tem de apresentar os seus trabalhos perante a turma. A sua recusa em ler o poema novamente parece ter origem nesse seu nervosismo.

2.5 GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

As **grelhas de observação**, para além de permitirem o tipo de registos anteriormente referidos, possibilitam não só uma observação da frequência dos comportamentos como da progressão dos mesmos.

Se a sua elaboração e preenchimento forem feitas na sala pelos alunos, a utilização deste instrumento torna-se mais eficaz. Nesta perspectiva apresenta-se o exemplo seguinte:

◊ que eu fiz	7/10/92	23/10/92	19/11/92	3/12/92
Utilizei os instrumentos de medida				
Observei o real				
Apliquei os conhecimentos				
Identifiquei e isolei variáveis				
Formulei hipóteses				
Apresentei os resultados				
Construí uma conclusão				

Fonte: C.R.D.P. (1989) (Adaptado)

Alguns destes instrumentos de avaliação, nomeadamente as escalas de classificação e as listas de verificação, podem ser utilizados também pelos alunos, quer para avaliar os seus progressos quer os dos seus colegas.

A participação dos alunos pode alargar-se à construção dos próprios instrumentos de avaliação, o que se reveste de grande importância pois desenvolve as capacidades de auto-avaliação permitindo compreender melhor os objectivos educacionais definidos, reconhecer os progressos realizados ou os erros cometidos e apresentar sugestões para a sua correcção, como se pode verificar na grelha seguinte:

Grelha de Auto e Co-avaliação

O que está bem	O que não está bem	O que se propõe para aperfeiçoar
<ul style="list-style-type: none"> - Explica bem - Mostra bons diapositivos - Escreve no quadro as palavras difíceis 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala baixo - Há muito barulho - Faz erros ortográficos - Escreve com letra muito pequena 	<ul style="list-style-type: none"> - Falar mais alto - Esperar pelo silêncio - Ir ao dicionário - Escrever em maiúsculas

Fonte: Przesmycki (1991) (Adaptado)

A oportunidade de os alunos tomarem parte mais activa na construção de escalas de classificação ou de listas de verificação permite orientar a aprendizagem e motivar os alunos para alcançar os objectivos definidos, pois sentem-se co-responsabilizados.

A participação dos alunos no processo de avaliação, que pode efectuar-se, quer através da auto-avaliação, quer da avaliação realizada pelos colegas, permite uma maior profundidade na avaliação de alguns aspectos do desenvolvimento pessoal e social. São exemplo disso a capacidade de trabalhar em grupo, o respeito pelos outros ou a aceitação social.

Além disso, os registos feitos pelos próprios alunos ou pelos colegas fornecem aos professores elementos muito interessantes e importantes que garantem o carácter globalizante e integrante da avaliação. Os interesses dos alunos, o modo como eles se auto-percepcionam ou como gostariam que os outros os percepcionassem, assim como as possíveis disparidades que se tornam visíveis entre aquilo que afirmam gostar e defender e os seus comportamentos, constituem informações muito significativas para a avaliação.

Um dos procedimentos mais simples para as avaliações realizadas pelos próprios alunos, que permite a sua utilização mesmo a nível do 1º ciclo, é a técnica de **adivinha quem?**

Nesta técnica é entregue aos alunos uma lista de comportamentos e pergunta-se quem corresponde melhor às descrições que podem ser de características positivas ou negativas, como no exemplo seguinte que se destina a avaliar a relação com os outros:

Adivinha quem?

Instruções: Podes escrever os nomes mesmo dos que faltam neste momento. As tuas opções não serão mostradas a outras pessoas.

Não te esqueças

1. Escreve o nome dos alunos que melhor correspondem a cada descrição.
2. Escreve os nomes que quiseres para cada descrição.
3. Cada pessoa pode corresponder a várias descrições.
4. Podes escrever o primeiro nome e a inicial do último.

1. Há alguém aqui que gosta de trabalhar e jogar com os outros.
Nomes: _____

2. Há alguém aqui que prontamente partilha os materiais com os outros.
Nomes: _____

3. Há alguém aqui que nem sempre ajuda os outros nos seus trabalhos escolares.
Nomes: _____

4. Há alguém aqui que estimula os outros para fazerem o seu melhor.
Nomes: _____

5. Há alguém aqui que não é simpático para os colegas.
Nomes: _____

3. TRATAMENTO DE RESULTADOS

Os resultados da avaliação expressam-se nos registos de forma diferenciada que pode ir de pontuações definidas numa escala contínua (exemplo: 0-100) ou numa escala descontínua (discreta) (exemplo: 1 a 5), escalas qualitativas (exemplo: Insuficiente, Suficiente, Bom) ou até frases descritivas de uma situação ou atitude, como no caso dos incidentes críticos.

É a partir desta diversidade de resultados que os professores constroem uma representação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e tomam decisões sobre o processo de ensino, bem como sobre as classificações a atribuir aos alunos na sequência da avaliação sumativa realizada no final de cada período escolar.

As decisões sobre o processo de ensino podem incidir sobre o aluno (por exemplo, na definição de apoios educativos, no reforço de situações de aprendizagem, de actividades de complemento educativo, etc.) ou sobre os professores e os meios (por exemplo, a modificação dos instrumentos de avaliação, a alteração das estratégias, a reorganização do plano de ensino, etc.). Trata-se, portanto, do cumprimento do papel formativo da avaliação, tendo em vista a regulação do ensino e a optimização da aprendizagem.

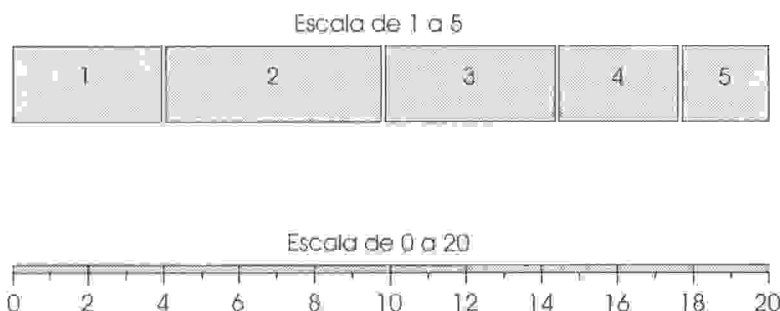
Para além disso, no final de cada período e a partir dos resultados expressos nos registos de avaliação, os professores realizam um balanço da aprendizagem do aluno, no contexto dos objectivos do currículo e das condições de aprendizagem. Trata-se do cumprimento do papel sumativo da avaliação.

O juízo resultante desse balanço deverá ser comunicado aos vários intervenientes (professores, aluno, pais, estruturas administrativas) de forma sintética e utilizando um código que por todos seja entendido, tanto quanto possível de forma idêntica. Esse código é, normalmente, uma escala. A notação ou classificação é, portanto, o acto de exprimir nessa escala o juízo final e sintético sobre o balanço efectuado.

A escala a utilizar no 2º e 3º ciclos é a de 1 a 5. Como um mero nível de classificação, exprimindo a **posição relativa do aluno no contexto do grupo**, é insuficiente para descrever os resultados e níveis concretos das suas aprendizagens efectivas, necessita de ser complementado por um **juízo descritivo** que cumpra esse papel e, assim, cumpra também um papel formativo face ao período seguinte.

A transposição de um conjunto alargado de informações expressas sob formas muito diferentes para um só intervalo da escala coloca habitualmente dificuldades e dúvidas aos professores. Por vezes, a própria natureza da escala final de notação ou classificação não está clarificada e induz a utilizações incorrectas. No caso português, a escala de 1 a 5 veio substituir a escala de 0 a 20 que se utilizou durante muitos anos. Trata-se de uma escala de natureza descontínua, ao contrário da anterior, e com menor poder discriminativo. Cada um dos seus níveis (1-2-3-4-5) corresponde a um intervalo alargado e diferente dos outros, contrariamente às escalas contínuas (0 a 20 ou 0 a 100), em que cada nível corresponde a um ponto da escala, sendo os intervalos o espaço existente entre dois pontos, os quais são sempre iguais entre si (exemplo: 13-14 e 14-15).

Sob forma gráfica, podemos distinguir os dois tipos de escala do seguinte modo:



As **escalas contínuas** permitem, ao contrário das descontínuas, a realização de operações aritméticas para a conversão de resultados de uma para outra (exemplo: para transpor para a escala de 0 a 20 um resultado expresso na escala de 0 a 100, bastará dividir por 5, valor da razão entre as duas $100:20 = 5$, e assim, 50 na escala 0-100 corresponde a $50:5 = 10$, na escala 0-20). Nas **escalas descontínuas**, tal não é possível. Não se trata de utilizar uma fórmula matemática de conversão, mas sim uma matriz lógica de inclusão dos resultados expressos nos registos num dos intervalos de 1 a 5.

Não há, portanto, uma regra absoluta para tratar resultados de vários registos, expressos sob formas diversas, visando obter o nível de classificação final do aluno. Os objectivos e o bom senso do professor, e os seus conhecimentos sobre o tipo e natureza dos registos e das escalas em que estão expressos os resultados são, sem dúvida, os instrumentos mais importantes para tal efeito. No entanto, alguns conselhos poderão ser formulados para ajudar a tal tarefa:

- Identificar claramente a relação entre os instrumentos de avaliação utilizados e os **objectivos educacionais** a que respeitam;
- definir o **nível mínimo de resultado aceitável** para o conjunto de objectivos avaliados por **cada instrumento**;
- definir os **critérios mínimos** para os resultados obtidos pela aplicação do **conjunto dos instrumentos** (ou seja, para todos os objectivos).

No caso de não consecução desses mínimos, teremos a inclusão do aluno no nível 2 da escala de 1 a 5. À consecução dos mesmos corresponderá a inclusão no nível 3, 4 ou 5. A distinção entre estes três últimos níveis é muito delicada, sendo difícil estabelecer princípios ou regras uniformes. Apesar disso, uma forma simplificada poderá ser utilizada, através do sistema de **definição das condições críticas**, ou seja, do estabelecimento para **cada instrumento** e para o **seu conjunto**, do resultado crítico para inclusão no nível 4 e no nível 5. Trata-se, portanto, de definir os limites inferiores de cada intervalo, a partir de condições definidas para o conjunto dos objectivos e, eventualmente, para cada um deles.

Por fim, é necessário alertar para três aspectos que, por vezes, perturbam um bom desempenho dos professores no respeitante ao tratamento de resultados:

- 1 — O peso de cada resultado obtido através da utilização de cada um dos instrumentos de avaliação no balanço final deve ser directamente correspondente ao peso dos respectivos objectivos no contexto do currículo e do

- ensino. A tentação de sobrevalorizar resultados obtidos em escalas quantitativas contínuas (como habitualmente no caso dos testes) deve ser evitada. Embora a expressão do resultado seja aparentemente mais objectiva, não é esta característica que determina a sua importância e o seu peso.
- 2 — O nível atribuído (1 a 5) no final de um dado período não é um resultado de aprendizagem, mas o resultado de um balanço e um juízo realizado num momento determinado do tempo. Não deve, portanto, ser utilizado como mais um registo de avaliação e, eventualmente, tido em conta nessa qualidade em futuro juízo. Os registos efectivos de resultados são os que conduziram à atribuição daquele nível e não este em si mesmo.
 - 3 — A escala de 1 a 5 é, no sistema de avaliação, uma escala de expressão final, pelo que não é reversível, isto é, cada nível não é decomponível retroactivamente, nem redutível a uma escala contínua. É possível reduzir dados da escala 0-100 à escala de 1 a 5, mas o contrário não. A escala de 1 a 5, como atrás se referiu, não permite médias ou outras operações aritméticas.

Em relação a este último ponto, temos, por exemplo, o caso de uma disciplina leccionada por dois professores, como acontecia com Trabalhos Oficiais. Cada um dos professores atribuía um nível final e o resultado do aluno, na escala de 1 a 5, não era a média aritmética desses níveis mas era obtido através de uma tabela de conversão fornecida, da qual constava, por exemplo:

2 e 3	→	3
2 e 4	→	3
2 e 5	→	3

Em nenhum dos casos se pode fazer a média e «arredondar». Tem sempre de se utilizar a tabela.

4. UM NOVO MODO DE AVALIAÇÃO: A AVALIAÇÃO AFERIDA

O aparecimento da modalidade de avaliação aferida no contexto da avaliação dos alunos do ensino básico é, como atrás se disse, uma das novidades deste sistema de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma modalidade de avaliação que não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos e os instrumentos utilizados deverão ser provas aferidas. Em que consistem tais provas?

As provas aferidas são testes (ou tarefas) construídos por especialistas, sujeitos a aplicação experimental prévia e com aplicação, correcção e classificação standardizadas. Com elas pretende garantir-se a objectividade e a normalização do processo de medida, as condições padrão de aplicação e a sua validade e fidelidade.

De acordo com o novo modelo, visam-se duas finalidades:

- o controlo da qualidade do sistema de ensino;
- o diagnóstico das aprendizagens a nível de escola.

No primeiro caso, as provas a realizar serão da responsabilidade de organismos do Ministério e procurarão promover a melhoria do sistema e garantir a confiança social nele. Ao contrário do que chegou a ser legislado, mas veio a ser revogado pelo Despacho 98-A/92, estas provas não se destinam a ter qualquer efeito sobre a classificação final dos alunos no final do ensino básico, não tendo, portanto, quaisquer efeitos sobre a sua progressão escolar. Visam tão só a avaliação do sistema, sendo apenas um dos instrumentos possíveis dessa avaliação. A sua importância deriva do facto de, neste momento, ninguém em Portugal conhecer com um mínimo de rigor as aprendizagens que o sistema de ensino está a promover, o que, como é bem de ver, inibe a tomada de decisões fundamentadas no conhecimento concreto da realidade. No Quadro 10 apresenta-se uma síntese da avaliação aferida com a finalidade de avaliação do sistema.

Quadro 10 • Avaliação Aferida

Porquê?
Controlar: <ul style="list-style-type: none">• qualidade do sistema de ensino
Garantir: <ul style="list-style-type: none">• confiança social no sistema
Tomar: <ul style="list-style-type: none">• decisões para aperfeiçoar o sistema
Medir: <ul style="list-style-type: none">• grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos
Como?
Utilização de: <ul style="list-style-type: none">• provas aferidas
Para quê?
Avaliação: <ul style="list-style-type: none">• do sistema educativo• de resultados curriculares a nível nacional, regional e local
Sem efeitos na progressão escolar dos alunos

O Despacho Normativo 98-A/92 utiliza a mesma designação para referir provas que serão da responsabilidade dos conselhos pedagógicos que, com elas, poderão promover uma melhor adequação desse mesmo ensino aos alunos concretos que frequentam essa escola e, caso seja possível, uma maior eficiência na organização do ensino da sua escola.

Trata-se, em qualquer dos casos, de uma avaliação externa (à escola ou, pelo menos, ao professor) do grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, através da avaliação dos conhecimentos e destrezas demonstrados pelos alunos em provas aferidas.

Colocam-se, entre outras, duas questões:

- como são construídas as provas aferidas?
- não visarão essas provas, ao fim e ao cabo, avaliar os professores e as escolas?

Começando por esta última questão, pode dizer-se, por um lado, que compete aos responsáveis do Ministério responder-lhe e, por outro, que, para além de referências na literatura ao facto de as provas externas deste tipo não serem medida adequada da eficácia das escolas, se têm exemplos de outros países, como a França, em que os responsáveis afirmam explicitamente que elas não se destinam a esse fim (Thélot, 1991). Isso é tanto mais importante quanto é certo que existe nesse país — como em outros países industrializados — o costume de a imprensa divulgar as classificações obtidas pelos alunos nos exames finais. Agrupando os resultados por escola, estabelecem comparações entre elas, o «palmarés das escolas». Apresentam algo de semelhante a tabelas de classificação nos campeonatos de futebol, só que com os clubes substituídos por escolas ou, pelo menos, por regiões. A tal ponto isso aconteceu em Inglaterra que se fala a esse propósito de *league tables*.

Em França existe desde 1989 uma avaliação externa com carácter de diagnóstico que tem lugar a nível nacional no começo do ano escolar, nos terceiro, sexto e décimo anos de escolaridade, anos iniciais de ciclo de escolaridade. As provas, elaboradas por um organismo central com a colaboração de professores dos respectivos níveis, têm visado o francês (leitura e escrita) e a matemática, servindo os resultados como um instrumento e uma referência para os professores, permitindo, nomeadamente, detectar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno.

Esta avaliação externa nacional serve não só de avaliação de diagnóstico para os alunos como também para a formação dos professores, pois permite a discussão dos erros e dificuldades de aprendizagem mais comuns. Os professores frequentaram acções de formação sobre a natureza das provas, o modo de correcção das mesmas, os erros mais frequentes, as quais contribuíram para a mudança de atitude relativamente a este processo de testagem, que era, inicialmente, de grande reserva.

O sistema de ensino francês dispõe ainda de um outro dispositivo de avaliação externa, este sim destinado a medir a qualidade do sistema através dos resultados dos alunos em testes. Porém, aspecto importante, aplica-se apenas a alguns alunos: a uma amostra representativa de alunos de vários anos de escolaridade. Os resultados desta avaliação aferida são objecto de tratamento estatístico feito num serviço do Ministério da Educação que é independente da poderosa Inspeção de Ensino. Através desta avaliação conseguem os responsáveis realizar o acompanhamento e a monitorização das aprendizagens dos alunos, podendo, assim, promover as alterações de currículo, programas ou metodologias

que vão sendo consideradas necessárias. Qualquer destas avaliações permite que sejam estabelecidas medidas de discriminação positiva para as regiões consideradas desfavorecidas.

No caso português, dados os custos e a complexidade da elaboração de provas aferidas e o facto de se pretender apenas, a nível nacional, a avaliação do desempenho do sistema de ensino, parece recomendável a opção de apenas testar uma amostra representativa de alunos. Assim sendo, deixaria sequer de se colocar a questão de, com estas provas, se poder pretender avaliar o desempenho de escolas e professores individualmente considerados.

Como atrás se disse, a França e a Inglaterra são países onde os resultados dos exames nacionais, como por exemplo o *baccalauréat*, que nada têm a ver com as provas acima referidas, são apresentados nos jornais, sendo as escolas seriadas pelos meios de comunicação de acordo com o desempenho dos seus alunos nesses exames. Daí que os professores e os responsáveis pelas escolas francesas e inglesas sejam muito sensíveis à eventual utilização dos dados da avaliação externa dos alunos para fins de avaliação das escolas e que os responsáveis ministeriais franceses se comprometam a não o fazer, não sendo, aliás, os resultados apresentados publicamente, desagregados a esse nível.

A importância desta avaliação está, portanto, em permitir determinar os padrões de consecução dos alunos, acompanhar a sua evolução e fazer comparações a nível regional.

As provas podem ser aferidas ao desempenho relativo da população a que se destinam (aferição à norma), ou a um critério de desempenho absoluto em termos de objectivos da aprendizagem (aferição a critério).

Como exemplo de uma prova com aferição à norma tivemos no nosso país a Prova Geral de Acesso ao ensino superior que visava apenas seriar os alunos para efeitos de selecção na admissão ao ensino pós-secundário. Tratava-se, portanto, de comparar os alunos entre si, indicando a posição relativa de cada um.

As provas aferidas a critério têm uma relação directa imediata com os objectivos da aprendizagem e, segundo Popham (1978, in Hambleton, 1988), são construídas para permitir a interpretação do desempenho em relação a um conjunto bem definido de competências. Trata-se de avaliar o desempenho de cada aluno, independentemente, dos restantes, tomando por base uma clara definição dos resultados pretendidos da aprendizagem.

No Quadro 11, na página seguinte, apresenta-se, em traços muito gerais, o processo de construção destas provas.

Em programas de monitorização do desempenho dos sistemas de ensino, como, por exemplo, os já realizados nos Estados Unidos da América (*National Assessment of Educational Progress*) e no Reino Unido (*Assessment of Performance Unit*), têm sido utilizadas provas aferidas a critério e parece ser esse o sentido da avaliação aferida no novo sistema de avaliação, dada a referência à medida do grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos.

Em Inglaterra, a introdução do *National Curriculum*, a partir de 1988, envolveu o aparecimento de uma série de controlos a nível nacional, aos 7, 11, 14 e 16 anos, ou seja, no final de cada um dos ciclos da escolaridade obrigatória, inicialmente designados *standard assessment tasks*, abrangendo a totalidade dos alunos de cada uma dessas idades e destinados a verificar se os objectivos previstos estão a ser atingidos. A realização destas

Quadro 11 • Fases de Elaboração de Testes Aferidos**FASES DE ELABORAÇÃO
DE TESTES DE APROVEITAMENTO AFERIDOS****1. Planeamento**

definição dos objectivos
definição da população-alvo
revisão crítica dos testes com a mesma finalidade

2. Elaboração dos itens e montagem do protótipo

decisões quanto ao tipo de itens, comprimento do teste, ênfase de cada área de conteúdo

3. Aplicações experimentais e análise de itens

revisão crítica por especialistas
aplicação a amostra representativa da população-alvo
obtenção de dados para análise de itens (dificuldade, discriminação, validade, fidelidade, ...)
revisão do protótipo e repetição do processo.
recolha de dados sobre validade e fidelidade do teste

No caso dos aferidos a critério há ainda que:

- no planeamento:
 - delimitar claramente o domínio de objectivos
 - definir o critério de desempenho para cada objectivo
- na elaboração e montagem:
 - elaborar um grande número de itens para cada objectivo
 - fazer a escolha aleatória do conjunto de itens
- na análise de itens e do teste global:
 - excluir itens demasiado discriminativos
 - garantir uma elevada validade de conteúdo

provas permitiria atingir simultaneamente duas finalidades: a avaliação do sistema e a avaliação dos alunos embora, neste último caso, sem consequências a nível da sua progressão, dado não existir em Inglaterra a prática da repetência. Esta avaliação deve, de acordo com o relatório de um grupo de trabalho sobre avaliação (*Task Group on Assessment and Testing, TGAT*), apresentar quatro características fundamentais: ser aferida a critério (e não à norma), ser formativa, estar sujeita a moderação e, como consequência, assegurar a progressão dos alunos ao longo do seu percurso escolar (TGAT, 1988, §5).

A nível de avaliação do sistema, pretendia-se garantir a elevação do nível do ensino (dos *standards*), dizendo-se mesmo que «apenas utilizando a aferição a critério pode o nível do ensino ser monitorizado» (ibid., §222).

A consecução dessas duas finalidades tem-se revelado algo problemática, dado ter havido a intenção inicial de realizar provas aferidas que, na medida do possível, se inscrevessem na prática habitual de avaliação dos professores nas suas turmas, promovendo mesmo o que designam por «a boa prática» já existente nas escolas. Estas provas aferidas «devem ser elaboradas de tal modo que permitam flexibilidade quanto à sua forma e uso, sempre que tal seja consistente com a comparação nacional dos resultados» (ibid., §50). Ora, tem sido difícil realizar uma avaliação que seja simultaneamente formativa em termos de alunos e de sistema. Esta dificuldade, aliada à opção política de redução drástica dos custos, conduziu à decisão de utilização, sempre que possível, de provas de papel e lápis a realizar em todas as escolas no mesmo dia e à mesma hora.

Do exemplo inglês podemos tirar a ideia já acima avançada de que as provas aferidas nacionais possam vir a abranger, em cada um dos anos de escolaridade a considerar, apenas uma amostra de alunos e, ao mesmo tempo, contribuir, na medida do possível, para a difusão também entre nós da boa prática que já existe nas nossas escolas.

No que se refere aos anos de escolaridade abrangidos, a formulação dos artigos do sistema de avaliação referentes à avaliação aferida nacional parecem também conduzir à realização dessas provas apenas nos anos terminais de ciclo.

De qualquer modo, a construção destas provas, de modo a garantir a sua validade e fidelidade, será um processo com alguma morosidade e, se não se pretender extrair delas mais do que podem efectivamente dar, poderão ser um instrumento eficaz para o conhecimento das aprendizagens que estão realmente a ter lugar no nosso ensino básico.

Para que essas provas venham a ser construídas terá o Ministério, entre outras coisas, de definir claramente os objectivos curriculares mínimos de cada um dos ciclos do ensino básico.

Coloca-se, no entanto, a questão de saber se os conselhos pedagógicos das escolas poderão vir a deter o saber-fazer necessário à elaboração deste tipo de provas, mesmo visando apenas efeitos de diagnóstico da aprendizagem. Talvez, também aqui, seja necessário que o Ministério promova a constituição de bibliotecas ou bancos de itens que possam vir a ser utilizados pelos conselhos pedagógicos.

5. AVALIAÇÃO ESPECIALIZADA

A avaliação especializada é uma forma de avaliação que se caracteriza essencialmente por dois aspectos: destina-se aos alunos que revelam necessidades educativas especiais e exige uma participação mais alargada do que a avaliação pedagógica habitualmente realizada.

De facto, ela deve ser elaborada em equipa **multidisciplinar e interdisciplinar**; para além dos professores, devem participar «outros técnicos de educação» (como é o caso dos psicólogos e dos orientadores escolares).

Porém, esta participação de psicólogos e orientadores escolares não deve fazer esquecer que se trata, essencialmente, de uma avaliação pedagógica que se ocupa de alunos que exigem uma atenção mais demorada, ampla e profunda do que é habitual. Aliás, a intervenção dos técnicos de educação ocorre quando solicitada por professores, seja no âmbito do conselho escolar, no 1º ciclo (em que a proposta é do professor do aluno em causa), seja do conselho de turma, nos 2º e 3º ciclos (na base de uma proposta apresentada pelo director de turma).

Trata-se, no fundo, de conseguir chegar ao estabelecimento de uma programação individualizada susceptível de permitir um ritmo próprio, especial, de progressão na aprendizagem.

Tratando-se de situações educativas relativamente complexas, parece-nos importante a participação activa da família. Os encarregados de educação devem ser «previamente ouvidos pelos técnicos de educação». Mas, além disso, devem ter conhecimento do itinerário de formação estabelecido para o seu educando e aprová-lo para que o mesmo possa ser implementado. Este cuidado posto no diálogo escola-família pode vir a ser particularmente eficaz no caso dos alunos candidatos à retenção repetida que são obrigatoriamente submetidos a avaliação especializada.

A direcção da escola não pode alhear-se deste problema já que, explicitamente nos 2º e 3º ciclos, se lhe atribui a responsabilidade pela criação de meios para a implementação dos programas decorrentes da avaliação especializada, devendo socorrer-se dos pareceres do conselho pedagógico e dos encarregados de educação. Compete-lhe também apreciar periodicamente o funcionamento dessas actividades com vista a operar os reajustamentos julgados necessários.

No Quadro 12 apresentam-se os aspectos fundamentais desta modalidade de avaliação.

Quadro 12 • Avaliação Especializada**O que é?**

Avaliação

- multidisciplinar
- interdisciplinar

Quem?

- técnicos de educação
- pais
- conselho pedagógico
- conselho directivo
- professores

1.º ciclo

- professor
- conselho escolar

2.º, 3.º ciclos

- conselho directivo
ou
- director executivo

Quando?

sempre que necessário

- programação individualizada
- para retenção repetida

CAPÍTULO

III

O PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

1. PROGRESSÃO E RETENÇÃO

De entre os vários aspectos inovadores do novo sistema de avaliação, este é porventura o que mais efeitos terá sobre a prática dos professores e o que mais tem chamado a atenção da opinião pública. É também aquele que mais discussão tem suscitado. A orientação básica é clara: a repetência deve ter carácter excepcional. Não fora o tradicional carácter selectivo do sistema de ensino português e esta posição pareceria natural: as crianças e jovens frequentam a escolaridade obrigatória porque a sociedade o considera necessário, competindo-lhe, portanto, promover todas as condições que permitam a futura realização de todos e de cada um. Tratando-se, assim, de promover as aprendizagens consideradas fundamentais e básicas, a avaliação terá, como já foi bastas vezes referido, um papel essencialmente regulador e orientador da aprendizagem e, nos momentos de balanço, o seu efeito normal deverá ser a progressão dos alunos.

Se por **progressão** se entende a passagem de um aluno de um ano de escolaridade para o seguinte, o novo sistema **não** institui, contrariamente ao que já se tem afirmado, a **progressão automática** tal como ela existe em alguns sistemas de ensino. Considera-se, apenas, que a progressão é o efeito normal da avaliação sumativa, mas não se exclui a possibilidade da não-progressão, ou seja, da retenção que, coerentemente, é considerada uma decisão de carácter excepcional. Por outras palavras, não é verdade que «agora passam todos» e também é incorrecto dizer que, a partir de agora, «até ao 9º ano ninguém chumba».

O Quadro 13 sintetiza os principais aspectos da progressão.

Quadro 13 • Progressão

Quando?
Final de Ano
<ul style="list-style-type: none">• efeito normal da avaliação sumativa• em casos especiais depende da avaliação sumativa extraordinária
Final de Ciclo
<ul style="list-style-type: none">• depende dos resultados da avaliação sumativa
Como?
Progressão
<ul style="list-style-type: none">• simples• com apoio educativo

A introdução do conceito de **retenção** é, portanto, um progresso pedagógico. A retenção é algo que, tal como é definida no novo sistema, não se reduz à tradicional repetência ou repetição. Se, por um lado, pode efectivamente traduzir-se numa repetição de todo o plano de estudos, isto é, o aluno pode ser submetido de novo à frequência das mesmas disciplinas com os mesmos programas, independentemente de ter ou não realizado algumas das aprendizagens correspondentes, por outro, pode traduzir-se numa medida potenciadora da recuperação e sucesso dos alunos retidos: o **plano de apoio específico**. Este não deve ser entendido como uma mera repetição das disciplinas de um ano de escolaridade, como uma repetição da dose do ano anterior, ou seja, como «mais do mesmo»... De facto, apesar de poder integrar as disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não revelou dominar os objectivos mínimos, deve conter actividades que, pela sua natureza, consigam alterar a atitude do aluno perante a escola e o estudo e lhe permitam até adquirir competências que lhe venham a ser úteis, quer para a recuperação escolar, quer para o seu desenvolvimento vocacional. As actividades a desenvolver no âmbito da área-escola poderão, em certos casos, fornecer uma resposta para estas situações.

Tem vigorado, até ao momento, uma regra quantitativa de reprovação: do 5º ao 9º anos não transitam de ano os alunos com, pelo menos, três níveis inferiores a 3. Agora, pelo contrário, a direcção pedagógica de cada escola fica com autonomia para estabelecer os critérios internos de decisão nesta matéria ou para, em vez disso, deixar inteira liberdade a cada conselho de turma. Esses critérios não devem ter um carácter administrativo mas antes pedagógico, considerando-se cada aluno *per se* e decidindo, em consciência e com maior rigor possível, sobre se será mais útil ao desenvolvimento da sua aprendizagem transitar ou ficar retido.

A decisão de retenção, se for caso disso, só pode ser tomada depois de ser satisfeito um determinado conjunto de condições, a primeira das quais é a de se ter «esgotado o recurso a apoios e complementos educativos». Isso significa que um aluno que revele um aproveitamento insuficiente pode progredir para o ano seguinte mediante o acompanhamento de um programa de recuperação. Este, sendo bem conduzido, dará origem à superação das dificuldades.

No caso de ser tomada a decisão de retenção, e para que ela tenha um carácter pedagógico e não meramente administrativo, deve ser acompanhada de um **relatório**, elaborado pelo director de turma e aprovado pelo Conselho Pedagógico, que explicita qual o percurso recomendado para o aluno retido no ano lectivo seguinte. É previsível que em algumas escolas, superlotadas, com carências de espaços e pobreza de recursos, não seja fácil elaborar para cada aluno retido um «plano de apoio específico». Porém, um relatório tão completo e rigoroso quanto possível sobre as dificuldades do aluno será certamente um guia para que o(s) professor(es) no ano seguinte possa(m) adequar o seu ensino às dificuldades específicas desses alunos.

O Quadro 14 resume os principais aspectos relativos à retenção.

Quadro 14 • Retenção

O que é?	<ul style="list-style-type: none"> • manutenção do aluno no mesmo ano de escolaridade
Em que se traduz?	<ul style="list-style-type: none"> • repetição • plano de apoio específico
Quem intervém?	<ul style="list-style-type: none"> • 1º ciclo — professor • 2º e 3º ciclos — conselho de turma
Quando?	<p>Avaliação Sumativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • revela atraso face aos objectivos
Como?	<p>Elaboração de um Relatório</p> <ul style="list-style-type: none"> • com proposta de plano de estudos

A **retenção repetida**, ou seja, a não progressão de um aluno que em qualquer momento anterior do seu percurso escolar já tenha sido retido, é uma situação a que se prestou particular atenção. Entende-se que uma situação dessa natureza exige — para além dos intervenientes habituais — a participação de outros técnicos: psicólogos e orientadores escolares. Daí que a retenção repetida surja neste novo sistema articulada com a avaliação especializada.

Esta exigência legal levanta dificuldades óbvias nas várias escolas onde tais serviços ainda não existem. Convém que essa lacuna seja rapidamente preenchida, porque a intervenção desses técnicos será um precioso auxílio para o sucesso educativo dos alunos nessas condições.

O relatório a elaborar nesta situação, para que possa ser um verdadeiro instrumento pedagógico de recuperação de uma situação mais difícil, tem de ser muito completo. Daí que se deva incluir no processo individual do aluno o registo de outros aspectos: competência em língua materna, resultado dos apoios e complementos educativos, contactos com encarregados de educação e o parecer dos serviços de psicologia e orientação escolar. Além disso, deve incluir algo que sirva de orientação ao(s) professor(es) no ano lectivo seguinte: o plano de apoio educativo específico.

Imagine-se um aluno que não revele hábitos de leitura mas que mostre muito interesse pela música rock. Pode, a partir daí, na área da língua materna (e até na de língua estrangeira), realizar actividades de tratamento da informação por ele próprio recolhida em jornais e revistas sobre esse assunto. Tal exige da parte do professor um conheci-

mento dos interesses do aluno. O relatório, tomando por base a recolha de dados anteriormente realizada pelos professores, poderá ser um instrumento útil nesse sentido.

Por outro lado, o relatório será tanto mais útil quanto mais positiva for a perspectiva que orientar a sua construção. Não deve limitar-se a ser um repositório daquilo que o aluno não é capaz de fazer. Não pode ser uma espécie de cadastro do aluno, como se ele fosse um condenado à pena da perpétua ignorância ou incapacidade. Isso poderia ter um efeito negativo sobre a sua eventual recuperação ao induzir nos professores dos anos seguintes uma expectativa negativa acerca das reais potencialidades do aluno. Indicar as dificuldades apresentadas pelo aluno numa determinada disciplina ou outras não especificamente disciplinares (como, por exemplo, as dificuldades de compreensão de texto ou de expressão oral) pode ser útil para uma recuperação futura mas isso deve ser acompanhado do registo cuidadoso das competências já adquiridas, de modo a que estas possam ser utilizadas na respectiva superação.

Deste modo, o relatório deve referir os conteúdos, as competências e atitudes sobre que incidirá o trabalho de recuperação do ano seguinte, de acordo com o parecer do professor ou do conselho de turma.

O Quadro 15 resume os principais aspectos relativos à retenção repetida.

Quadro 15 • Retenção Repetida

Em que condições?

Aluno

- retido anteriormente
- sem condições para progredir

Sujeito a:

- avaliação especializada

Como?

- Proposta do **Conselho de turma**
- Parecer dos **Serviços de psicologia e orientação**
- Participação activa dos **Encarregados de educação**
— podendo recorrer ao Director Regional de Educação
- Ratificação do **Conselho pedagógico** com base num relatório

O Relatório inclui:

- pareceres sobre **língua materna**
- referência a **apoios e complementos educativos**
- relato dos contactos com **encarregados de educação**
- parecer dos **serviços de psicologia e orientação**
- plano de **apoio educativo específico** a executar no ano lectivo...

acompanhado pelo:

- **processo individual do aluno**

2. APOIO E COMPLEMENTOS EDUCATIVOS

As medidas de apoio e complementos educativos são uma parte fundamental do novo sistema de avaliação dos alunos e são um desenvolvimento do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Integram-se naquilo que se poderia designar como «pedagogia compensatória» que, não sendo nova no sistema educativo português, não teve até ao momento a difusão e o aprofundamento necessários para a prossecução do objectivo do sucesso educativo generalizado no ensino básico. Do modo como forem implementados esses «apoios e complementos educativos» dependerá a eficácia do novo sistema de avaliação.

Tendo em conta que se trata de uma relativa inovação, vale a pena fazer uma análise pormenorizada deste conceito. Um entendimento mais preciso e, porventura, mais profundo do mesmo, poderá facilitar uma mais adequada implementação destas medidas.

O *Vocabulaire de l'Éducation* (Mialaret, 1979) refere a expressão «pedagogia curativa escolar» introduzida por Debesse e definida como o «tratamento de crianças ou adolescentes inadaptados que, embora inteligentes, têm maus resultados escolares e para os quais os exames realizados conduziram a pensar que uma psicoterapia seria quer inútil, quer insuficiente... tratamento baseado em exercícios escolares... com vista a ajudá-los a retomar normalmente os seus estudos». Porém, esta expressão não chegou a ser muito utilizada, preferindo os autores contemporâneos de língua francesa a expressão «pedagogia de apoio», definida como a que «tem por finalidade dar apoio aos alunos que enfrentam com dificuldade o programa de formação».

Mialaret considera que há dois meios de fornecer um ensino adequado a alunos nesta situação: ou pela constituição de turmas homogêneas¹ de nível inferior, ou então pela organização de actividades mais flexíveis para turmas heterogêneas. A utilização com carácter permanente de turmas homogêneas pode, em certos casos, constituir uma forma de selecção (ou até de segregação) que não se compadece com os objectivos de um sistema de ensino unificado como é o ensino básico. As «classes de transição» instituídas pelo governo francês no momento da criação dos CES (Colégios de Ensino Secundário, correspondentes, *grosso modo*, às nossas escolas C+S), tentaram materializar essa ideia. Porém, dos inconvenientes decorrentes dessa iniciativa surgiram outros modos de organização do apoio educativo com um carácter menos rígido.

A partir de 1976, foi publicada legislação que atribuiu a certas disciplinas um crédito horário permitindo que o respectivo professor passasse a dispor de uma hora suplementar para se ocupar de um grupo de 5 a 10 alunos. Entende-se que é a flexibilidade deste esquema que permitirá uma maior adequação às necessidades (Mialaret, 1979). Actualmente, em França, esta ideia de apoio aos alunos em risco de insucesso aparece muito ligada à noção de pedagogia diferenciada que é referida adiante.

Situando-se numa perspectiva anglo-saxónica, E. Flaxman, no artigo que escreveu para a *International Encyclopedia of Education* (1985), define a «pedagogia compensatória» do seguinte modo:

¹ Por turmas homogêneas entende-se turmas ou classes constituídas por alunos que apresentem níveis idênticos de aproveitamento escolar ou que revelem outra característica julgada variável explicativa do rendimento escolar (como foi o caso do nível de QI - coeficiente de inteligência - durante uma parte do nosso século, em alguns sistemas de ensino).

«A educação compensatória consiste em programas e serviços educativos modificados ou adicionais com o objectivo de enriquecimento cultural ou educacional, de reabilitação e de alargamento das oportunidades educativas, dirigidos aos alunos que têm fracasso escolar devido à insuficiência das oportunidades e métodos educativos normais».

Este fenómeno ocorre, segundo o autor, em sociedades democráticas em que a educação formal é considerada um direito individual e existe ensino unificado e obrigatório até, pelo menos, aos 15 anos.

Menciona vários países com políticas de educação compensatória: Estados Unidos, países da Europa Ocidental (em particular, o Reino Unido), Israel, Austrália, Nova Zelândia e Canadá.

Parece legítimo concluir que se trata de uma concepção surgida em sociedades industriais desenvolvidas, que tem sido largamente posta em prática neste século com vista à prossecução dos objectivos democráticos e, em certa medida, igualitários, dos respectivos sistemas públicos de ensino.

2.1 O NOVO MODELO DE APOIO EDUCATIVO

O dispositivo de apoio educativo agora instituído parece suficientemente flexível para permitir uma larga margem de autonomia às escolas; assim elas disponham dos recursos necessários para responder à criatividade que, seguramente, os professores irão revelar neste domínio.

A diferença da nova concepção relativamente ao «apoio pedagógico acrescido» que até agora tem vigorado nas nossas escolas, está patente na formulação do n.º 62 do Despacho 98 que afirma o carácter **disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar** das medidas de apoio e complemento educativo. Isto significa que se recusa uma concepção estreita deste tipo de actividades. Não se trata apenas de acrescentar ao horário normal algumas horas extra em que são leccionadas, da mesma forma, as mesmas matérias que constam do programa de uma dada disciplina. Não se está perante uma versão melhorada e democratizante das tradicionais «explicações» que – na escola pública – seriam pagas pelo Estado e leccionadas dentro da própria escola. Se as medidas previstas viessem a ser apenas «explicações gratuitas» destinadas aos alunos mais «pobrezinhos», o novo sistema de avaliação falharia nos seus melhores objectivos.

Admitindo-se a possibilidade de actividades de apoio de tipo interdisciplinar e até transdisciplinar, abre-se espaço ao aparecimento de iniciativas pedagógicas altamente motivadoras que certamente facilitarão a aquisição de conhecimentos comuns e o desenvolvimento de competências transversais que permitirão a recuperação dos alunos em situação de risco.

Esta flexibilidade e abertura de perspectivas traduz-se na construção de vários tipos ou formas de **programas de apoio** que não devem limitar-se a ser listagens de conteúdos a aprender, mas **planos de acção** que contemplem, para além dos conteúdos, os processos pedagógicos adequados a este tipo de situações. Consistirão, na medida do possível, numa especificação das metodologias julgadas próprias para a recuperação educativa de um determinado aluno.

O **programa específico**, que pode ser aplicado em qualquer um dos ciclos, terá nos 2º e 3º ciclos uma vertente disciplinar, visto que poderá ser elaborado por um só

professor, no âmbito da sua disciplina. Será conveniente que esta não venha a tornar-se a única forma de apoio educativo.

Reservado aos 2^o e 3^o ciclos – dado o regime de docência por disciplina (ou área disciplinar) – o programa **interdisciplinar** ou **transdisciplinar** deverá ser elaborado pelo coordenador dos directores de turma (ou pelo coordenador de ano, no novo modelo de gestão). A sua implementação, após a necessária aprovação pelo Conselho Pedagógico, cabe a uma «equipa de professores das diversas disciplinas envolvidas». Os professores não deixarão de procurar integrar, ou pelo menos articular, este tipo de programas com algumas das novas áreas introduzidas pela reforma curricular, nomeadamente a área-escola.

Está previsto um terceiro tipo de planos de apoio, designados **programas alternativos** que poderão incluir *grupos de nível*. Dado o carácter controverso de algumas destas modalidades de apoio, houve o cuidado de criar um mecanismo mais complexo de elaboração e aprovação destes programas: faz-se intervir o Conselho Pedagógico para a elaboração, deixando a aprovação ao Conselho de Escola (ou, em alguns casos, ao Conselho de Área Escolar).

Os grupos de nível têm sido um tema muito discutido nas comunidades educativas dos países desenvolvidos. Se, por um lado, visam teoricamente dar uma resposta mais adequada à heterogeneidade da população escolar, ou seja, se permitem responder à exigência de individualização ou de diferenciação do ensino, por outro podem levar à reconstituição de vias escolares paralelas e de valor diferente, eliminando o carácter unificado da escola pública e recriando, no seu interior, percursos escolares hierarquizados. Poderiam, em certos casos, contrariar a integração de alunos com necessidades educativas especiais, ao arrepio da legislação em vigor. Além disso, certas investigações recentes da psicologia cognitiva – nomeadamente em torno do conceito de conflito sócio-cognitivo – parecem ilustrar a vantagem das turmas de composição heterogénea e de metodologias que tenham essa diversidade em conta.

Algumas experiências de agrupamento dos alunos que necessitam de apoio educativo têm consistido na constituição de uma turma base que a totalidade dos respectivos alunos frequenta em quase todas as disciplinas. Porém, em algumas disciplinas como por exemplo, Língua Materna, Matemática, Língua Estrangeira I, são divididos em subgrupos constituídos de acordo com o nível de desempenho de cada aluno na disciplina em causa.

Imagine-se, por exemplo, uma turma de 25 alunos que tem Matemática às 8.30 h de segunda, quarta e sexta. Tendo sido verificado, por uma avaliação adequada, que 15 alunos têm dificuldades em atingir os objectivos mínimos para essa disciplina nesse ano de escolaridade e 10 outros apresentam um nível adequado, constituem-se dois subgrupos: às 8.30 h dos dias referidos, o subgrupo A (15 alunos) tem aula de Matemática com o professor X, enquanto à mesma hora o subgrupo B (10 alunos) tem aula da mesma disciplina com a prof. Y. Se de facto e não apenas teoricamente os alunos puderem passar de um grupo para o outro em função dos resultados que forem obtendo, se, por outro lado, houver uma metodologia adaptada aos alunos que lhes permita efectivamente recuperar os atrasos que apresentam, nesse caso a constituição de grupos de nível não será uma nova forma de selecção escolar no período da escolaridade obrigatória. Algumas experiências estrangeiras neste domínio, adiante referidas, ajudarão a esclarecer esta problemática.

Atribui-se aos órgãos próprios da escola a responsabilidade de disponibilizar os recursos necessários à organização e implementação das medidas de apoio e complemento educativo. Importa, por exemplo, que ao elaborar os horários e no momento de distribuir

o trabalho aos professores, a direcção da escola tenha em conta estas tarefas, para que a escola atinja os seus objectivos de sucesso educativo para todos.

Outro aspecto do novo sistema consiste no alargamento do número dos intervenientes: desde aqueles que estão directamente em contacto com o aluno, com o(s) respectivo(s) professor(es), até aos que têm uma perspectiva mais global destes problemas por força do cargo que desempenham coordenadores dos directores de turma, membros do conselho pedagógico ou do conselho de escola. Isto significa que os problemas de recuperação do insucesso escolar têm de ser perspectivados no âmbito mais vasto do projecto educativo da escola, em vez de o serem apenas numa mera visão parcelar, aluno a aluno.

Finalmente, uma outra característica deste novo processo; a exigência de que trimestralmente se elabore um **relatório descritivo do aproveitamento** de cada aluno colocado em situação de apoio educativo. Em acções de formação que temos levado a cabo sobre esta temática, verificamos uma certa apreensão por parte de alguns professores, relativamente a esta exigência que consideram uma potencial sobrecarga de trabalho. Compreendê-se esse receio, mas pensamos que o futuro mostrará que há formas expeditas de dar resposta a esse requisito.

Será inevitável que, sobretudo por razões de comodidade, num primeiro momento sejam utilizados impressos estruturados para a elaboração desses relatórios descritivos do aproveitamento. Porém, o desenvolvimento destas práticas de apoio permitirá que os professores tenham progressivamente uma visão mais ampla, mais aprofundada e, conseqüentemente, mais adequada do que aquela que tais registos permitirão. Apresenta-se um exemplo do que poderá ser um desses relatórios, válido até ao momento em que a experiência, a reflexão e uma melhoria das condições de trabalho permitam construir outros mais adequados:

Apoio e complementos educativos 1992/93

RELATÓRIO DESCRITIVO DO APROVEITAMENTO DO ALUNO

Nome _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____

Frequentou o programa elaborado por entre os dias tendo realizado as actividades previstas, podemos dizer que o seu aproveitamento foi nesta área (muito positivo / positivo / negativo).

Propomos que:

- continue a frequentar o programa supracitado até
- frequente outro programa; sugere-se:
- deixe de frequentar programas de apoio, dada a recuperação efectuada.

O(s) professor(es) responsável(is) _____

Data _____ Assinatura(s) _____

(continua)

(continuação)

FUNDAMENTAÇÃO DO PARECER DO PROFESSOR

Situação inicial:
Principais dificuldades reveladas pelo aluno nesta área:

Situação actual:
Dificuldades superadas:

Dificuldades que permanecem:

Sugestão de actividades:

AUTO - AVALIAÇÃO DO ALUNO

Estas actividades foram (úteis/inúteis) para mim, porque de início, eu nesta disciplina/área/ temática tinha dificuldade em e neste momento

Acho que devo continuar a frequentar as actividades de apoio.
Acho que devo deixar de as frequentar.

PARECERES

Parecer do Director de Turma:

.....
Data

.....
Assinatura

Parecer do Coordenador dos Directores

.....
Data

.....
Assinatura

Parecer do Conselho Pedagógico

.....
Data

.....
Assinatura

2.2 EXPERIÊNCIAS DE PEDAGOGIA COMPENSATÓRIA

Conhecer o modo como em outros países tem sido resolvido este problema pode ajudar a definir as medidas que mais convêm aos nossos alunos.

Assim, em Espanha, para os alunos que, embora progredindo, apresentam dificuldades escolares, estabelecem-se medidas de compensação que consistem em actividades de apoio e reforço nas áreas de Matemática e Língua Materna, realizadas nas aulas previstas no currículo (enquanto a outra parte da turma realiza actividades autónomas), ou então em aulas suplementares que decorrem durante o ano lectivo ou ainda no período das chamadas férias escolares. A planificação destas actividades é objecto de reuniões

específicas ao nível do que se chamaria uma secção do Conselho Pedagógico – realizadas no início e no final do ano lectivo.

A França é outro dos países em que esta problemática já se fez sentir há alguns anos. Daí uma série de medidas que têm vindo a ser introduzidas nesse sistema de ensino, pelo menos desde 1976. Elas diferem segundo o grau de ensino e segundo a natureza da dificuldade: podem ser aulas de apoio, sessões de estudo acompanhado, ou até programas especiais. No ensino primário, a ajuda e o apoio são assegurados segundo várias modalidades: as *classes e secções de adaptação*, que consistem em aulas de apoio aos alunos que revelam dificuldades nas áreas da leitura, da ortografia e do cálculo. A frequência destas aulas tem uma duração limitada se se comparar com a das *classes de iniciação*, que duram um ano lectivo e que se destinam fundamentalmente aos numerosos filhos de imigrantes que não dominam a língua francesa.

Nos *collèges* (escolas correspondentes às nossas C+S), as medidas compensatórias podem ter lugar em três disciplinas (Língua Materna, Matemática e Língua Estrangeira I), cada uma das quais goza de um crédito de uma hora por semana. Cada aluno tem o direito de frequentar uma ou mais dessas aulas de apoio – se o respectivo professor, após informar a família e o director da escola, assim o entender. E isso pode acontecer logo no início do ciclo que se sucede ao ensino primário. Há uma limitação administrativa para a criação destas aulas suplementares: só pode ser objecto das mesmas, no máximo, um terço dos alunos de cada turma.

Várias circulares do Ministério da Educação francês acentuam a importância de o professor se preocupar com a motivação do aluno para a frequência desses tempos lectivos. Por outro lado, chamam a atenção dos docentes para os métodos pedagógicos: que a linguagem usada tenha um carácter mais concreto e intuitivo, que sejam utilizados muitos exercícios de aplicação e que o ritmo seja mais lento do que nas restantes aulas. Sobre tudo, convidam-se os professores a fazerem um esforço de individualização ou, pelo menos, de diferenciação do ensino.

As horas de apoio constam do horário atribuído ao professor no início do ano lectivo, podendo começar desde logo. No caso de o professor não ter, à partida, um diagnóstico dos alunos, a turma é dividida em 3 subgrupos que, durante as primeiras semanas, frequentam alternadamente as «horas de apoio».

Por se considerar que estão contra o carácter democrático do ensino unificado, as instruções oficiais rejeitam a constituição de classes diferenciadas (ou seja, de turmas homogéneas segundo o critério do rendimento escolar dos respectivos alunos), mas permitem que nas três disciplinas acima referidas se institua grupos de nível que consistem fundamentalmente em carga horária diferente para os diversos níveis de um mesmo ano e que são atribuídos a diferentes professores da mesma disciplina. A colocação dos alunos nestes níveis deve ser flexível, de tal modo que haja, em princípio, mobilidade entre eles.

Poder-se-ia incluir no número destas actividades de compensação os «estudos dirigidos» no âmbito dos quais um professor apoia pequenos grupos de alunos.

Integram-se neste conjunto de actividades de compensação os programas de apoio financeiro aos projectos das escolas pertencentes às ZEP's (Zonas de Educação Prioritária). Trata-se de um programa francês que apresenta alguns aspectos semelhantes ao nosso PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo) e que presta particular atenção aos factores de contexto social na produção do insucesso escolar.

A situação na Holanda é um pouco diferente da destes países. O respectivo sistema de ensino era, ao nível do 2º ciclo do ensino básico, e até 1991, um sistema de vias

diferenciadas. Por isso as turmas eram relativamente homogêneas. Todavia, foram criados alguns mecanismos de apoio aos alunos que revelavam insucesso escolar: desde as experiências realizadas em várias escolas de ensino diferenciado no interior das turmas, até à ajuda complementar (*Zorgverbreiding*). Para os que apresentam necessidades educativas existem escolas de ensino especial.

A conclusão que se pode tirar desta breve observação da realidade de outros países neste domínio é a de que existem diversas tentativas levadas a cabo neste sentido, mas não existe um modelo de pedagogia compensatória suficientemente eficaz para ser legitimamente universalizável.

2.3 PROBLEMAS DE FUNCIONAMENTO DOS DISPOSITIVOS DE APOIO

A implementação das medidas de apoio e complemento educativo não será tarefa fácil. Surgirão problemas novos, quer ao nível da organização da escola, quer no interior da sala de aula. Será útil reflectir um pouco sobre essa temática.

Os problemas serão fundamentalmente de três tipos:

1. Ao nível da **sala de aula**: metodologias de diferenciação do ensino e de recuperação educativa.
2. Ao nível da **organização da escola**: elaboração dos horários e constituição de turmas.
3. Ao nível da **direcção pedagógica** da escola: como integrar o apoio educativo no conjunto das actividades da escola, em particular, no seu projecto educativo?

Ao nível da sala de aula a situação irá alterar-se bastante. Sendo previsível que as taxas de abandono e de repetência diminuam drasticamente dentro de poucos anos (por força do alargamento da escolaridade obrigatória e da institucionalização da excepcionalidade da repetência), as turmas tenderão a ser mais diversificadas na sua composição. Se forem construídas sem critérios de selectividade, serão tendencialmente mais heterogêneas. Isto colocará novos desafios a cada professor. Cada vez será mais difícil realizar um ensino expositivo, indiferenciado, em que o professor fornece a todos os alunos, ao mesmo tempo, as mesmas informações. Tornar-se-á particularmente aguda a necessidade de dar resposta a diferentes ritmos de aprendizagem e será preciso aprender a trabalhar com um leque de motivações ainda mais diversificado.

Não querendo originar certo tipo de problemas, nomeadamente disciplinares, o professor clássico, habituado ao «ensino frontal», de tipo expositivo, ver-se-á obrigado a abandonar o princípio da simultaneidade e a introduzir mudanças na sua prática pedagógica. Terá, cada vez mais, que socorrer-se das metodologias que permitem, no contexto institucional vigente (horários rígidos, programas longos, etc.), diferenciar o ensino.

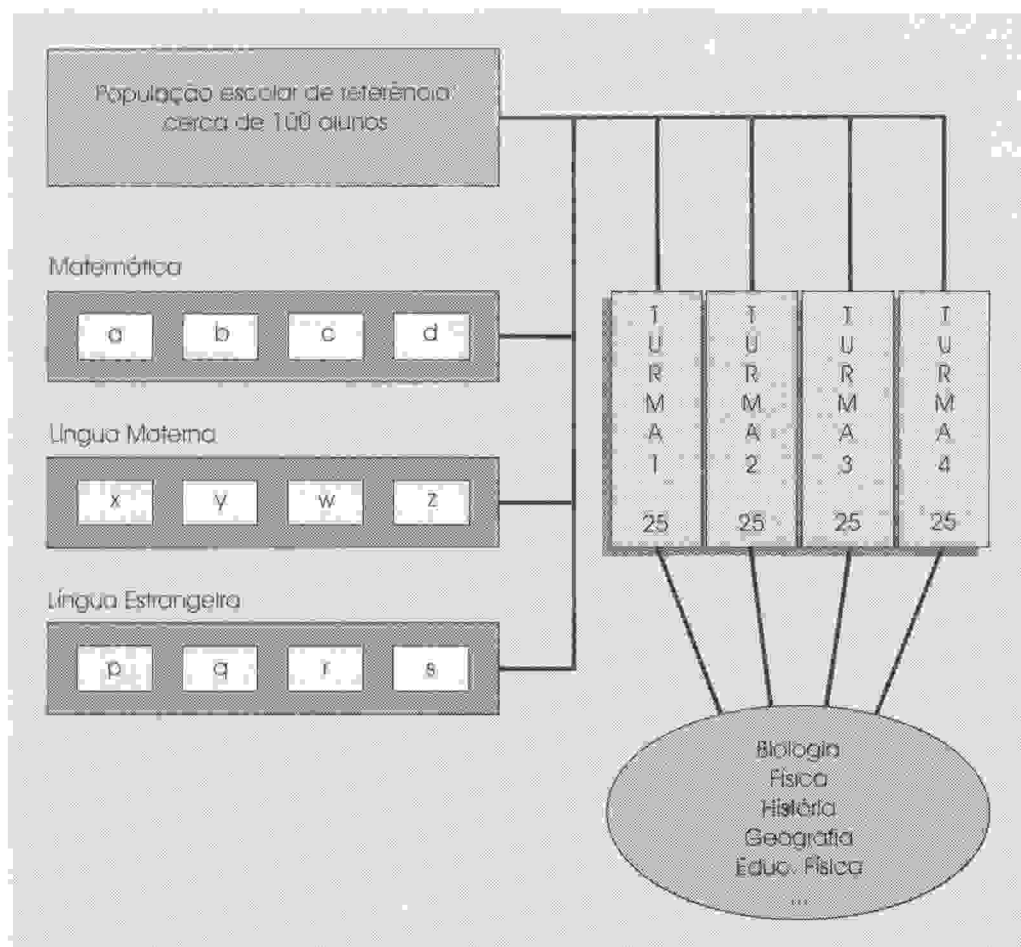
Alguns programas inovadores que estão a ser desenvolvidos entre nós podem dar um contributo metodológico importante.

Helena Salema, na comunicação apresentada no seminário sobre o novo sistema de avaliação, organizado pelo Instituto de Inovação Educacional e realizado na Universidade Católica, em Março de 1992, partindo do pressuposto que as «medidas de compensação são um instrumento adequado para promover o sucesso», e depois de colocar a questão

sobre quais as metodologias a usar para realizar a compensação educativa: «uma pedagogia de reforço na transmissão de conteúdos ou uma pedagogia do pensar»? afirma que o projecto *Ensinar e Aprender a Pensar* pode ser considerado uma resposta adequada a essas necessidades. O conhecimento deste projecto (e, eventualmente, a participação nele) será certamente um meio de contribuir para o desenvolvimento destas medidas.

A organização dos recursos materiais (salas de aula, etc.) e humanos para o apoio educativo colocará, antes de mais, problemas de elaboração de horários. Ela será, naturalmente, muito mais complexa se a escola optar pela construção e aplicação dos supracitados programas alternativos que incluam grupos de nível. Será preciso colocar vários professores da mesma disciplina à mesma hora para evitar criar «furos» no horário dos alunos. Ou seja, para não acontecer que enquanto o subgrupo A de uma turma tem aula de uma dada disciplina (por exemplo, Matemática), os restantes alunos estejam desocupados por pertencerem ao(s) outro(s) subgrupos em que a turma está dividida.

Vejam os um esquema possível de organização destes grupos de nível:



Este esquema significa que o conjunto dos 100 alunos de um dado ano seriam agrupados em turmas heterogéneas de 25 alunos cada, que frequentariam conjuntamente as disciplinas aí mencionadas: Biologia, Física, História, etc.. Nas disciplinas onde o nível de insucesso é maior e que são justamente aquelas que apresentam um carácter de enca-deamento linear mais acentuado, como é o caso da Matemática, da Língua Materna e das línguas vivas, seriam organizados 4 grupos de nível ¹ diferente (em Matemática, por exemplo, teríamos $a > b > c > d$). Cada aluno poderia pertencer a grupos de nível diferente consoante o seu nível de desempenho nessas disciplinas. Alguns exemplos ajudarão a compreender melhor essa diversidade de combinações:

	Matemática	Língua Materna	Língua Estrangeira
Ana Sofia	a	y	p
Mário	c	x	r
Rita	b	x	r

Como já anteriormente se afirmou, deve haver uma preocupação fundamental na organização dos grupos de nível. Os grupos devem ser de tal modo flexíveis que permitam a circulação dos alunos de um grupo para outro grupo da mesma disciplina ao longo de cada ano escolar, isto é, caracterizar-se por uma «mobilidade máxima» (Astolfi) de modo a atingirem os seus objectivos de sucesso educativo generalizado. Investigações científicas levadas a cabo em vários países mostram que quando a escola não cria mecanismos que assegurem essa mobilidade, os grupos de nível não só não atingem os seus objectivos como até aumentam o desnível previamente existente entre o rendimento escolar dos alunos, originando nos alunos do grupos de nível «inferior» atitudes de agressão ou marginalidade perante a escola.

Um outro tipo de problemas de implementação do dispositivo de apoio educativo situa-se ao nível do projecto educativo de escola. Este, se for fundamentalmente um meio para a escola atingir os seus objectivos fundamentais através da coordenação de actividades de múltiplos intervenientes, então terá de prestar particular atenção ao insucesso dos seus alunos e construir subprojectos que contribuam para a sua recuperação. A reforma educativa criou uma estrutura que, devidamente integrada no projecto educativo de escola, pode ser largamente aproveitada para este efeito: a **área-escola**.

Este aspecto interdisciplinar parece particularmente vocacionado para criar actividades motivadoras susceptíveis de modificar atitudes e desenvolver aprendizagens básicas. Parece ser essa a opinião de J. Bellem (1992) que, opondo-se inteiramente à constituição de níveis introdutórios (ou outros grupos de nível) bem como a quaisquer outras medidas de recuperação que afastem os alunos do grupo-turma, considera, todavia, a pedagogia compensatória como algo de muito positivo, apenas havendo a criticar a sua tardia introdução na escola pública, com a consequente generalização que daí decorre. Na sua comunicação ao seminário acima citado afirmou:

¹ Astolfi (1983) utiliza a expressão *Groupes de niveaux-matière*.

«A escola não consegue evitar ou minorar significativamente a estratificação social com que as crianças já entram no sistema, mas isto não impede que a compensação educativa na escola vá exercer um efeito benéfico na atenuação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, meta aliás a que se destina particularmente a compensação» (ibid., 9).

Mas este efeito benéfico só se verificará desde que sejam respeitadas determinadas condições, nomeadamente a de que as actividades de apoio «não retirem os alunos-alvo das suas turmas durante o tempo curricular para a realização dessas actividades compensatórias» (ibid., 11). Além disso, «a compensação educativa torna-se eficaz se não for do tipo «mais do mesmo», isto é, se as actividades de compensação na turma diversificarem técnicas em relação às que o professor generalizadamente usa com a turma» (ibid., 12). Daí que a área-escola seja considerada o local por excelência para a implementação das estratégias de recuperação.

Em resumo, poder-se-ia dizer que este assunto vai ser um tema de interesse para todos os professores do ensino básico e para a comunidade educativa em geral, sendo de esperar que a investigação que entre nós se vai fazendo no domínio das ciências da educação desenvolva a sua escassa produção nesta área. O Quadro 16 resume os principais aspectos referentes aos apoios e complementos educativos.

Quadro 16 • Apoio e Complementos Educativos

Para quê?

- contribuir para a igualdade de acesso e sucesso educativos
- permitir a recuperação dos alunos sem os submeter à repetência

Como?

PROGRAMA:	ELABORADO por:	PROCEDIMENTO
Específico	Professor no âmbito da sua disciplina	Aplicado e avaliado pelo próprio professor
Interdisciplinar ou Transdisciplinar	Equipa de Professores	Proposta e acompanhamento pelo coordenador dos DT
Alternativo	Membros do Conselho Pedagógico	Proposta pelo Conselho Pedagógico Aprovado pelo Conselho de Escola

RELATÓRIO:

- conteúdo: - aproveitamento do aluno
- parecer sobre continuidade do apoio
- periodicidade: trimestral
- relator: professor que aplica medidas de apoio
- destinatários: director de turma
coordenador de ano dos DT
conselho pedagógico

3. CERTIFICAÇÃO E ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

A escolaridade obrigatória está generalizada em todos os países da Comunidade Económica, tendo-se verificado uma grande preocupação, por parte dos governos, em alargar a extensão e duração da mesma. De facto, no espaço de pouco mais de um século, uma situação generalizada de altas taxas de analfabetismo deu lugar à escolaridade obrigatória de, em média, 10 anos. Na Bélgica, a idade mínima para abandonar a escolaridade obrigatória a tempo inteiro foi recentemente aumentada para os 16 anos, enquanto a escolaridade obrigatória a tempo parcial foi prolongada até aos 18 anos. Na Itália, a reforma do ensino secundário implicou o aumento da escolaridade obrigatória de 8 para 10 anos. O mesmo sucedeu com países como o Reino Unido, a Holanda, a França e a vizinha Espanha. Portugal não foge às tendências europeias, embora tenha de limitar-se, por agora, à extensão desta obrigatoriedade de 6 para 9 anos, ou seja, até aos 15 anos de idade. Convém não esquecer que, no nosso país, foram necessários mais de 20 anos para tornar possível o cumprimento dos 6 anos de escolaridade obrigatória e, mesmo assim, essa medida não foi cumprida na totalidade da nossa população.

Com a implementação destas medidas por toda a Europa, muitos jovens que teriam abandonado prematuramente a escola após fracassos escolares repetidos ou à primeira perspectiva de emprego, vão agora ficando, quer porque a idade legalmente determinada para o fim da escolaridade obrigatória foi aumentada, quer como alternativa ao desemprego que se vem fazendo sentir cada vez mais em muitas sociedades industrializadas. Contudo, um dos problemas que os jovens enfrentam é o de não lhe serem dadas respostas de formação às suas necessidades específicas. O resultado é a perda de motivação, o reduzido aproveitamento e o abandono antes do fim da escolaridade.

A pergunta que certamente se coloca a muitos jovens que, por diversos motivos, não têm aproveitamento e acabam por querer abandonar os estudos é qual a razão da obrigatoriedade dessa permanência na escola. Antes de mais, as que se prendem com imposições legais: no caso português, dado o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, o cidadão não escolarizado vê cerceadas uma série de oportunidades sociais, nomeadamente não poder tirar a carta de condução, emigrar, jogar futebol em qualquer clube ou candidatar-se a um emprego na função pública. Além do mais, só o cumprimento da escolaridade obrigatória permite continuar os estudos ou ingressar na formação profissional (LBSE, art.19, a) e b).

Além destas razões puramente utilitárias — mera sujeição à lei —, existem argumentos sociais de tal forma importantes que é impossível ignorá-los. No limiar do século XXI, não é socialmente admissível — numa sociedade industrializada ou em desenvolvimento — utilizar crianças como mão-de-obra. Inversamente, não faria sentido a existência de um hiato entre a idade de termo da escolaridade obrigatória e a idade em que é legal começar a trabalhar. Se tal hiato existisse, isso significaria admitir a possibilidade de ter uma fracção de jovens que tendo já terminado a escolaridade obrigatória com aproveitamento e não estando, pelo menos de momento, interessados em prosseguir os estudos, não teriam idade para ingressar no mundo do trabalho. Seriam, portanto, possíveis candidatos à marginalidade social.

Torna-se, então, necessário assegurar aos jovens a possibilidade do efectivo cumprimento da escolaridade e dar-lhes a garantia de que os anos passados na escola não são

inúteis mas constituem antes uma etapa importante na construção do futuro. Daí que, enquanto na década de 60 os problemas surgidos nalguns países europeus estavam relacionados com o alargamento da escolaridade, actualmente a atenção tem-se voltado mais para a adequação dos sistemas de avaliação e certificação às novas realidades.

Durante muito tempo, e mesmo ainda hoje, o percurso escolar dos alunos foi grandemente condicionado pelas classificações que obtinham, nomeadamente nos exames, embora cada vez mais se problematize a fidelidade desta forma de avaliar e até mesmo das vantagens de manter a classificação. Todavia, se, por um lado, a necessidade de medir a rentabilidade dos recursos humanos e materiais afectos à educação suscita avaliações assentes nos resultados, por outro, as preocupações pela qualidade de ensino suscitam avaliações de carácter cada vez mais qualitativo e geral.

Em termos da experiência europeia, pode dizer-se que são raros os países que abandonaram totalmente a classificação, à excepção da Dinamarca que abandonou esta prática nos 7 primeiros anos da escola unificada *Folkeskole*, retomado-a nos dois últimos anos (Rault & Leclercq, 1989).

Por seu lado, aceitando a definição da *National Foundation for Educational Research*, a **certificação** consiste no processo de concessão aos alunos de documentos reconhecidos oficialmente que dão testemunho do seu aproveitamento no final da escolaridade obrigatória (NER, 1988). Existem fundamentalmente três padrões fundamentais de concessão de certificação utilizadas pelos vários estabelecimentos de ensino:

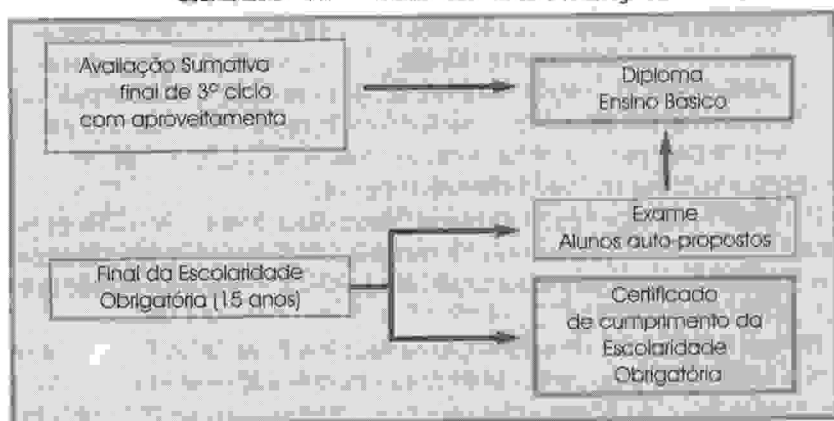
- o diploma nacional só é atribuído depois da **prestação de provas** perante um **júri de professores**, total ou parcialmente exteriores à escola. Nessas provas são tidos em conta os resultados escolares do aluno ao longo da escolaridade ou, pelo menos, durante uma parte desta. É a fórmula utilizada na Dinamarca, em Itália e na Alemanha. No caso específico da Alemanha, os alunos obtêm nestas provas taxas elevadas de sucesso (cerca de 90%), devido em larga medida ao facto de o sistema alemão ser bastante selectivo o que significa que a eliminação ou 'triagem' dos alunos mais fracos é feita antes dos anos terminais;
- os diplomas são passados por **centros de exames privados** depois da aplicação de provas cuja organização é largamente deixada ao cuidado das escolas, embora a correcção das mesmas seja feita pelos próprios Centros de Exames. Este é o caso típico do Reino Unido;
- a atribuição de diplomas de fim de estudos é da competência das **escolas** que aplicam normas mais ou menos impostas e 'verificadas' (nem sempre) pela autoridade educativa. É habitual que, neste caso, sejam tidos em conta os resultados obtidos durante a escolaridade. É o que acontece em Espanha, Grécia, Países Baixos e em Portugal.

No sistema português, segundo o disposto no novo modelo de avaliação dos alunos, concluída a escolaridade obrigatória, ao aluno que tenha obtido aproveitamento positivo é atribuído pela escola o **Diploma do Ensino Básico**. Com a legislação em vigor, a partir de agora, o aluno só precisa, para o obter, de ter aproveitamento positivo na avaliação sumativa (realizada em Conselho de Turma) no final do 3º ciclo do Ensino Básico. Só este diploma lhe dá a possibilidade de acesso à etapa seguinte, isto é, o ensino secundário.

Como se resolve então o problema dos alunos que durante a frequência da escolaridade obrigatória não conseguiram atingir os objectivos curriculares mínimos e que, portanto, não reúnem condições para a obtenção do referido diploma? Para minorar esse

delicado problema, o novo modelo de avaliação, tendo em atenção o disposto na LBSE, (art. 8º nº5), cria a possibilidade de obter um **certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória**. No Quadro 17 são apresentadas as duas vias de certificação possíveis.

Quadro 17 • Vias de Certificação



A intenção de distinguir estes dois tipos de certificação terá sido a de não esquecer os alunos que, por diversas razões, inevitavelmente completarão os 15 anos sem, todavia, terem conseguido terminar com aproveitamento o ensino básico. A estes alunos é conferido o certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória, desde que para tal tenham frequentado a escola com assiduidade.

Claro que esta é uma medida meramente formal, que não resolverá o problema daqueles que abandonam a escola básica sem aproveitamento. Todavia, poderá pelo menos impedir que venham a ser trabalhadores clandestinos, já que, como resulta do exposto anteriormente, a legislação laboral exige um certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória.

Por outro lado, mantém-se a possibilidade de os alunos poderem candidatar-se como auto-propostos à obtenção do diploma do ensino básico. Para tal deverão realizar uma prova de **exame a nível de escola**, a qual, de acordo com o Despacho Normativo, deverá ser objecto de regulamentação posterior.

4. REGISTOS DE AVALIAÇÃO

O insucesso escolar de muitos jovens, o abandono da escola após a escolaridade obrigatória sem certificações utilizáveis no mercado de trabalho tem sido um problema cada vez mais sentido em muitas sociedades industriais, em particular nos países da CE, tanto mais que na maior parte destes a situação não é, actualmente de crescimento económico, antes se registando elevadas taxas de desemprego que atinge particularmente os jovens sem qualquer experiência profissional.

Este problema foi objecto de estudo em vários países, designadamente na Irlanda e no Reino Unido. Os resultados destes estudos sugerem que as entidades patronais desejam ter acesso a mais informações sobre os candidatos do que as que são fornecidas pelos certificados tradicionais. Se o valor de um certificado reside na possibilidade de dar

acesso à educação pós-obrigatória e/ou na possibilidade de conseguir um emprego, terá de ser considerada a questão de como tornar a certificação mais estimuladora para os jovens e útil às entidades a que se destinam. Por outras palavras, não será possível proporcionar a todos os alunos em geral, e em particular àqueles que, por diversas razões, não conseguiram aproveitamento, uma forma de registo que contemple, além das realizações escolares, outro tipo de realizações e actividades levadas a cabo com êxito pelo aluno, facilitando desse modo a integração do jovem no mundo do trabalho?

Vários especialistas em avaliação entendem que é possível fazê-lo com os registos de aproveitamento. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, podem apontar-se, entre outras, fundamentalmente duas razões que justificam a existência de registos globais das realizações dos alunos. Uma delas prende-se com a intenção de, com a escolaridade obrigatória, se procurar simultaneamente, manter os jovens na escola durante esse período, fornecendo-lhes uma formação de carácter geral, mas também conseguir que um maior número de alunos não entre demasiado cedo na vida activa. A outra razão está relacionada com o facto de não existir, no fim do ensino básico, uma 'medida-padrão' que garanta, entre os alunos, uma igualdade de consecuições (chegando inevitavelmente ao ensino secundário com níveis de aproveitamento diferentes). Sendo assim, os professores que os recebem desconhecendo o estágio que atingiram irão ter, sem dúvida, necessidade de saber a história global do aluno para poderem proceder a uma maior adequação do seu ensino.

Do exposto resulta que o registo do percurso escolar de um aluno constitui um elemento fundamental de informação para as escolas e possibilita, em caso de transferência, uma melhor integração desse aluno na nova escola.

4.1 O PROCESSO INDIVIDUAL DO ALUNO

Para se conseguir a melhor utilização possível das vantagens educacionais e das capacidades do aluno, é necessário que os seus progressos sejam observados e registados cuidadosamente.

Até agora, os alunos que terminavam a escolaridade deixavam a escola sem levarem consigo qualquer registo das experiências e consecuições realizadas durante esses anos. O novo modelo de avaliação, pretendendo dar resposta a esta necessidade aponta para que o percurso escolar de cada aluno seja registado num **processo individual** onde constarão todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral.

Deverão fazer parte do processo individual elementos que, de uma forma sucinta mas completa, descrevam o percurso do aluno, fazendo referência aos aspectos positivos da sua personalidade, às suas realizações, aos progressos e às actividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, bem como às experiências e interesses indicadores de qualidades relevantes não avaliados nos testes de papel e lápis. Os resultados dos exames, se for caso disso, também deverão ser mencionados, bem como os certificados atribuídos.

As atitudes, os interesses manifestados, assim como outros aspectos sempre presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, escapam à avaliação efectuada pelos testes ou exames nacionais. No entanto, estes aspectos reflectem a motivação do aluno em relação à escola, o seu empenho nas tarefas propostas e a sua experiência pessoal pelo que devem ser cuidadosamente registados pelos professores durante todo o processo de avaliação.

Todas as informações que o professor vai registando constituem importantes instrumentos de trabalho para as reuniões de fim de período. Além disso, elas são elementos importantes para os contactos a estabelecer com os pais e encarregados de educação.

Um dos formatos possíveis de apresentação deste processo, consiste em uma capa, semelhante à que actualmente se utiliza no 1º ciclo do Ensino Básico, onde se arquivem os registos respeitantes aos vários anos de escolaridade. No interior da capa poderão colocar-se uma folha inicial onde se registam os dados pessoais do aluno e várias folhas para outro tipo de informações, nomeadamente:

- resumo das realizações curriculares;
- classificações obtidas;
- resumo de realizações extra-curriculares e experiências relevantes;
- um auto-retrato escrito;
- complementarmente uma página onde se possam resumir quaisquer aspectos relativos a eventuais experiências de trabalho.

Além disso, poderia ainda guardar-se um espaço para uma folha de registo que permita ao professor/director de turma, em cada ano, registar breves comentários. Os professores, entre outras razões, por terem um número razoável de alunos, não têm muito tempo disponível para um registo aprofundado de cada aluno mas, muitas vezes, é importante um pequeno comentário acerca das consecuições ou de um ponto fraco que necessite melhorar. Esta indicação pode ajudar os pais e o aluno no processo educacional.

4.2 FINALIDADES DOS REGISTOS

Pode ser invocado um número razoável de motivos quer para a utilização de registos quer para a sua não utilização. As razões que podem ser invocadas para o uso sistemático desta prática, fundamentam-se na necessidade de:

- reconhecer as consecuições de cada aluno em particular de forma a que a aprendizagem e a experiência adquirida por cada um possa ser identificada e valorizada pelos próprios alunos, pelos pais e pelos professores;
- motivar e ajudar o desenvolvimento pessoal de modo a que os indivíduos possam facilmente reconhecer e avaliar os seus êxitos e realizações e, até, fazerem planos para o futuro;
- auxiliar os professores e a escola na identificação do potencial dos alunos e avaliar em que medida o currículo, o ensino e a organização da escola estão adaptados para desenvolver certas destrezas práticas e sociais;
- fornecer aos jovens que deixam a escola um documento sumário que pode vir a ser reconhecido e valorizado pelos empregadores e outras instituições de ensino (nomeadamente de formação profissional).

4.3 ALGUNS EXEMPLOS DE OUTROS PAÍSES

O processo individual agora introduzido pelo novo sistema de avaliação está a ser ensaiado também em vários países da Europa. Com efeito, a tendência geral traduz-se precisamente na concessão de registos de aproveitamento aos alunos que terminam a escolaridade obrigatória, embora o seu conteúdo, a importância que é dada a determinadas características em detrimento de outras e o aspecto formal variem de país para país.

Em Espanha, por exemplo, todos os alunos, independentemente dos seus resultados, recebem um certificado onde apenas são mencionados os anos frequentados e as classificações obtidas em cada uma das áreas. Utiliza, portanto, um registo quantitativo, sumário, diferente do registo qualitativo e descritivo utilizado, por exemplo, em Inglaterra.

O Ministério da Educação Britânico, com o objectivo de criar um sistema de Registos de Aproveitamento a nível nacional, encomendou um estudo piloto realizado em 21 escolas do país. No período em que o estudo foi realizado (1985-87) a equipa do projecto realizou entrevistas a alunos, observações das actividades na sala de aula, assistência a discussões professor-aluno e procedeu ao envio de questionários aos pais e a outros utilizadores dos registos. Parte dos resultados deste estudo foi publicado em 1991 e o que se pode dizer é que o desempenho das escolas e as abordagens que cada uma deixava entrever na forma de registar as consecuições dos alunos, reflecte a forma como aquelas encaravam o currículo, o ensino e a relação com a família, com a comunidade envolvente, com as empresas, etc. Os resultados foram, pois, muito diversificados, havendo escolas que atribuíam maior importância ao currículo moral que ao currículo académico, apenas considerando o primeiro digno de registo; escolas que consideravam apenas o currículo académico e, dentro deste conjunto, escolas que davam mais relevância aos conhecimentos adquiridos, enquanto outras se preocupavam sobretudo com as atitudes e destrezas desenvolvidas.

Em algumas regiões dos EUA, nomeadamente no Estado de Nova Iorque, onde a prática dos registos também é obrigatória, um dos aspectos curiosos deste sistema é que grande parte da informação contida nos registos é realizada pelos alunos. As escolas são obrigadas a fazer os registos e a consultar os pais exaustivamente. Embora o relatório acerca dos alunos seja relativamente isento de juízos, os meios de comunicação rapidamente encontram fortes motivos para fazer publicidade àquelas escolas que apresentam melhores resultados globais. As escolas assumem de tal modo a competitividade que é habitual dizer-se que os directores das escolas preferem uma boa publicidade a financiamentos adicionais (DES, 1988-a).

4.4 DESTINATÁRIOS DOS REGISTOS

Segundo a nossa legislação, a conservação e consulta do processo individual é da responsabilidade do professor. Este deve elaborá-lo em diálogo com os alunos, nos anos de escolaridade em que tal seja possível.

O envolvimento dos alunos no processo de avaliação e respectivo registo traz grandes vantagens em termos educacionais. Como é sabido, a avaliação feita pelo professor, quer seja expressa literal ou numericamente, ou quer seja meramente descritiva é, na maior parte das vezes, fonte de angústia e de ansiedade para os alunos. Daí, haver todo o interesse em desdramatizar essa actividade, mostrando aos alunos que também podem participar nela.

Os resultados escolares contidos no processo individual são devolvidos aos pais ou encarregados de educação no final da escolaridade obrigatória. Sendo confidenciais, além dos pais e encarregados de educação, somente a ele têm acesso o próprio aluno e seus professores. No processo de avaliação, o papel dos pais aparece reforçado e uma das formas de desenvolver a sua participação consiste precisamente em melhorar a qualidade da informação que lhes é prestada.

Para o aluno que termina o Ensino Básico e quer prosseguir os estudos secundários pode ser importante apresentar na escola os registos das suas aprendizagens, tendo em atenção que os alunos chegam ao ensino secundário com diferentes níveis de consecução. Esta realidade torna difícil a planificação de estratégias se a escola que acolhe o aluno nada souber das suas realizações, dificuldades e êxitos.

Embora o novo modelo de avaliação não faça qualquer referência aos empregadores, talvez pudesse também ser aberta a possibilidade de os registos poderem servir de currículo que os alunos poderiam apresentar, caso o desejassem, sempre que se candidatassem a um emprego.

Genericamente podem considerar-se duas perspectivas no processo de registo de resultados de aproveitamento: uma diz respeito aos **métodos** de registo utilizados pelo professor, a outra ao seu **conteúdo**. Como os instrumentos de registo já foram objecto de análise num outro capítulo, será feita referência à segunda perspectiva, isto é, aos assuntos e à forma como poderão ser organizados estes 'registos totais' das realizações dos alunos. Registos 'totais' na medida em que são instrumentos de síntese de informação obtida ao longo do ano ou ciclo.

Consoante a estrutura de conteúdo adoptada, assim os registos poderão ter por base a dimensão da pessoa humana na sua totalidade ou apenas parcialmente. Os registos poderão ser analisados em termos das áreas que abrangem, isto é, neles constarem referências apenas ao currículo formal, incluírem referências às actividades extra-curriculares ou todo o progresso de um aluno ser interpretado tendo em atenção as consecuições efectivas do aluno, as suas experiências, qualidades ou atitudes desenvolvidas durante esse tempo.

Na experiência inglesa, os registos de aproveitamento incidem sobre as seguintes áreas:

- 1 — **actividades curriculares e extra-curriculares**
(as áreas extra-curriculares podem significar actividades de tempos livres ou experiência de trabalho);
- 2 — **aproveitamento específico de cada disciplina**
(avaliação baseada na trilogia: conhecimentos, atitudes e destrezas);
- 3 — **aproveitamento curricular transversal**
 - abordagem centrada no *aluno* (possibilidade de identificar processos, conceitos e destrezas não exclusivamente relacionados com o conteúdo concreto de uma disciplina mas com competências transversais);
 - abordagem centrada na *organização da escola* (as competências a serem desenvolvidas, avaliadas e registadas são definidas pela escola);
- 4 — **qualidades e destrezas pessoais e sociais**

De referir que neste caso o estudo acima referido mostrou que a terminologia e a lista de características possíveis de inventariar não são muito consensuais. Enquanto algumas escolas consideravam como qualidade pessoal a iniciativa, a fidelidade e a pontualidade, outras descreviam-nas como destrezas.

Não se está a sugerir, porém, a imitação destas experiências. Todo o processo de registo de informação é muito delicado e deverá ter em atenção, muito particularmente os contextos culturais, sociais e educacionais em que são aplicados. Mesmo num país como a Inglaterra, que já leva vários anos de experiência de implementação de registos a nível nacional e de todos os estudos piloto realizados nesse sentido, este assunto continua a não estar isento de polémica.

Apresenta-se de seguida um exemplo de um registo de aproveitamento de final de ciclo retirado da experiência inglesa embora com algumas adaptações à realidade portuguesa.

Registo de Aproveitamento

Nome do aluno _____

Ano de escolaridade _____ Ano lectivo _____

Realizações Escolares e Pessoais

Qualidades sociais e pessoais

O aluno estabelece boas relações com os colegas e com os adultos. Tem uma aparência cuidada. Costuma participar em algumas actividades escolares, nomeadamente na Associação de Estudantes. É educado e respeitador. Necesita de apoio e supervisão, embora se mostre predisposto a assumir responsabilidades. Possui interesses muito diversificados. Adquiriu maior maturidade, tomando-se mais confiante.

Língua materna

Fala com clareza, ouve com interesse e compreende o que lhe é dito, respondendo ponderadamente às questões. É um elemento válido no trabalho de grupo, desempenha o papel de líder, encorajando e distribuindo tarefas para outros membros do grupo. Escreve de forma imaginativa, o seu trabalho é cuidadosamente planeado, bem organizado, embora tenha algumas dificuldades a nível ortográfico. É capaz de ler com facilidade uma grande variedade de textos, demonstrando sentido crítico. Revela um alto grau de iniciativa procurando, seleccionando e adaptando informação no trabalho que envolva investigação.

Matemática

Domina as operações com números inteiros e fraccionários. Utiliza a máquina de calcular com cuidado e rapidez. Sabe representar e interpretar sob a forma de tabelas, quadros e gráficos. Resolve facilmente problemas encontrando estratégias e tirando conclusões úteis. Tem dificuldade em usar fórmulas para calcular o volume. Apresenta o trabalho de forma limpa e expressa as ideias com clareza. É um aluno interessado e cooperante.

Língua estrangeira I

Demonstra uma compreensão detalhada em várias situações. Responde ao pedido sem hesitação e reproduz a maior parte dos sons com sotaque da língua mãe. É capaz de perceber detalhes específicos em textos longos em diferentes situações que se lhe apresentam. Percebe a construção gramatical de frases simples. É muito organizado nos apontamentos e faz regularmente os trabalhos de casa.

Física

É cooperante e respeita as práticas de trabalho. Consegue registar os resultados em tabelas ou gráficos e é capaz de interpretar os resultados de uma tabela. É capaz de fazer investigação para testar teorias. Mostra compreender e usar conceitos científicos. Consegue fazer um registo claro do trabalho realizado e fazer deduções relevantes a partir de dados experimentais.

(continua)

(continuação)

Data	Actividades escolares
1989/90	Membro do Clube de Fotografia
1990/91	Eleito secretário para a Associação de Estudantes
1991/92	Inscrito no Clube de informática
1992/93	Participa na redacção do jornal escolar «O Salto Poinças»

Data	Actividades extra-escolares (verificadas pelos pais ou adultos)
1988/89	Miembro dos Escuteiros
1989/90	Curso de Primeiros Socorros
1990/91	Viagem a Inglaterra nas férias
1992/93	Fez jardinagem na OTL (Ocupação de Tempos Livres)

Auto-Retrato

Apesar de ter muita que estudar na escola, ainda tenho tempo para me dedicar a alguns passatempos e desenvolver actividades. Faço natação e jogo futebol no clube recreativo do meu bairro.

Pertencço aos escuteiros e gostei muito de fazer os acampamentos. Como fazemos alguns raids, mantemo-nos em forma e conhecemos muitas localidades.

Durante as férias vou para a praia, visitar outras regiões e à noite vejo um bocadinho de televisão.

No 7º ano, ajudei a professora de Inglês a organizar a «Semana do Inglês». Vieram pessoas do British Council que falaram de como se vive em Inglaterra e nos deixaram algumas moradas de jovens ingleses para nos escreverem.

Em resumo, acho que sou uma pessoa simpática que gosta de conhecer pessoas.

(assinatura do aluno)

4.5 CRITÉRIOS E ÉTICA DA AVALIAÇÃO

A utilização dos registos de aproveitamento levanta problemas de diversa ordem, nomeadamente quanto à facilidade de utilização pelos professores e aos problemas éticos envolvidos.

Em relação ao primeiro aspecto, talvez se pudessem referir os seguintes critérios:

- **aplicabilidade** — os instrumentos utilizados para o registo devem ser de aplicação fácil e não exigir morosidade no processo de registo (tendo em atenção que se trata de registos individualizados e que o professor, sobretudo no 2º e 3º ciclos, tem muitos alunos);

- **objectividade** — as observações registadas pelos professores têm de ser baseadas em elementos recolhidos com a maior objectividade possível;
- **clareza** — os elementos registados têm de ser claros para os seus destinatários.

Quanto aos aspectos éticos envolvidos, e para além da necessidade de garantir a confidencialidade dos registos (os pais e alunos têm de ter a garantia de que os elementos contidos no processo individual não serão passíveis de divulgação), convirá notar que, tratando-se de um documento escrito, os juízos acerca de um aluno registados num dado momento podem influenciar decisivamente o seu futuro, tanto positiva como negativamente. Correm-se sempre sérios riscos quando se atribui a alguém um determinado perfil pois esse retrato não tem necessariamente de ter validade preditiva, quer quanto aos conhecimentos, quer quanto aos comportamentos futuros.

Tomemos o caso de alunos com fraco aproveitamento ou que demonstram um comportamento considerado menos adequado. Como referem Kant & Orr (1990), os registos ou os perfis de aproveitamento, em vez de terem uma função motivadora, podem tornar-se punitivos. Ora, qualquer um de nós poderia dar exemplos de pessoas que, enquanto estudantes, não gostavam da escola, vindo, no entanto, a tornar-se trabalhadores exemplares e personalidades de sucesso na sua actividade.

Um dos modos de diminuir este problema consiste no envolvimento dos alunos, logo desde os primeiros anos de escolaridade, na avaliação e registo dos seus progressos.

A criação do processo individual do aluno e dos registos nele contidos encerra, portanto, alguns perigos que não podem ser esquecidos. Por um lado, a relação professor-aluno é construída numa boa parte pelas expectativas de um em relação ao outro e, ao longo das suas interações, vão-se, de um modo geral, confirmando os juízos ou reiterando as expectativas iniciais. Partindo desta realidade, a criação de um dossier escolar, que acompanha o aluno do princípio ao fim da escolaridade, contém o perigo de encerrar os juízos feitos acerca dele e de esse espectro o marcar negativamente no futuro. Como refere Postic (1984) a este propósito, corre-se o risco de encerrar o aluno «demasiado depressa numa categorização da qual ele nunca mais se libertaria». O mesmo autor sublinha ainda que os alunos sobre os quais pesavam apreciações desfavoráveis, reforçados pelo efeito de grupo nos professores, não conseguiram trabalhar e não puderam obter bons resultados senão quando mudaram de escola, dado que os seus novos professores não tiveram acesso aos anteriores processos dos alunos.

Embora os **problemas éticos** envolvidos na avaliação e no seu registo não sejam ainda muito debatidos em Portugal, tentando-se, muitas vezes, ignorá-los, não deixam de ser uma fonte de preocupação para aqueles que lidam de perto com a avaliação. O tema tem sido muito discutido a nível de alguns países da Europa, em particular em Inglaterra, e também nos EUA. A emissão de juízos sobre as características ou qualidades de um aluno não pode ser feita de ânimo leve, devendo pois, constituir motivo de reflexão de todos os intervenientes no processo. Se se aceita frequentemente que os professores estão em posição de fazer juízos sobre o carácter, os conhecimentos e as destrezas pessoais dos alunos, é necessário que os mesmos sejam cautelosos nas conclusões que incluem nos registos, pois é o futuro do aluno que está em jogo...



ANEXOS

Despacho Normativo nº 98 – A / 92

Índice Analítico do Despacho nº 98 – A / 92

2908-(2)

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B

N.º 140 — 20-6-1992

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Despacho Normativo n.º 98-A/92

A avaliação dos alunos do ensino básico é uma exigência decorrente dos princípios e objectivos definidos para este nível de ensino no artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, permitindo aferir, a cada momento, do estado de realização dos mesmos.

Entre aqueles princípios e objectivos sobressaem, para efeitos do modelo de avaliação a adoptar, o da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, bem como o dever de assegurar uma formação geral, comum a todos os portugueses, e de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos.

Idênticos princípios obtiveram consagração no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, resultando daí a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular constante daquele diploma.

Nestes termos, ao abrigo do artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e do n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto:

Determina-se o seguinte:

1 — É aprovado o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, publicado em anexo a este despacho e que dele faz parte integrante.

2 — O novo sistema de avaliação será aplicado, em cada ano de escolaridade, no ano lectivo em que são generalizados os novos programas.

3 — Ao Instituto de Inovação Educacional, no âmbito das atribuições que lhe estão legalmente cometidas, cabe:

- Conceber e produzir instrumentos de avaliação dos alunos;
- Estudar, recolher e produzir materiais sobre a avaliação dos alunos;
- Acompanhar e avaliar a aplicação do novo sistema de avaliação dos alunos;
- Desenvolver os estudos necessários à preparação dos instrumentos da avaliação prevista no n.º 43 do anexo ao presente despacho;
- Integrar nos estudos e propostas de desenvolvimento curricular metodologias de avaliação, tendo em vista o reforço do processo de aprendizagem.

4 — É revogado o Despacho n.º 162/ME/91, de 9 de Setembro, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 244, de 23 de Outubro de 1991.

Ministério da Educação, 19 de Junho de 1992. — O Ministro da Educação, António Fernando Couto dos Santos.

ANEXO

Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico

CAPÍTULO I

Processo de avaliação

Objecto de avaliação

1 — A avaliação dos alunos do ensino básico incide sobre o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar.

2 — A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as linguagens de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico.

3 — Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.

4 — O Ministério da Educação, tendo em conta as finalidades do ensino básico e de cada ciclo de estudos, definirá, a nível nacional, os objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos.

5 — Na sequência da definição prevista no número anterior, compete ao conselho pedagógico, sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa.

6 — A medida que o modelo de administração, direcção e gestão definido no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, foi implementado, a definição referida no número anterior será objecto de ratificação pelo conselho de escola ou de área escolar.

Finalidades da avaliação

7 — A avaliação dos alunos no ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno.

8 — Enquanto elemento regulador da prática educativa, a avaliação tem carácter sistemático e contínuo, permitindo:

- Determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;
- Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação;
- Auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo;
- Melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários.

Intervenientes

9 — A escola, através dos seus órgãos próprios, é responsável pelo percurso escolar dos alunos, devendo garantir a consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos.

10 — A avaliação dos alunos do ensino básico pressupõe o trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, em particular no conselho de turma, bem como a participação dos alunos e dos encarregados de educação, em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar.

11 — Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação dos alunos, nos termos adiante referidos, os seguintes serviços:

- Serviços de psicologia e orientação;
- Serviços de educação especial;
- Serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico ou o conselho escolar considerem conveniente;
- Direcções regionais de educação.

Modalidades de avaliação

12 — No ensino básico distinguem-se as modalidades de avaliação seguintes:

- Avaliação formativa;
- Avaliação sumativa;
- Avaliação aferida;
- Avaliação especializada.

13 — As modalidades de avaliação referidas no número anterior devem harmonizar-se de modo a contribuir para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo.

14 — As diferentes modalidades de avaliação articulam-se ao longo dos vários anos e ciclos, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização.

Processo individual do aluno

15 — O percurso escolar do aluno deve ser registado num processo individual de que constem todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral.

16 — O professor, no 1.º ciclo, ou o director de turma, no 2.º e 3.º ciclos, é o responsável pela elaboração, consulta e conservação do processo individual, ao qual têm acesso, além dos alunos, os seus professores, os pais e os encarregados de educação.

17 — Os elementos contidos no processo individual são de carácter confidencial, devendo este acompanhar o aluno na sua progressão ao longo da escolaridade básica, sendo devolvido, no seu termo, aos pais ou encarregados de educação.

Avaliação formativa

18 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, a fim de permitir:

- Estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo;
- Adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

19 — A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas.

20 — A avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e os outros professores, e dos órgãos de orientação e apoio educativo, cabendo ao director de turma, no 2.º e 3.º ciclos, a função de coordenar a avaliação, garantindo o seu carácter globalizante e integrante.

21 — Para efeitos de formalização da avaliação formativa no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o conselho de turma, presidido pelo respectivo director de turma, reúne, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos, de acordo com o calendário escolar aprovado.

22 — Fazem parte do conselho de turma todos os professores da turma, podendo o presidente solicitar a presença de outros intervenientes na avaliação.

23 — A avaliação formativa articula-se com dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação, sendo da responsabilidade do professor, no 1.º ciclo, ou do conselho de turma, nos restantes ciclos.

24 — A avaliação formativa traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação.

Avaliação sumativa

25 — A avaliação sumativa tem em conta a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, tomando como referência o estabelecido nos n.ºs 4 e 5.

26 — A avaliação sumativa é da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o conselho de turma, assumindo o director de turma especial responsabilidade pela coordenação dos trabalhos e pela garantia da natureza globalizante e integrante da avaliação.

27 — Compete ao conselho pedagógico, ou ao conselho escolar, no 1.º ciclo, definir os critérios gerais da avaliação sumativa, aos quais o conselho de turma, ou o professor, se têm de referenciar.

28 — A avaliação sumativa ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo.

29 — A avaliação sumativa realiza-se na reunião do conselho de turma que formaliza a avaliação formativa, permitindo a tomada de decisões sobre apoios e complementos educativos.

30 — A avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, confronta o desenvolvimento global do aluno com os objectivos globais desse ciclo.

31 — A avaliação referida no número anterior tem em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano lectivo, dando origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno.

32 — A avaliação sumativa, no 1.º ciclo do ensino básico, exprime-se de forma descritiva.

33 — A avaliação sumativa, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, exprime-se na escala de 1 a 5, acompanhada de uma síntese dos registos descritivos decorrentes do processo de avaliação formativa.

34 — Em caso algum poderá proceder-se à avaliação sumativa antes do final do 2.º ano de escolaridade.

35 — Para efeitos de progressão, a avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, exprime-se através dos juízos de *Aprovado* ou *Não aprovado*.

Avaliação sumativa extraordinária

36 — O conselho escolar, no 1.º ciclo, e o conselho de turma, nos restantes ciclos, podem decidir, em reunião ordinária realizada no final do 2.º período de qualquer ano lectivo, proceder a uma avaliação sumativa extraordinária do aluno, no caso de a avaliação ter indicado que a qualidade dos processos de aprendizagem e a distância em relação aos objectivos curriculares podem aconselhar a sua retenção no mesmo ano.

37 — Para efeitos do disposto no número anterior, a decisão de proceder à avaliação extraordinária deve ser comunicada ao aluno e ao encarregado de educação, no prazo de cinco dias úteis.

38 — A utilização do mecanismo previsto nos números anteriores determina a adopção de um plano de recuperação do aluno, através do estabelecimento ou do reforço de medidas de apoio educativo.

39 — A decisão decorrente da avaliação sumativa extraordinária formaliza-se na reunião ordinária do conselho de turma ou do conselho escolar, realizada no final do ano lectivo, tendo como efeito a progressão do aluno para o ano seguinte ou a sua retenção no mesmo ano no caso de se verificar que as medidas de apoio educativo adoptadas não foram suficientes para o cumprimento dos objectivos curriculares mínimos definidos.

40 — A avaliação sumativa extraordinária aplica-se, com as necessárias adaptações, o disposto para a avaliação sumativa ordinária.

Avaliação aferida

41 — A avaliação aferida destina-se a medir o grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos, a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema de ensino, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar.

42 — A avaliação aferida é utilizada no momento em que se pretende avaliar o sistema de ensino, a nível nacional, regional ou local, visando, em especial, os respectivos resultados curriculares e procedimentos adoptados, segundo padrões comuns, no domínio dos saberes e aptidões.

43 — A avaliação aferida no número anterior não tem efeitos sobre a progressão escolar dos alunos e pode ter lugar em qualquer momento do ano lectivo, sendo da responsabilidade dos organismos competentes do Ministério da Educação a elaboração das respectivas provas.

44 — Para efeitos de medição de grau de cumprimento dos objectivos curriculares mínimos, definidos segundo o processo estabelecido no n.º 5, poderão realizar-se provas aferidas no início do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sempre que tal seja considerado conveniente pelo conselho pedagógico.

45 — As provas referidas no número anterior são elaboradas, coordenadas e avaliadas sob a responsabilidade do conselho pedagógico.

Avaliação especializada

46 — A avaliação especializada consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

47 — A avaliação especializada é feita, no 1.º ciclo, por solicitação do conselho escolar, mediante proposta do professor e, no 2.º e 3.º ciclos, por solicitação do conselho de turma, mediante proposta do director de turma.

48 — Na avaliação especializada participam os professores intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, sendo os encarregados de educação previamente ouvidos pelos técnicos de educação cuja intervenção o presidente do conselho de turma entenda conveniente.

49 — A programação individualizada e o correspondente itinerário de formação, recomendados no termo desta modalidade de avaliação, serão feitos com o conhecimento e acordo prévio dos encarregados de educação.

50 — No 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, cabe ao conselho directivo, ou ao director executivo, ouvido o conselho pedagógico, e o encarregado de educação, criar as condições necessárias à implementação e controlo periódico das medidas previstas no número anterior ou a suspensão das mesmas.

CAPÍTULO II

Efeitos da avaliação

Progressão e retenção

51 — O efeito da avaliação sumativa é, por norma, a progressão dos alunos, devendo a decisão sobre uma eventual retenção ocorrer, ordinariamente, no final de cada ciclo, assumindo carácter eminentemente pedagógico.

52 — A retenção consiste na manutenção do aluno no ano de escolaridade a que se reporta a avaliação, podendo traduzir-se na repetição de todo o plano de estudos desse ano ou no cumprimento de um plano de apoio específico que integre as disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos.

53 — Considera-se que o aluno é passível de retenção quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo.

54 — A decisão da retenção tem sempre carácter excepcional, depois de se ter esgotado o recurso a apoios e complementos educativos, devendo, portanto, revestir-se de especial cuidado para garantir a sua necessidade, utilidade e justiça.

55 — A decisão de retenção é da competência do professor, no 1.º ciclo, e do conselho de turma, no 2.º e 3.º ciclos, devendo o respectivo presidente elaborar um relatório que contemple uma proposta sobre o disposto no n.º 52, a ser executada no ano lectivo seguinte.

56 — Compete ao conselho pedagógico, ou ao conselho de escola, no 1.º ciclo, aprovar o relatório referido no número anterior, bem como acompanhar e avaliar a sua execução.

Retenção repetida

57 — Sempre que, no decurso de uma avaliação sumativa, se concluir que um aluno que já foi retido em qualquer ano de escolaridade não possui as condições necessárias à sua progressão, deve o mesmo ser submetido a uma avaliação especializada que ponderará as vantagens educativas de nova retenção.

58 — A proposta decorrente da avaliação referida no número anterior está sujeita a ratificação pelo conselho pedagógico, com base em relatório que inclua:

- O processo individual do aluno;
- Relatório contendo os pareceres decorrentes do disposto no n.º 3;
- A referência aos apoios e complementos educativos aplicados;
- Relatório dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação que integre o parecer destes sobre a proposta de manutenção do plano no mesmo ano;
- O parecer dos serviços de psicologia e orientação, quando existam na escola;
- O plano de apoio educativo específico, a ser executado no ano lectivo seguinte.

59 — Os encarregados de educação, enquanto intervenientes regulares do processo de avaliação, devem ser chamados a participar na análise e nas decisões produzidas no âmbito do disposto no número anterior, podendo recorrer para o director regional de educação, no caso de não concordância com a decisão de uma segunda retenção.

60 — O conselho directivo, o conselho escolar ou o director executivo coordenam a execução das recomendações decorrentes do processo de avaliação previsto nos números anteriores, sendo especialmente responsáveis pela promoção do sucesso educativo desses alunos.

Apoio e complementos educativos

61 — Visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos, devem os órgãos próprios das escolas instituir actividades e medidas de apoio educativo, sempre que as mesmas se revelarem necessárias.

62 — As actividades e medidas de apoio e complemento educativos podem ser realizadas quer numa perspectiva disciplinar quer numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

63 — Todos os órgãos próprios da escola devem disponibilizar os recursos materiais e humanos necessários, assegurando em tempo oportuno as condições de espaço e horário adequados a favorecer, de modo positivamente diferenciado, os alunos que frequentem os apoios e complementos educativos.

64 — As medidas de apoio educativo traduzem-se na implementação de planos de acção ou programas, compreendendo conteúdos e processos pedagógicos adequados, que o presidente do conselho de turma propõe e avalia, o conselho pedagógico aprova e o conselho directivo, ou o director executivo, coordena.

65 — As medidas de apoio educativo podem assumir uma, ou várias, das seguintes formas:

- Um programa específico elaborado pelo professor da turma, no 1.º ciclo, da área disciplinar, no 2.º ciclo, e de disciplina, no 3.º ciclo;
- Um programa interdisciplinar ou transdisciplinar, no 2.º e 3.º ciclos, proposto e coordenado pelo coordenador de ano dos directores de turma, no caso do modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, ou pelo coordenador dos directores de turma, no caso do modelo de gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e realizado por uma equipa integrada pelos professores das diversas disciplinas envolvidas;
- Programas alternativos, podendo incluir a constituição de grupos de nível, propostos pelo conselho pedagógico e aprovados pelo conselho de escola ou área escolar, no caso das escolas abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

66 — Os professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo deverão apresentar ao director de turma, no final de cada trimestre, um relatório descritivo do aproveitamento de cada aluno, bem como parecer sobre a conveniência da manutenção, ou suspensão, das medidas aplicadas.

67 — O relatório previsto no número anterior deve ser apresentado ao coordenador de ano dos directores de turma, que o apresentará, acompanhado de parecer, ao conselho pedagógico, para efeitos de decisão.

Certificação

68 — Ao aluno de ensino público, ou do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico, que obtiver aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo será atribuído, pelo respectivo órgão de gestão, o diploma de ensino básico.

69 — Ao aluno que atingir a idade limite da escolaridade obrigatória e que tiver frequentado a escola, com assiduidade, deverá, mediante requerimento do próprio ou do respectivo encarregado de educação, ser mandado passar, pelo órgão de gestão da escola, certificado do cumprimento da escolaridade obrigatória.

70 — O disposto no número anterior não impede que o aluno que tenha cumprido a escolaridade obrigatória sem aprovação na avaliação sumativa final do 3.º ciclo se candidate à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a prestação de provas de exame, realizadas a nível de escola, na qualidade de aluno autoproposto.

71 — Para a realização das provas referidas no número anterior os órgãos competentes da escola facultam, sempre que possível, um apoio específico ao aluno autoproposto.

72 — As provas de exame para alunos autopropostos serão objecto de regulamentação posterior.

ÍNDICE ANALÍTICO

Despacho normativo nº 98-A/92

Termos	Números
Alunos Auto-propostos	70, 71, 72
Apoios e Complementos Educativos	29, 38, 39, 52, 54, 58 c), 61, 62, 63, 64, 65 a) a c), 66
Assiduidade	69
Avaliação finalidades objecto intervenientes	7, 8 a) a d) 1, 2, 3, 19, 25 9, 10, 11 a) a d)
Avaliação Aferida	12 c), 41, 42, 43, 44, 45
Avaliação Especializada	12 d), 46, 47, 48, 49, 50, 57
Avaliação Formativa	3, 12 a), 18, 18 a) b), 19, 20, 21, 23, 24, 29, 31, 33
Avaliação Sumativa Extraordinária	36, 37, 38, 39, 40
Avaliação Sumativa	12 b), 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 51, 53, 57, 68, 70
Certificado/Diploma	68, 69, 70
Conselho de Escola ou Área Escolar	6, 56, 65 c)
Conselho de Turma	10, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 36, 39, 47, 48, 55, 64
Conselho Directivo/Director Executivo	50, 60, 64
Conselho Escolar	11 c), 27, 36, 39, 47, 60
Direcções Regionais de Educação	11 d), 59
Director de turma	16, 20, 21, 26, 47, 65 b), 66, 67
Conselho Pedagógico	5, 11 c), 27, 44, 45, 50, 56, 58, 64, 65 c), 67
Encarregados de Educação	8 b), 10, 16, 17, 18, 23, 37, 48, 49, 50, 58 d), 59, 69
Grupos de nível	65 c)
Língua Materna	3, 58 b)
Participação dos alunos	10, 20
Perfis de Aproveitamento/Registos estruturados	24

Termos	Números
Processo Individual do Aluno	15, 16, 17, 33, 58 a)
Professor(es)	3, 10, 16, 19, 20, 23, 26, 47, 48, 55, 58 b), 65 a) e b), 66
Progressão	31, 35, 39, 43, 51, 57
Relatórios	55, 56, 58 b) e d), 66, 67
Retenção	31, 36, 39, 51, 52, 53, 54, 55, 57
Retenção Repetida	57, 58, 59
Serviços Psicológicos de Orientação	11 a), 20, 58 e)

BIBLIOGRAFIA

- Astolfi, J. P.** (1983). *Groupements Différenciés d'Élèves. 1 – Structures d'Emploi du Temps*. Paris, INRP.
- Bellem, J.** (1992). *Compensação Educativa*. Comunicação apresentada no Seminário *O Novo Sistema de Avaliação* promovido pelo IIE. Universidade Católica, Lisboa, Março 1992.
- Benavente, A.** (1992). *Medidas de Compensação Educativa: Ou Medir a Educação Compensada? Ou Compensar as Medidas Educativas?* Comunicação apresentada no Seminário *O Novo Sistema de Avaliação* promovido pelo IIE. Universidade Católica, Lisboa, Março 1992.
- C.R.D.P.** (1989 a). *L'Évaluation par Capacités au Collège*, 2^{ème} éd. Amiens, Autor.
- C.R.D.P.** (1989 b). *Pédagogie par Objectifs • Évaluation — Renovation*. Amiens, Autor.
- Cardinet, J.** (1988). *Pour Apprécier le Travail des Élèves*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Cardinet, J.** (1990). «Évaluation: B. L'Évaluation des Connaissances». In *Encyclopedia Universalis*, Paris.
- Chase, C. I.** (1978). *Measurement for Educational Evaluation*, 2nd ed. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Cummings, W. K.** (1990). «Evaluation and Examinations». In Thomas, R.M. (ed.). *International Comparative Education — Practices, Issues and Prospects*. Oxford, Pergamon Press.
- De Peretti, A. (dir.)** (1990). *Recueil d'Instruments et de Processus d'Évaluation Formative*. 5^{ème} ed., Neuchâtel, Institut National de Recherche Pédagogique.
- Department of Education and Science** (1988 a). *Aspects of Education in USA: Indicators in Educational Monitoring*. London, HMSO.
- Department of Education and Science** (1988 b). *Records of Achievement: Report of the National Evaluation of Pilot Schemes*. London, HMSO.
- Department of Education and Science** (1988). *Task Group on Assessment and Testing Report. National Curriculum: A Digest for Schools*. London, DES.
- Department of Education and Science** (1991). *Records of Achievement: Report of the National Evaluation of Extension Work in Pilot Schemes*. London, HMSO.

- Direcção – Geral dos Ensinos Básico e Secundário** (1991). *Organização Curricular e Programas — 1^o, 2^o e 3^o ciclos*. Lisboa, DGEBS — Ministério da Educação.
- Ebel, R. L. e Frisbie, D. A.** (1991). *Essentials of Educational Measurement*, 5th ed. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Educational Testing Service** (1992). *Learning Mathematics*. Princeton, Autor.
- Fernandes, D.** (1991). «Resolução de Problemas e Avaliação». *Actas do 2^o Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro.
- Fernandes, D.** (1992). «O Tempo da Avaliação». *Noesis*, 23.
- Flaxman, E.** (1985). «Compensatory Education». In Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Gabinete de Estudos e Planeamento** (1988). *Medidas que Possibilitem o Efectivo Cumprimento da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, GEP — Ministério da Educação.
- Gabinete de Estudos e Planeamento** (1992). *Sistema Educativo Português — Situações e Tendências 1990*. Lisboa, GEP — Ministério da Educação.
- Gabinete de Estudos e Planeamento** (1990). *Imagens Estatísticas do Sistema Educativo — Alunos*. Lisboa, GEP — Ministério da Educação.
- Gabinete de Estudos e Planeamento** (1990). *PRODEP*. Lisboa, GEP — Ministério da Educação.
- Gronlund, N. E. e Linn, R. L.** (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*, 6th ed. New York, Macmillan Publishing Company.
- Hambleton, R. K.** (1985). «Criterion-Referenced Measurement». In Husen, T. e Postlethwaite, T. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- IFAPLAN** (1986). *Avaliação e Certificação: Problemas Surgidos nos Projectos-Piloto*. Lisboa, GEP — Ministério da Educação.
- Institut National de Recherche Pédagogique** (1988). «Évaluer pour Former». *Rencontres Pédagogiques*, 22. Paris, Autor.
- Instituto de Inovação Educacional** (1992). *Estudo Comparativo dos Sistemas de Avaliação dos Alunos em Quatro Países Europeus*. Lisboa, IIE — Ministério da Educação.
- Kant, L. e Orr, L.** (1990). «Educational Profiles». In Walberg, H. e Haertel, G. (eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press.

La Borderie, R. (1991). *Redimensioner L'Évaluation*. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional sobre as Estratégias Significativas para o Sucesso de Todos na Escola Básica. UNESCO/ME. Estoril, Maio de 1991.

Lafon, R. (dir.) (1987). *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'Enfant*. Paris, PUF.

Lawton, D. (1984). *A Guide to English Educational Terms*. London, Batsford Academic and Educational Ltd.

Leclercq, J. M. e Rault, C. (1989). *Les Systèmes Éducatifs en Europe — Vers un Espace Communautaire?* Paris, Secrétariat Général du Gouvernement — Direction de la Documentation Française.

Lemos, V. (1990). *O Critério do Sucesso*. 4ª ed., Lisboa, Texto Editora.

Lemos, V. (1991 a). *Avaliação Multidimensional e Sucesso Educativo no Contexto da Reforma*. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional sobre as Estratégias Significativas para o Sucesso de Todos na Escola Básica. UNESCO/ME. Estoril, Maio de 1991.

Lemos, V. (1991 b). «Novo Sistema de Avaliação — Explicações Positivas». In *Aprender*.

Lemos, V. (1992). *Novo Sistema de Avaliação — Enquadramento de Uma Mudança*. Conferência de Abertura do Seminário Nacional *O Novo Sistema de Avaliação*, promovido pelo IIE, Universidade Católica. Lisboa, Março de 1992.

Lemos, V. e Cardoso, C. (1991). *Avaliação no Contexto da Investigação e Inovação Educacional*. Comunicação apresentada ao Simpósio *Acção Educativa e Análise Psico-Social*. Leiria, 1991.

Lewy, A. (1988). «Formative and Summative Evaluation». In Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.

Mialaret, G. (dir.) (1979). *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris, PUF.

Ministério da Educação (1992). *Em Cada Escola Fazer a Reforma*. Lisboa, Autor.

Neto, M. H. F. O. (1992). *Escola Secundária de Mangualde: Compensação educativa*. Comunicação apresentada no Seminário *O Novo Sistema de Avaliação* promovido pelo IIE. Universidade Católica. Lisboa, Março 1992.

Newfield J. W. (1990). «Self-report». In Walberg, H. e Haertel, G. (eds.). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press.

Oakes, J. (1989). «What Educational Indicators? The Case for Assessing the School Context». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11.

- Page, G. T. e Thomas, J. B.** (1979). *International Dictionary of Education*. London, Kogan Page.
- Postic, M.** (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Coimbra Editora.
- Przesmycki, H.** (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris, Hachette.
- Rosales, C.** (1988). *Criterios para Una Evaluación Formativa*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- Rosales, C.** (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto, Edições Asa.
- Salema, H.** (1992). *Que Metodologias para a Compensação Educativa? Ensinar e Aprender a Pensar — Uma Metodologia Possível*. Comunicação apresentada no Seminário *O Novo Sistema de Avaliação* promovido pelo IIE. Universidade Católica. Lisboa, Março 1992.
- Satterly, D.** (1989). *Assessment in Schools*. 2nd ed. Oxford, Basil Blackwell.
- Scheerens, J.** (1990) «Process Indicators of School Functioning», *School Effectiveness and School Improvement*.
- Sumner, R.** (1987). *The Role of Testing in Schools*. Windsor, NFER - Nelson.
- Távares, L. V.** (1991). *Desenvolvimento de Sistemas Educativos — Modelos e Perspectivas*. Lisboa, GEP — Ministério da Educação.
- Távares, L. V.** (1992). *On the Development of Educational Policies*. Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento — Ministério da Educação.
- TenBrink, T. D.** (1974). *Evaluation: a Practical Guide for Teachers*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- Thélot, C.** (1991). «Mesurer l'Efficacité des Lycées». *Le Monde de l'Éducation*, Février.
- Tyler, R. W.** (1988). «Evaluation for Utilization». In Keeves, J. (org.) *Educational Research, Methodology and Measurement*. Chicago, Pergamon Press.
- Welsh Joint Education Committee (s/d)**. *Recording Achievement and Planning Individual Development. Guidance on Summarising the Record and Completing the NRA*. Cardiff, WJEC.
- Welsh Joint Education Committee (s/d)**. *Records of Achievement*. Cardiff, County Council.
- Weston, P. e Evans, A.** (1988). *Avaliação, Certificação e as Necessidades dos Jovens — Inquérito Europeu e Relatório de Conferência*. Lisboa, NFER.