

Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas¹.

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho
jpacheco@ie.uminho.pt

Introdução

Sustento neste texto que persistem, na avaliação das aprendizagens, referenciadas a partir da análise de normativos e práticas curriculares, políticas tendencialmente formativas e práticas predominantemente sumativas. Esta argumentação baseia-se na interligação dos contextos de decisão do processo de desenvolvimento curricular, em que a avaliação das aprendizagens não obedece a uma lógica formal, nem tão pouco a uma lógica informal, na medida em que é legitimada, desde o contexto político-administrativo até aos contextos de gestão e realização, como uma prática complexa, para a qual concorrem fatores socioeconómicos, políticos, institucionais e pessoais.

Se bem que as políticas educativas estejam internacionalmente dominadas, nas últimas décadas, por uma cultura de avaliação, ideológica e administrativamente relacionada com a prestação de contas (“accountability”), na realidade, há um reconhecimento generalizado, sustentado por estudos empíricos e relatórios, de que a qualidade e o sucesso dependem de variáveis de processo, não só ligadas à motivação, mas sobretudo à componente formativa da avaliação. Deste modo, políticas e práticas de avaliação formam uma síntese de conflitos discursivos e procedimentais, em que existe, por um lado, a identificação de princípios concordantes com uma função de melhoria e, por outro, a materialização de ações enquadradas por uma função de certificação. No contexto dos ensinos básico e secundário, a avaliação das aprendizagens oscila entre as componentes formativa e sumativa, como se estas fossem dois extremos isolados entre si e entre as quais não existe uma relação direta ao nível da instrumentação que é utilizada pelos professores, mantendo-se a diferença que existe, de uma forma mais ou menos acentuada, entre o que é expetável e o que é concretizado. São desenvolvidos três pontos: 1) políticas tendencialmente formativas; 2) Práticas preponderantemente sumativas; 3) entre o desejado e o realizado.

¹ Texto apresentado nos *Encontros de Educação*, promovidos pela Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10 e 11 de fevereiro de 2012.

1. Políticas tendencialmente formativas

No aparentemente contraditório movimento da globalização e individualização da sociedade, há novas formas de fazer governação que são explicadas a partir de uma regulação supranacional, na base do que Stetiner-Khaamasi e Waldon (2012) designam como políticas de partilha de conhecimento e que, por sua vez, estão na origem das “reformas viajantes”, de circulação mundial, promovendo as lógicas do Estado-avaliador e de quase mercado, mediante a promoção da qualidade do sistema educativo com base na standardização de resultados.

É neste contexto que Maroy (2012) fala dos novos modelos pós-burocráticos de governação, em oposição aos modelos burocrático-profissionais, que não são mais do que o rosto visível das políticas de *accountability* e responsabilização (Afonso, 2009; Pacheco, 2011a). Tais políticas têm acentuado o reforço da prescrição normativa, da implementação de mecanismos externos de avaliação e da fixação de metas a cumprir, de modo que a abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e mais, ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna.

Pelas lógicas de regulação de Estado-avaliador e quase-mercado, o Estado não desaparece, apenas retém o importante papel da definição dos objetivos e do currículo prescrito (Maroy, 2012). Neste caso, há uma autonomia delegada nas escolas, existe a promoção da qualidade e arquiteta-se um sistema de regulação pelos resultados, mediante procedimentos de competitividade das escolas que têm de comparar-se não só entre si como também a nível nacional, para além de terem de implementar procedimentos de previsão e monitorização de resultados, incrustados numa cultura de avaliação abrangente (Pacheco, 2011b).

O que torna estas lógicas pós-burocráticas é o tipo de regulação, que passa das regras e procedimentos para os resultados, com reforço dos mecanismos externos de avaliação, ou seja, não se baseia na standardização de processos, impostos pelas normas, mas sim na standardização de resultados. Deste modo, uma nova visão da escola se impõe: “uma conceção de escola como um sistema de produção educacional, inspirada na economia e nas teorias das organizações, na qual a finalidade é a de melhorar o seu funcionamento e os seus resultados” (Maroy, 2010), ou seja, uma escola que se torna num negócio (Pinar, 2007) e o conhecimento num bem económico (Young, 2010).

Tudo isto resulta da globalização como processo multifacetado de uniformização, com incidência direta na criação de um diálogo comum sobre as reformas, “tornando aparentemente mais uniforme o currículo a nível mundial” (Anderson-Levitt, 2008, p. 356) e estabelecendo uma estandardização avaliativa centrada na comparabilidade e competitividade. Assim, a estandardização é uma forma concreta de criação nas escolas de um certo grau de uniformidade não coerciva (Waldow, 2012), de acordo com padrões supranacionais e transacionais, moldados, por exemplo, pela União Europeia (EU), Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD²).

É deste contexto regulador que decorre a produção de normativos nacionais, cujos textos, no caso da organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário e da avaliação das aprendizagens, reforçam quer a noção de currículo como plano, quer a vertente sumativa da avaliação externa, entretanto mitigada pela avaliação sumativa interna.

Da análise do normativo nuclear da organização e gestão curricular (Cf. Decreto-lei n. 139/2012, de 5 de julho) encontra-se uma perspetiva tyleriana de currículo, uma vez que define como ponto de partida os objetivos e como ponto de chegada os resultados: “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base do desempenho dos alunos” (*Ibid.*, ponto 1, art. 2º).

Da sua enunciação prescritiva ao nível do currículo nacional, que se torna operacionalizável através de planos curriculares, programas e metas curriculares, resultam “planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas” (*Ibid.*, ponto 4, art. 2º). Em consequência, o processo de desenvolvimento do currículo contém princípios orientadores que apontam para a “promoção da melhoria da qualidade do ensino”, a “articulação do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua um elemento de referência que reforce a sistematização do que se ensina e do que se aprende” e a “promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico”³ (*Ibid.*, alíneas c, k, l, art. 3º).

² Utiliza-se a sigla em língua inglesa.

³ Esta alínea significa que os alunos passam a ter avaliação sumativa externa nos anos terminais de cada ciclo do ensino básico (4º, 6º e 9º), aliás, como é traduzido pela alínea b, ponto 1, art. 26º. Esta medida significa, no sistema educativo português, o final das provas de aferição, que se aplicaram, progressivamente, a partir do início da década de 2000.

Como o mesmo normativo contém os princípios gerais da aprendizagem, ainda que a avaliação, contrariamente ao que consagravam os normativos⁴ para o ensino básico (Cf. Decreto-lei n. 6/2001, de 18 de janeiro, ponto 1, art. 12º) e ensino secundário (Cf. Decreto-lei n. 74/2004, de 24 de março, ponto 1, art. 10º), constitua, agora, “um processo regulador do *ensino*”.

Tendo o Estado um papel de regulação do currículo através da avaliação, de que a fixação de metas curriculares traduz a sua essência mais eficaz, sobretudo quando representam *standards de conteúdos* (Scallon, 2009) e *resultados mensuráveis* (Pacheco, 2011a), é comum, no quadro das políticas anteriormente descritas, que se observe o reforço da avaliação sumativa externa, com exames nacionais nos anos terminais de ciclos de ensino e com provas intermédias⁵, elaboradas pela Administração central e disponibilizadas às escolas, nos anos intermédios de cada ciclo.

Da articulação entre currículo nacional e avaliação sumativa externa resultam efeitos de controlo ao nível dos conteúdos de ensino, transformados em metas de aprendizagem, sem que isso signifique sustentar a afirmação de que o Estado tem um papel determinante na avaliação das aprendizagens. A mitigação da sua ação é, em parte, devido quer aos fatores de ponderação atribuídos à avaliação externa e à avaliação interna, quer à diferença significativa dos valores das classificações obtidas pelos alunos nas duas referidas avaliações, quer ainda à implementação de medidas que estejam orientadas para a promoção do sucesso escolar⁶.

É neste alinhamento de controlo externo que se enquadram as políticas de avaliação dos últimos anos em Portugal, enfatizando o “accountability” face à melhoria (OECD, 2012) isto é, a avaliação sumativa relativamente à avaliação formativa. O mesmo relatório, e convém lembrar o papel da OECD na legitimação discursiva de

⁴ Em ambos os normativos, a avaliação é definida como sendo um “processo regulador das aprendizagens”.

⁵ De acordo com o Gabinete de Avaliação Educacional, “os testes intermédios, realizados pela primeira vez no ano letivo de 2005/2006, são instrumentos de avaliação disponibilizados pelo GAVE e têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa” (Disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/430.html>, acesso a 27 de novembro de 2013).

⁶ Segundo o art. 21º do Decreto-lei n. 139/2012, de 5 de julho, esta promoção passa pela diversificação da oferta curricular, ações de orientação escolar e profissional, ações de acompanhamento e complemento pedagógico, ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, reorientação do percurso escolar. De modo mais concreto, estas medidas são traduzidas por medidas de apoio ao estudo, bastante reduzidas se comparadas com a legislação anterior, e pela elaboração de planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento das aprendizagens, tal como se prevê no ainda não revogado Despacho Normativo n. 50/2005, de 9 de novembro.

políticas de “accountability”, reconhece que os resultados dos alunos portugueses têm melhorado nos indicadores internacionais, principalmente nos testes PISA, tornando-se prioritário reforçar a função de melhoria da avaliação com reflexos evidentes na melhoria das práticas de aprendizagem dos alunos.

2. Práticas preponderantemente sumativas

Das modalidades de avaliação registadas nos normativos portugueses, publicados ao longo das últimas três décadas, sobretudo de 1992 a 2012, constam a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa para o ensino básico⁷, aplicando-se as duas últimas ao ensino secundário. Todavia, em termos de instrumentação avaliativa, a modalidade sumativa tem sido predominante em relação às modalidades diagnóstica e formativa, podendo-se acrescentar outros fatores explicativos desta situação, caso da prescrição curricular em termos de um currículo nacional, da organização curricular em disciplinas e do peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas sobre a escola.

O despacho normativo 98-A/92, de 20 de junho, implementou, pela primeira vez, a avaliação formativa em contexto escolar, contrariando o peso excessivo da avaliação sumativa. Porque a sua contextualização em contexto de sala de aula requer princípios pedagógicos - de individualização/diferenciação, de compensação/apoio e de aprendizagem significativa (Pacheco, 1995; Ferreira, 2007), e porque a sua utilização escolar se enquadra numa cultura de colaboração e partilha (Afonso, 1999; Morgado & Pacheco, 2011), a avaliação formativa tem sido “letra morta de normativo” na realidade portuguesa, pois a sua utilização na sala de aula não tem correspondido ao uso sistemático numa instrumentação com reflexos nas aprendizagens. Quer isto dizer que os professores “recorrem a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem”⁸, embora na prática, tenham a tendência para conferir mais peso aos testes e às práticas formativas sumativizantes, verificáveis, estas últimas, quando os professores atribuem uma classificação aos testes ou às fichas formativas. A avaliação formativa é, por vezes,

⁷ De 1992 a 2001, a legislação incluiu, no ensino básico, a avaliação especializada.

⁸ Esta é a noção de avaliação formativa traduzida pelo ponto 3, art. 24º, Decreto-lei n. 139/2012, de 5 de julho,

colocada pelos professores numa dimensão essencialmente informal, dependente de registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula.

Mesmo que a avaliação formativa seja declarada como principal modalidade no ensino básico, o que já não se verifica com a legislação de 2012⁹, embora o tenha sido desde 1992, a avaliação sumativa tem-se imposto ao nível de técnicas de testagem, sobretudo devido ao peso que o teste tem na estrutura escolar e na regulação das aprendizagens, como se observa pelos estudos de Ferreira (2007) para o 1º ciclo ensino básico e de Alves (2007) para o 2º e 3º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário. Como refere o relatório da OECD (2012), os alunos têm escassa participação na avaliação das aprendizagens e a avaliação formativa foi substituída pela avaliação sumativa. Esta obsessão para com os resultados, ainda segundo o referido relatório, faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo fiquem quase exclusivamente não só na avaliação externa e no *ranking* de escolas, que pode ser elaborado a partir dos seus resultados, como também no peso excessivo da avaliação sumativa, já que a prática da sala de aula é dominada pelo teste (incluindo os tempos da preparação, realização e correção) e a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

Por conseguinte, uma prática de avaliação formativa - autêntica, contextualizada, formadora, reguladora e educativa (Fernandes, 2005) - coloca os alunos no centro da aprendizagem (OECD, 2012), tornando exequível a diferenciação dos percursos de formação e garantindo os apoios educativos como forma de melhoria das aprendizagens. Aliás, as funções que a avaliação das aprendizagens desempenha, em termos de certificação e de melhoria (Nevo, 2007), somente se tornam úteis em contexto escolar se existir um equilíbrio entre o formativo e sumativo.

Como refere Looney (2011), a integração das avaliações sumativa e formativa tem sido uma ambição adiada devido aos obstáculos técnicos existentes. Um primeiro obstáculo diz respeito à forma como são implementadas. Enquanto a avaliação sumativa surge na parte final de um processo de ensino/aprendizagem, a avaliação formativa ocorre ao longo desse processo, não sendo possível dissociá-las se se pretende melhorar a qualidade das aprendizagens. Deste modo, a efetividade da avaliação formativa (*Ibid*, pp. 8-9) depende das “culturas das salas de aula”, do “feedback”, do “questionamento”

⁹ De acordo com o ponto 1, art. 24º, Decreto-lei n. 139/2012, de 5 de julho, nos ensinos básico e secundário, “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa”.

e da “autoavaliação e avaliação por pares”, reconhecendo-se que nem, sempre se torna fácil a sua implementação, sendo caracterizada mais pela “exceção que pela regra”, sobretudo em sistemas onde “os professores são encorajados a ensinar para os testes” (*Ibid*, p. 10). Um outro obstáculo depende do modo como a escola está organizada curricularmente ao nível do tempo do trabalho docente, com tendência para a fragmentação da aprendizagem em disciplinas, e do trabalho discente, com a exigência da certificação como forma de progressão. Por fim, e não menos importante, o problema dos rácios professor/turma e professor/aluno e do aumento crescente do número de alunos por turma.

3. Entre o desejado e o realizado

Sendo a avaliação uma forma concreta de subjetivação, através de “um método universal de identidades necessárias à modernização” (Gil, 2009, p. 25), os seus efeitos são diversos, mais ainda quando, hoje em dia, “o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das *performances* a que incessantemente é submetido” (*Ibid.*, p. 52). Deste contínuo avaliativo, que começa na escola e termina na profissão, resultam relações de poder que são aparentemente explicadas pelo domínio homogeneizado de padrões, conducentes a “graus de exclusão, grupos hierarquizados segundo o valor intrínseco da pessoa ou do grupo avaliado” (*Ibid.*, p. 53).

Assim, a avaliação inscreve-se de forma autoritária nas expectativas dos sujeitos, estabelecendo mecanismos próprios que conduzem ao sucesso/insucesso, pois, da relação entre as duas funções dominantes da avaliação, a certificação e o reconhecimento do mérito constituem a etapa final, mesmo que ao longo do processo esteja a função de melhoria. Por isso, a avaliação contribui de forma decisiva para as culturas da ansiedade, frustração e decepção, reconhecidas, por Lipovetsky (2012), para a sociedade contemporânea. Partindo do princípio, aliás já confirmado nas teorias sociológicas da década de 1970, que “o sucesso escolar e a seleção das elites continuam amplamente determinadas pelo meio social de origem” (*Ibid*, p. 38), o autor sustenta que “o fracasso é tão humilhante quanto escandaloso: a escola tornou-se numa casa de decepção” (*Ibid*, p. 38), tendo avariado como máquina de integração social, não só pela taxa de abandono e desistência que ainda se verifica, como também pelo défice de aprendizagens com que muitos alunos saem da escolarização obrigatória (OECD, 2012).

Porém, o desgaste da máquina-escola não acontece pela alteração das práticas de avaliação, que se têm mantido sumativas, mesmo que o discurso do formativo exista ao nível dos documentos governamentais, mas pelas alterações nos critérios de progressão, com uma explicação social, de resposta à massificação, e uma cumplicidade financeira, de modo que sejam reduzidos os custos ao nível dos recursos humanos, principalmente dos professores e de outros profissionais, tão cruciais para o sucesso dos alunos no interior das escolas. Um outro motivo é apontado por Lipovetsky e Serroy (2010, p. 187): “a escola assistiu à implantação de métodos que viraram as costas aos controlos disciplinares, à austeridade do trabalho e às obrigações impessoais da repetição e da memorização”.

Reconhecendo-se que a avaliação contribui de sobremaneira para a integração social dos alunos, também se aceitará que esta sua missão apenas será cumprida pelo equilíbrio ao nível das práticas de avaliação, promovendo, ao mesmo tempo, o formativo e o sumativo, como se fossem as duas faces de uma moeda, em que uma vale tanto como a outra. Neste sentido, a avaliação é um pêndulo que oscila entre a expectativa e o real, o ideal e o concreto, o referente e o referido, estabelecendo práticas que conduzem a juízos de valor que são socialmente construídos (Pacheco, 1998). Interpretar estes juízos, e inclui-los num processo integrado de avaliação, em que a melhoria e a certificação caminham lado a lado, é uma das tarefas mais exigentes, e por vezes quase impossível, dentro do que pode ser entendida a autonomia pedagógica do professor.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo (1999). *Avaliação e política educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo (2010). *Um olhar sociológico em torno da accountability em educação*. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Org.), *Olhares e interfaces* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, Maria Palmira (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira, & Machado, Eusébio André (Org.). (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: de Facto.
- Alves, Maria Palmira. (2004). *Currículo e avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Anderson-Levitt, K. (2008). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Fernandes, Domingos (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

- Ferreira, Carlos Alberto (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Gil, José (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lipovetsky, Gilles (2012). *A sociedade da decepção*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, Gilles, & Serroy, Jean (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Looney, Janet W. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?* OECD Education Working Paper, n. 58. Paris: OECD.
- Nevo, David (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.). *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices* (pp. 440-460). London: Sage Publications.
- OECD (2012). *Reviews of evaluation on and assessment in education in Portugal. Main conclusions*.
Disponível em <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/50077677.pdf>,
acesso a 29 de novembro de 2012.
- Pacheco, José Augusto (1995). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma (2ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2011a). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2011b). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 65-74 (Disponível em: <http://revistas.ulsofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>, acesso a 3 de dezembro de 2012).
- Pinar, William (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora.
- Scallon, Gérard (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Young, Michael (2010). *Currículo e conhecimento*. Porto: Porto Editora.