

# Avaliação Das Aprendizagens E Políticas Educativas: O Dificil Percurso da Inclusão e Da Melhoria

Domingos Fernandes  
Universidade de Lisboa  
Instituto de Educação

## **Introdução**

As políticas públicas de educação sempre utilizaram a avaliação externa das aprendizagens com base numa diversidade de propósitos (e.g., “moderar as avaliações internas”; “assegurar que os professores ensinam o que está previsto no currículo”; “monitorizar os resultados obtidos pelos alunos e pelas escolas”; “contribuir para a equidade e para uma avaliação mais justa”). Estes e outros propósitos de semelhante natureza, são politicamente poderosos e recebem apoios de grupos sociais que vêm a avaliação como uma ciência exata, objetiva, proporcionando informação precisa, sem ambiguidades e consistente. Nesta perspetiva, a avaliação proporciona informação acima de qualquer suspeita acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Nestes termos, ao longo de muitos anos, os objetivos, as formas, os conteúdos, os efeitos e a natureza das avaliações externas, nacionais ou internacionais, foram sendo tacitamente aceites como inquestionáveis. Só a partir do final dos anos 70 do passado século, quer na Europa quer nos Estados Unidos, se começaram a questionar aspetos tais como os seus fundamentos teóricos, as suas características pedagógicas, os seus efeitos no ensino, na aprendizagem e na avaliação interna, assim como questões mais relacionadas com a tecnologia inerente à conceção, administração, análise e apresentação da informação recolhida através das avaliações externas, nacionais e internacionais (e.g., Allal, Cardinet e Perrenoud, 1979; Archbald e Newmann, 1992; Beaton, Postlethwaite, Ross, Spearritt e Wolf, 2000; Gifford e O’ Connor, 1992; Gipps e Stobart, 2003; Goldstein, 1996, 2004; Madaus, Russell e Higgins, 2009; Shepard, 2001; Stobart, 2008).

Em termos um pouco mais gerais, o domínio da chamada avaliação dos alunos tem sido palco de controvérsias mais ou menos intensas, associadas, naturalmente, às perspetivas políticas, sociais e ideológicas dos protagonistas. Poder-se-á dizer que há uma diversidade de perspetivas que se situam entre uma apologia incondicional das

avaliações externas e a sua ostracização. Num e noutro caso, ignoram-se quer as suas limitações, que podem ser significativas, quer as suas reconhecidas potencialidades.

A controvérsia é muitas vezes alimentada por ideias pré-concebidas e dicotomizadas tanto relativamente às avaliações internas, vistas como “boas” à partida, como em relação às avaliações externas, consideradas “más” ou prejudiciais porque discriminam e segregam os alunos. Em rigor, estas perspetivas são enganadoras e ingénuas porque, além de nada haver que mostre que assim tenha que ser efetivamente, são demasiado simplistas. É preciso ter em conta qual é o “projeto de educação e de inteligência” que existe para um país, ou seja, qual é o currículo que se julga dever ser ensinado e aprendido pelos docentes e pelas crianças e pelos jovens, é preciso considerar qual é a utilização que vai ser feita dos resultados dessas avaliações, sendo igualmente relevante pensar em que medida existe uma equilibrada e até integrada visão das avaliações internas e externas das aprendizagens e, de igual modo, pensar no tipo de programas que vão ser desenvolvidos para apoiar as práticas curriculares dos professores. Enfim, a discussão é efetivamente bem mais complexa do que, à partida, se poderá pensar, passando, necessariamente, pela discussão de valores e projetos sociais, políticos e económicos que se pretendem para uma determinada sociedade. Dir-se-ia, em última análise, que a questão, antes do mais, tem a ver com a definição de uma política para a educação e para a formação e só depois terá a ver com questões conceptuais, procedimentais e técnicas.

Apesar de tudo, a avaliação das, e para as, aprendizagens dos alunos é um domínio de inquestionável relevância no processo pedagógico, intrinsecamente associado aos processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, é necessário, por exemplo, investir na clarificação da sua conceptualização, dos seus propósitos, das suas utilizações assim como na sua forma e nos conteúdos e tarefas que a devem acompanhar (e.g., Black e Wiliam, 1998a, 1998b; Black e Wiliam, 2006; Kellaghan e Greaney, 2001; Fernandes, 2005, 2006a; Stiggins, 2004; Stiggins e Chappuis, 2005). Estes e outros autores têm mostrado as relações existentes entre a forma como se organiza a avaliação interna e externa das aprendizagens e o desempenho dos sistemas educativos. Por exemplo, através de uma meta-análise realizada a partir de 250 investigações, Black e Wiliam (1998) concluíram que: a) práticas sistemáticas de avaliação formativa estão claramente associadas a melhorias muito significativas das aprendizagens de todos os alunos; b) quem mais beneficia dessas práticas são os

alunos que normalmente são considerados com “mais dificuldades de aprendizagem”; e c) os alunos em cujas aulas há práticas sistemáticas e consequentes de avaliação formativa obtêm melhores resultados em provas de avaliação externa. O seminal trabalho destes autores mostra que muito se poderá fazer ao nível das avaliações internas para que os alunos aprendam mais e melhor e para que, consequentemente, os sistemas educativos integrem plenamente, em vez de excluírem, as crianças e os jovens. Por outro lado, as avaliações externas estandardizadas e em larga escala podem, em certas condições, contribuir para induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação, constituir uma motivação para que professores e alunos redobrem os seus esforços de ensino e de aprendizagem e ter um efeito de moderação nas avaliações internas (e.g., Kellaghan e Madaus, 2003; Resnick, 1987).

Os resultados da investigação, em geral, mostram que a utilização sistemática de avaliações internas de natureza formativa produz benefícios (e.g., melhoria clara das aprendizagens) mas também tem limitações (e.g., questões de validade, de fiabilidade e de credibilidade). Por seu lado, as avaliações externas apresentam vantagens, algumas das quais acima referidas, e desvantagens relacionadas com os efeitos que podem ter no ensino e na aprendizagem, nomeadamente através do chamado “estreitamento” do currículo que resulta do facto dos professores se sentirem “obrigados” a “treinar” os seus alunos para resolverem um espectro relativamente reduzido de questões. Apesar disso, as políticas públicas investem tradicionalmente muito mais nas segundas do que nas primeiras, talvez devido à forte aceitação que têm nas sociedades as ideias de “rigor”, “qualidade”, “controlo” e “prestação de contas”, tacitamente aceites como estando associadas às avaliações externas. Mas também porque administrar avaliações externas permite recolher grandes massas de dados em relativamente pouco tempo e de forma mais barata do que, por exemplo, investir em programas de apoio à formação dos professores e/ou à organização pedagógica das escolas. Além do mais, as avaliações externas produzem números e estatísticas que permitem uma diversidade de comparações, indo assim ao encontro de valores e perspectivas partilhados pelos cidadãos em geral e pelos setores dominantes das sociedades, em particular.

Este enquadramento genérico da avaliação interna e externa das aprendizagens nos sistemas educativos, ainda que sucinto, pareceu-me necessário para o tipo de trabalho que me propus realizar neste capítulo. Na verdade, os resultados da investigação

mostram que os desempenhos dos sistemas educativos não são indiferentes às opções de política educativa no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos. Além do mais, o referido enquadramento também contribui para complementar os múltiplos contributos referidos ao longo do texto de investigadores provenientes de uma diversidade de domínios das ciências sociais e das chamadas ciências exatas (e.g., estatísticos, sociólogos, antropólogos, especialistas nos domínios da administração em educação e da ciência política).

Nestas condições, a elaboração deste capítulo foi orientada pelos seguintes propósitos principais:

1. Proporcionar uma visão diacrónica do desempenho do sistema educativo português, através dos resultados dos alunos, e das políticas e/ou medidas de política que foram sendo tomadas no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens.
2. Caracterizar as políticas públicas no domínio da avaliação das, e para as, aprendizagens entre, sensivelmente, os anos 60 do século passado e o final do XVII governo constitucional (26 de outubro de 2009).
3. Definir o “sistema de avaliação das aprendizagens” no âmbito do sistema educativo português ou, se quisermos, do currículo português.

O trabalho de organização, sistematização, análise e interpretação da informação foi algo afetado por duas ordens de razões. Ao longo dos anos tem havido alterações metodológicas na recolha e apresentação da informação relativa à educação e mudanças nas responsabilidades institucionais no domínio das chamadas “estatísticas da educação” que introduzem descontinuidades e diferenças várias que não facilitaram o trabalho realizado. Além disso, a informação normalmente consubstanciada em orientações normativas legais (e.g., Despachos Normativos, Ofícios Circulares) relativamente a alguns períodos após o dia 25 de abril de 1974, sobretudo até ao início dos anos 80, nem sempre está diretamente acessível e alguma não pôde mesmo ser obtida no tempo disponível para a concretização deste trabalho.

Apesar destes factos, os propósitos enunciados foram essencialmente cumpridos e a informação aqui gerada proporciona uma visão do que foi a avaliação das aprendizagens em Portugal nas últimas cinco décadas.

## **A Avaliação como Processo de Seleção e de Exclusão**

Nos anos 50 e 60 do século passado o país foi profundamente marcado pela emigração maciça, por uma guerra colonial com várias frentes e por contradições sociais e económicas que, por um lado, se consubstanciavam no crescimento do produto interno bruto, na expansão dos grupos económico-financeiros e no aumento do número de trabalhadores para a indústria e, por outro lado, em índices inaceitáveis de escolarização e de analfabetismo, na exclusão de largos milhares de crianças e jovens do sistema escolar e na pobreza de largos sectores da população.

O regime vivia isolado internacionalmente, não alimentando quaisquer relações internacionais que pudessem integrá-lo nos “movimentos” sociais e políticos associados ao progresso e à democracia política e social. País periférico, Portugal vivia sob um regime ditatorial cujos protagonistas e apoiantes se dividiam entre os defensores da ideia do isolamento e do temor da integração europeia e os apologistas da modernização, da aproximação à Europa, do liberalismo económico e do empreendimento de reformas sociais e políticas.

Em 1955, Francisco Leite Pinto, engenheiro de formação e professor universitário com ligações ao mundo da indústria e da economia, assume a pasta da educação. Era um dos protagonistas do regime que defendia a aproximação à Europa e ao seu modelo de desenvolvimento económico e social. Consequentemente, considerava que a educação era um processo indispensável para essa aproximação e para a alteração da situação social e económica do país. Por isso, em 1959, decidiu interceder junto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) para que esta examinasse as políticas públicas de educação em Portugal. Um país em que 90% da população ou era analfabeta ou não tinha sequer completado o ensino primário.

Desta forma, Leite Pinto “abre o planeamento da educação, na perspetiva da evolução demográfica e económica, à consultoria exterior (...)” (Grácio, 1981, p. 660). E é neste contexto que a OCDE decide pôr em prática o *Projeto Regional do Mediterrâneo* (PRM), englobando a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Jugoslávia. O exame ao sistema educativo português foi tornado público em 1964 pelo então ministro Galvão Teles e, segundo Grácio (1981) e Lemos (2014), tinha uma componente descritiva e quantitativa acerca do sistema escolar na década de 50

(I Volume) e uma componente de planeamento e prospetiva, com o horizonte em 1975, referindo aspetos tais como alunos, professores e instalações (II Volume).

Para Grácio (1981) o exame foi uma contribuição relevante e significativa para a sociedade portuguesa porque: a) valorizou a educação e a formação das pessoas tendo em vista as necessidades de desenvolvimento do país; b) sugeriu meios e processos para corrigir e superar a situação deprimente e calamitosa do sistema; c) contribuiu para que a sociedade pudesse tomar consciência da relevância das políticas públicas de educação para o desenvolvimento global do país; e d) criticou implicitamente o governo, responsabilizando-o e induzindo as medidas urgentes a tomar. No entanto, Galvão Teles sempre desvalorizou ou relativizou a importância do exame da OCDE, sublinhando a sua natureza não vinculativa e contrapondo iniciativas políticas do seu ministério tais como, de acordo com Carvalho (2008) e Lemos (2014), o *Estatuto da Educação Nacional* (que não chegou a ver a luz do dia), o *Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino* (IMAVE) e o *Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa* (GEPAE).

Pela sua relevância e para contextualizar melhor a situação que se vivia no sistema educativo, importa considerar alguns factos e dados apresentados no âmbito do PRM sobre Portugal referidos por Lemos (2014) e Grácio (1981), citando Martins (1964a; 1964b):

- em cada grupo de 100 alunos que frequentava a 4.<sup>a</sup> classe do ensino primário, após o exame, 70 eram aprovados, 18 prosseguiam estudos para o ensino secundário, 5 completavam este nível de ensino e 2 obtinham um diploma de ensino universitário.
- em 1960, cerca de 90% da população ativa ou era analfabeta ou não era detentora de um diploma do ensino primário.
- mais de dois terços da população ativa possuía, no máximo, o diploma do ensino primário, tendo abandonado a escola antes da conclusão do 4.<sup>o</sup> ano e da correspondente obtenção de um certificado.
- a escolaridade obrigatória era considerada insuficiente e inadequada.
- as taxas de escolarização após a escolaridade obrigatória eram vistas como inaceitáveis.
- as taxas de reprovação e de abandono ultrapassavam tudo o que se pudesse considerar razoável.

Deste modo, o relatório evidenciava a natureza fortemente seletiva do sistema educativo particularmente através dos exames do final da escola primária que impediam ou desincentivavam milhares de alunos de prosseguirem os seus estudos. Também no ensino secundário a progressão académica dos alunos era fortemente condicionada através dos exames nacionais. Para os autores da OCDE, o acesso à

escola e o sucesso académico dos alunos era um problema sério do sistema escolar português (Lemos, 2014). De facto, ainda de acordo com este autor, o relatório fez várias e contundentes afirmações acerca das reprovações e do abandono escolar e dos seus reais custos sociais, económicos e financeiros. Só a título de exemplo, refira-se que, no ano letivo de 1961/1962, frequentavam as escolas primárias cerca de 880000 crianças em idade escolar das quais 216000 (mais de 24%) eram repetentes. Os dados referentes ao abandono escolar revelavam a fragilidade do sistema educativo a todos os níveis e o estado de carência económica e de pobreza em que vivia uma grande parte da população.

Apesar de tudo, o exame da OCDE (1966), no âmbito do PRM, teve consequências reais nas políticas públicas de educação em Portugal, nomeadamente no planeamento, na definição e concretização de programas e na adoção de medidas como o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, decretada há 50 anos atrás, em 9 de Julho de 1964, pelo ministro Galvão Teles. De acordo com Lemos (2014), o PRM criou condições para uma mudança nos discursos, nos referenciais e na definição das prioridades e, em última análise, contribuiu para “uma mudança radical na história da educação portuguesa” e para “uma inequívoca mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal” (p. 19). Os relatórios do PRM utilizaram uma linguagem que se afastava da habitual retórica do Estado Novo e foram bastante contundentes acerca do papel dos exames na transição dos vários níveis de ensino. E, como afirmou Grácio (1981), acabaram por ter influência na sociedade portuguesa, induzindo discussões e tomadas de posição públicas por parte de uma variedade de intervenientes como Sebastião e Silva, eminente matemático e pedagogo, professor da Universidade de Lisboa. Destacam-se de seguida extratos de uma entrevista por si concedida ao vespertino *A Capital*, em 4 de dezembro de 1968, referindo-se ao funcionamento do sistema educativo português:

(...) um sistema que tem vindo a agravar-se por todo um conjunto de factores (entre os quais avulta o da explosão escolar) que **reduziram o ensino à preparação em massa para o exame**, e, portanto, à degradação e à mecanização dos processos.

(...) **além de ficarem pelo caminho cerca de 80% dos alunos** (...) estamos em presença de **um sistema educacional que não ensina a observar nem a experimentar, nem a refletir, nem a raciocinar, nem a escrever, nem a falar: ensina apenas a repetir mecanicamente, a imitar e, por conseguinte, a não ter personalidade**. É um sistema que reprime o espírito de autonomia e todas as possíveis qualidades criadoras do aluno, nas idades decisivas em que essas qualidades deveriam ser estimuladas ao máximo: **um sistema feito à medida da mediocridade obediente,**

que acerta o passo enquadrada em legiões de explicadores. É, portanto, um ensino em regime de desdobramento: professor-explicador (e o mais grave é que o professor já conta com o explicador).

(...) Depois na Universidade, o drama atinge o ápice. (...) **Em certas cadeiras, a percentagem de reprovações atinge 90%.**

Estas declarações, sublinhando o elevadíssimo número de reprovações no ensino secundário e na universidade, a aprendizagem mecanizada e “um sistema feito à medida da mediocridade obediente” são elementos igualmente convocados por outros autores para caracterizar o sistema educativo do Estado Novo (e.g., Carvalho, 2008; Fernandes, 1967, 1973; Grácio, 1995; Sampaio, 1982).

A avaliação das aprendizagens tinha funções estritamente classificatórias e era um instrumento essencialmente orientado para a seleção através de exames externos que, de forma muito clara, impediam e/ou desencorajavam o progresso académico de milhares de crianças e jovens. O *Projeto de Estatuto da Educação Nacional*, de 1968, da responsabilidade “pessoal” do ministro Galvão Teles, não fazia qualquer referência à avaliação pedagógica. Referia-se ao *Aproveitamento Escolar* para dizer que este deveria ser acompanhado pelos docentes durante a frequência e pelos exames nos finais de ano ou ciclo (Freitas, 2001).

Vejam, a título de exemplo, dados do desempenho do sistema educativo português referentes a 1965/1966, um ano após a apresentação do relatório do PRM.

- Nos quatro anos do ensino primário estavam matriculados 892 603 alunos dos quais 208810 (23%) eram repetentes. Na 4.<sup>a</sup> classe só estavam matriculados 17% dos repetentes e 21% de todos os alunos. Ou seja, tudo parece indicar que as reprovações nos anos iniciais tinham reflexos no abandono e na seleção antes da 4.<sup>a</sup> classe! Dos 190029 alunos matriculados na 4.<sup>a</sup> classe, 74% foi aprovado no exame (Instituto Nacional de Estatística - INE, 1966) e, de acordo com Pordata/Ministério da Educação-ME (2014) 83,5% das crianças em idade normal de frequência completou o ensino primário (Pordata/ME, 2014). A taxa bruta de escolarização verificada em 1966 no ensino primário (131, 2%) indicia que a reprovação constituía um real problema do sistema educativo português.
- As taxas de aprovação para o conjunto dos dois primeiros ciclos do ensino secundário liceal (1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> anos por um lado e 3.<sup>o</sup>, 4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> anos por outro) foram de 71% e de 73% respetivamente. Para o ciclo complementar (6.<sup>o</sup> e 7.<sup>o</sup> anos), dos 25 111 alunos matriculados apenas foram aprovados 42%. Sublinhe-se que, em 1965/1966 e de acordo com o INE (1966), apenas 15,2% da população com 17 anos frequentava a escola o que nos dá bem a noção do funcionamento do sistema e da sua natureza profundamente seletiva através da avaliação interna e externa. Refira-se ainda que, de acordo com a Pordata/ME (2014), em 1965/1966, apenas 2% dos alunos concluíram o ensino secundário (considerando a relação percentual entre o número de alunos matriculados neste nível com a idade normal para a sua frequência e a população residente com os mesmos níveis etários).

O período da chamada primavera marcelista, iniciada com a tomada de posse de Marcelo Caetano em 27 de setembro de 1968, veio acentuar as contradições do regime, no seio do próprio governo e na assembleia nacional. Enquanto uns protagonistas apostavam na “evolução democrática e gradual do regime”, outros defendiam o isolamento da Europa, a guerra colonial e um país essencialmente blindado a tudo o que pudesse constituir qualquer tipo de abertura política, económica e social.

José Veiga Simão, físico e professor da universidade de Coimbra, que tinha sido reitor da universidade de Lourenço Marques, toma posse como ministro da educação em 15 de janeiro de 1970. Nessa altura era bem claro que praticamente nenhuma das metas previstas no PRM tinham sido cumpridas, sobretudo em tudo o que tivesse a ver com a manutenção e a progressão dos alunos no sistema. Ou seja, com as oportunidades de aprendizagem que lhes eram proporcionadas e com o acompanhamento pedagógico e a orientação que lhes permitisse progredir evitando, assim, a reprovação e o abandono. As taxas de escolarização e de conclusão eram todas inferiores ao que estava previsto nos estudos decorrentes do PRM. A segregação e a exclusão de milhares de crianças continuavam a marcar negativamente o sistema educativo português como, aliás, se continuará a verificar, ainda que em níveis menos expressivos, nas décadas seguintes. Veiga Simão impulsionou o acesso aos diferentes níveis de escolaridade do sistema educativo e era detentor de um estilo e linguagem pouco habituais num “país amordaçado”, como referia Mário Soares, ainda dominado pela ortodoxia do regime ditatorial mas, como se referiu, cada vez mais mergulhado em contradições que pareciam insanáveis. Por um lado, defendia-se a abertura política, a aproximação aos países europeus e o liberalismo social e político, através de um “discurso liberal meritocrático corrente do capitalismo “esclarecido” (Grácio, 1981, p. 666) mas, por outro lado, propunha-se uma “evolução na continuidade” com fortíssimas restrições à liberdade de reunião e de opinião, sem “garantias mínimas da democracia política formal.” (Grácio, 1981, p. 666).

Apesar das contradições e da falta de liberdade, o ministro Veiga Simão tinha uma visão elaborada para o sistema educativo e foi capaz de fazer aprovar na Assembleia Nacional a Lei 5/73 de 25 de julho que, no fundo, consubstanciava o essencial dessa visão (Ministério da Educação Nacional, 1973). Tal como é reconhecido por diversos investigadores, Veiga Simão “chegou” a esta lei através de discussões e debates

públicos de largas centenas de documentos, metodologia difícil de aceitar por uns e fortemente criticada por outros. Nos seus discursos fazia abundantes referências à “democratização do ensino”, que considerava estar associada à igualdade de oportunidades e ao mérito, à “sociedade democrática” e à “inovação” (Veiga Simão, 1973). De acordo com Carvalho (2008), a Lei 5/73 continha uma diversidade de “inovações” como, por exemplo, o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos e a reconfiguração do ensino secundário, conferindo-lhe uma natureza polivalente.

No que concerne à avaliação em geral e, em particular, à avaliação das aprendizagens dos alunos, Freitas (2001) refere que a sua utilização e, de certo modo, o reconhecimento da sua importância, só surge nos anos 70 com a “internacionalização da educação” em Portugal que, na sua opinião, passou pela adesão do país a organizações internacionais e/ou aos seus projetos e perspectivas (e.g., OCDE; UNESCO). Não deixa de ser interessante referir que em 1971 se realizou um curso breve no domínio da *Avaliação do Rendimento do Ensino* que, então, seguiu de perto desenvolvimentos internacionais recentes tais como a formulação de objetivos educacionais, a utilização da taxonomia de Bloom e a construção de instrumentos de avaliação. Também nesse ano, no *Congresso do Ensino Liceal*, os professores propunham a substituição progressiva dos exames por processos de avaliação interna “contínua e objetiva” (Fernandes, 2006b). A estas “novidades” pode acrescentar-se o facto de, no ano letivo de 1972/1973, e de acordo com Freitas (2001), serem utilizadas cópias de traduções de capítulos do livro de Bloom, Hastings e Madaus (1971).

Apesar destas interessantes mas muito pontuais iniciativas, no que à avaliação das aprendizagens diz respeito, as duas últimas décadas do Estado Novo não trouxeram nada de essencialmente diferente em relação ao que fora estabelecido nos diplomas que promulgaram a reforma do ensino liceal e o respetivo estatuto deste nível de ensino (Decretos 36507 e 36508, ambos de 17/09/1947). Nessa altura foi consagrado de forma inequívoca um sistema de exames nacionais iguais e obrigatórios para todos os alunos, salvaguardando o anonimato da correção, a standardização da administração e a incidência sobre um currículo nacional e uniforme. Os exames, administrados nos finais de ciclo de escolaridade a todas as disciplinas, eram determinantes para a progressão dos alunos, tendo uma ponderação de 100%. Ou seja, a avaliação interna que, em grande medida, era uma espécie de emulação dos exames,

funcionava apenas como um filtro para selecionar quem podia sentar-se para os realizar, não tendo qualquer peso na classificação para efeitos de certificação dos alunos. A certificação era assim exclusivamente atribuída a partir dos resultados dos exames. As práticas de avaliação interna nas salas de aula reduziam-se quase exclusivamente à administração de “pontos” e a “chamadas” orais que eram objeto de classificação (Fernandes, 2005).

Em suma, a avaliação das aprendizagens dos alunos servia propósitos de classificação, seleção e seriação dos alunos, determinando a sua progressão académica. A natureza da avaliação, orientada essencialmente para as classificações, era consistente com a natureza fortemente seletiva e discriminatória do sistema educativo que, como ficou amplamente demonstrado nos relatórios do PRM e nos dados oficiais apresentados, impedia a progressão dos alunos logo a partir da 4.<sup>a</sup> classe, induzindo elevadíssimas taxas de abandono e de reprovação.

### **A Avaliação À Deriva**

Nos anos que se seguiram à Revolução Democrática de Abril a sociedade portuguesa foi atravessada por uma explosão libertadora. O sistema educativo entrou numa profunda convulsão, proliferando todo o tipo de iniciativas tendentes a instituir a gestão democrática nas escolas, a acabar com a política do livro único, a introduzir novos conteúdos nos programas, a pensar novos propósitos para o ensino e a introduzir novas formas de avaliação.

Ao fazer um balanço positivo dos primeiros quatro anos do sistema educativo em liberdade, Grácio (1981), referiu os seguintes aspetos: a) Alteração do currículo, ajustando-o aos novos propósitos da educação democrática; b) Dignificação e valorização do estatuto pedagógico, profissional, cívico e social dos professores; c) Democratização generalizada das relações institucionais e pedagógicas nas estruturas do sistema educativo (e.g., escolas, direções gerais); d) Reajustamento dos objetivos e propósitos do sistema educativo tendo em vista a sua abertura à sociedade; e e) Orientar o sistema para o apoio à democracia social, combatendo as desigualdades no acesso à formação. Estas “conquistas” foram conseguidas em condições de grande instabilidade social, política e governativa. Repare-se, só a título de exemplo, que, em cerca de 26 meses de vigência dos governos provisórios (16/05/1974–22/07/1976), o país conheceu seis ministros da educação, dois dos quais (José Emídio da Silva, que

governou sete meses nos IV e V governos provisórios, e Vítor Alves, que governou cerca de 10 meses no VI governo provisório) governaram mais de metade daquele tempo. Rui Grácio (por delegação de Vasco Gonçalves) governou menos de um mês e os restantes ministros quatro ou menos meses.

Barroso (2003), evidenciou e discutiu políticas e medidas que determinaram a evolução do sistema educativo português entre 1974 e 2002. Para tal definiu “quatro grandes ciclos temporais, organizados de acordo com a dinâmica social dos processos de mudança (...)” (p. 66) que designou como *revolução, normalização, reforma e descontentamento*. O ciclo da revolução, incluiu o período acima referido, isto é, desde o 25 de abril de 1974 e dos governos provisórios que se lhe seguiram, até ao primeiro governo constitucional em que foi ministro da educação Sottomayor Cardia (23/07/1976–29/08/1978). Para aquele autor, este ciclo foi caracterizado pelos esforços dos governos provisórios para porem em prática medidas que rompessem com as políticas da ditadura e, simultaneamente, assegurassem o funcionamento do sistema num quadro de evolução para uma “democracia socialista”. Além disso, referiu as dinâmicas sociais que se geraram, ultrapassando quaisquer lógicas de funcionamento reformista do Estado e pondo em prática as mudanças sem que houvesse qualquer suporte normativo para tal.

Por seu lado, Teodoro (2004) considerou que há um consenso alargado quanto à ideia de que aquele período (1974-1976) foi marcado por transformações na sociedade que resultaram da forte dinâmica social e popular existente e por uma luta pelo controlo do Estado que deu origem à sua paralisia generalizada. No sistema educativo, goraram-se os esforços de Veiga Simão (que, segundo Teodoro, elaborou o programa do I Governo Provisório) e dos seus colaboradores para darem seguimento à sua reforma de “Democratização do Ensino”. A ruptura simbólica com a reforma de Veiga Simão (Lei 5/73) ocorre no II Governo Provisório através da demissão de todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação (Teodoro, 1974).

As fortíssimas dinâmicas sociais protagonizadas pelos professores colocavam os governos provisórios perante factos consumados que vinham a ser enquadrados através de normativos legais. Foi um período em que o sistema educativo esteve, na prática, ingovernável ou muito próximo disso.

Apesar de tudo foram tomadas medidas consistentes com uma visão aberta, democrática e plural do sistema educativo. Uma das mais emblemáticas foi a criação, em 1975/1976, do Ensino Secundário Unificado, que implicou a extinção do Ensino Técnico, e visava garantir uma educação e uma formação comum de nove anos para todos os jovens. Curiosamente, a escolaridade obrigatória ficou nos seis anos quando, na legislação de Veiga Simão, estava previsto o seu alargamento para oito anos. Segundo Freitas (2001), na sequência do lançamento do Ensino Secundário Unificado e no âmbito da cooperação com a OCDE, realizaram-se, em 1975, ações de formação no domínio da avaliação das aprendizagens em que se discutiram temas até então ignorados como a avaliação externa, a avaliação contextualizada e a avaliação individual. No ano seguinte, o Ministério da Educação nomeou um grupo de trabalho para analisar a questão da avaliação do desempenho dos alunos, discutir questões tais como a diferença entre avaliação e classificação e a relevância de se utilizar uma avaliação destinada a acompanhar o progresso dos alunos no contexto das salas de aula. Davam-se assim os primeiros passos para que a avaliação interna começasse a ser encarada como um processo de natureza contínua e contextualizada que deveria estar associada à melhoria do ensino e das aprendizagens (Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Investigação Científica - GEP, 1976). De acordo com Freitas (2001), tomaram-se outras iniciativas no domínio da avaliação tais como a publicação de brochuras contendo artigos e informação atual de autores conceituados e a difusão, em 1975/1976, de textos de apoio aos professores baseados nos trabalhos de Bloom e de Tyler que, então, eram referências incontornáveis.

No turbilhão deste primeiros anos pós-25 de Abril a avaliação interna e externa dos alunos não foi, claramente, uma prioridade das políticas educativas. Apesar de algumas orientações no sentido de que a avaliação fosse mais orientada para as aprendizagens, muitas das quais enviadas para as escolas através de ofícios-circulares, a verdade é que, nas salas de aula e nas escolas, os professores estiveram essencialmente sozinhos com as suas avaliações e eventualmente mergulhados em contradições entre o que era preconizado na “pedagogia do Estado Novo” e os desafios de uma “escola revolucionária ao serviço de uma sociedade democrática e socialista”. Indubitavelmente, o terá sido mais marcante foi a desvalorização acelerada das avaliações externas em larga escala que, em alguns casos, deram origem a provas realizadas localmente e da responsabilidade das escolas e, noutros casos,

foram sendo progressivamente extintas. Estas ações sustentavam-se em argumentos que, no essencial, tinham a ver com a natureza discriminatória e seletiva dos exames nacionais. Por isso, as escolas e os professores começaram a assumir cada vez mais responsabilidades no domínio da avaliação interna.

Sem uma agenda política definida e com a ação governativa praticamente reduzida a “ir atrás” ou a “legalizar” os acontecimentos criados pelas dinâmicas sociais e políticas, as questões da avaliação, como as do currículo e de muitas outras áreas de intervenção da educação, não tinham propriamente um rumo definido: andavam à deriva e, por isso, as medidas surgiam de acordo com as circunstâncias do momento. Por exemplo, o livro *Quatro décadas de Educação 1962-2005* (Ministério da Educação, 2008), parece refletir essa ausência de rumo e de consistência e também falta de informação ou dificuldade em a organizar. Ao fazer uma seleção das principais medidas tomadas pelos ministros da educação dos governos provisórios surgem expressões tais como : “(...) procede à redefinição de regras de avaliação nos diferentes graus de ensino (...)” (p. 65); “(...) substitui os exames nacionais por provas elaboradas nas próprias escolas, cria a Comissão Organizadora do Serviço Cívico Estudantil (...)” (p. 105); “Substitui o exame de aptidão para o acesso ao ensino superior por um ano de orientação pedagógica.” (p. 111). Porém, apesar da referida publicação integrar um CD com as *Principais Medidas Legislativas* de cada ministro, a verdade é que nenhuma delas contempla os normativos legais referentes à avaliação que, presumivelmente, foram sendo instituídos na decorrência de medidas tais como a introdução do ensino secundário unificado (adotando uma escala ordinal de classificação de 1 a 5), a criação de cursos secundários, a criação de duas fases de dois anos cada uma no ensino primário e a introdução de modalidades de acesso ao ensino superior.

### **A Avaliação Sem Agenda**

A Constituição da República foi promulgada em dois de abril de 1976 e Portugal entra num período de institucionalização da democracia. Após as eleições, o primeiro Governo Constitucional toma posse em 23 de Julho de 1976 e o Ministro da Educação empossado é Sottomayor Cardia que assumiu a pasta nos dois primeiros governos constitucionais. Barroso (2003) designou o período que se estendeu até 1986, como o ciclo da *Normalização* designação que, de acordo com Ministério da Educação (2008), foi igualmente utilizada por Cardia, em 1976, no seu discurso *Educação e*

*Democracia* em que fez um diagnóstico do sector. Procurando reproduzir o discurso do ministro, refere-se o seguinte: “O I e II Governos Constitucionais assinalam a transição, no sistema escolar, do voluntarismo e dogmatismo revolucionários a uma situação liberal-pluralista, que designou por ‘normalização’” (Ministério da Educação, 2008, p. 141). Cardia desenvolveu intensa atividade legislativa e lutou, sempre sob intensa contestação, pela concretização do projeto que tinha para a educação em Portugal. Entre muitas medidas que tomou sublinhe-se a extinção do serviço cívico e a sua substituição, em 1977, por um Ano Propedêutico, precursor do 12.º ano de escolaridade, que obrigava à prestação de provas para efeitos de ingresso no ensino superior (Decreto-Lei n.º 491/77 de 23 de novembro e Portaria n.º 210/78 de 15 de abril). A introdução da avaliação externa no final do Ano Propedêutico, para efeitos de acesso ao ensino superior, constituiu talvez um primeiro passo para o regresso, cerca de 20 anos mais tarde, dos exames nacionais do ensino secundário.

Entretanto, no ano letivo de 1977/1978, já com o ensino unificado em pleno funcionamento e com a avaliação interna cada vez mais predominante, atentemos nos seguintes dados.

- A taxa real de escolarização no 1º ciclo do ensino básico (ensino primário) aproxima-se da universalidade (96,3%), enquanto que a taxa bruta atinge os 138,4%, um valor recorde para este nível de ensino (Pordata, 2014).
- Apenas 34,4% dos jovens cumpriu a escolaridade obrigatória de 6 anos. No entanto, a taxa bruta de escolarização era já de 88,1% (Pordata, 2014).
- Apenas 27% dos alunos completou o ensino unificado (9º ano) (Pordata, 2014). Neste nível de ensino, as taxas de retenção foram, então, as seguintes: 35,3% no 7º ano de escolaridade; 33,5% no 8º ano de escolaridade; e 43,6% no 9º ano de escolaridade (INE, 1978).
- Apenas 8,9 % dos jovens em idade normal de frequência completou o secundário (ES). No entanto, a taxa bruta de escolarização foi de 28,5% (Pordata, 2014). Apenas 12 260 alunos (44,5% dos alunos matriculados) concluíram com sucesso o Ano Propedêutico (INE, 1978).

Estes dados evidenciam a gravidade da situação, fruto das carências do sistema educativo em praticamente todos os níveis. Repare-se que a inexistência de avaliações externas, tal como hoje as conhecemos, até ao final do ensino secundário, não impediu um número de reprovações muitíssimo significativo no ensino unificado nem o número insignificante de alunos que cumpriu a escolaridade obrigatória de seis anos (apenas 34,4%). Isto significa, naturalmente, que as avaliações internas deveriam ter sido acompanhadas de medidas de política, programas e projetos que apoiassem as práticas de ensino e de avaliação dos professores e a criação de condições para que todos os alunos tivessem reais oportunidades para aprender.

A instabilidade política prosseguia pois, nos primeiros dez anos de governos constitucionais, conheceram-se oito ministros da educação, nenhum dos quais cumpriu um mandato completo. Para Barroso, neste período, a política foi deliberada e propositadamente orientada para a recuperação do poder e do controlo do Estado sobre o sistema educativo e as suas estruturas, claramente inoperantes, bloqueadas e mergulhadas em contradições. Teodoro (1994) refere igualmente que, a partir do I Governo Constitucional, se tinha entrado num período de normalização, considerando que a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) foi o instrumento de política que “ (...) marcou toda a década de oitenta (...) “ e que “(...) abriu uma nova fase na política educativa nacional centrada no propósito de realizar uma reforma global do sistema educativo.” (p. 14).

Na verdade, a Lei 46/86, resultado de um amplo debate em que participaram uma grande diversidade de intervenientes na vida cultural, económica, social e política do país, consubstanciou uma agenda que orientou, determinou e deu significado às políticas públicas de educação em Portugal a partir de então. Para além dos princípios e valores gerais que aí se afirmaram (e.g., democratização do ensino, igualdade de oportunidades, sucesso escolar), estabeleceram-se as bases de uma arquitetura para o sistema educativo desde a educação pré-escolar à educação universitária. As medidas mais emblemáticas talvez tenham sido o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, a natureza diversificada do ensino secundário, abrindo assim a possibilidade de criação de cursos de natureza profissionalizante e de dupla certificação, as referências à relevância do ensino profissional e os apoios e complementos educativos para garantir a igualdade de oportunidades. No que se refere à avaliação das aprendizagens a Lei é praticamente omissa. Só no número 2 do seu art.º 12 (acesso ao ensino superior) se faz uma tímida referência a “prova ou provas” nacionais que os alunos terão que prestar para, cumulativamente com o diploma do ensino secundário, poderem estar em condições de ter acesso ao ensino superior. Foi desta forma mais ou menos paulatina que se entreabriu a porta para a reintrodução dos exames nacionais do ensino secundário. Porém, a Lei de Bases não faz quaisquer referências a outras avaliações externas ou internas noutros níveis de ensino.

Na década 1976-1986 as avaliações internas e externas das aprendizagens não foram propriamente objeto de políticas deliberadas tendo em vista a sua articulação com o currículo e os propósitos de melhoria do ensino e dos desempenhos dos alunos. As

prioridades foram sobretudo orientadas pelas preocupações em contrariar a desregulação generalizada e em dotar o sistema de uma agenda para as políticas públicas de educação que, de certo modo, preparasse a entrada na união europeia que se veio a consumir em 1986.

Entretanto, é possível caracterizar concepções e práticas de avaliação de professores no sistema educativo português através de sínteses de literatura, incluindo teses de doutoramento, dissertações de mestrado, artigos e livros, que têm sido produzidas por vários investigadores (e.g., Barreira e Pinto, 2006; Fernandes, 2006b, 2007a; Fernandes e Gaspar, 2014; Neves, Jordão e Santos, 2004; Martins, 2008). Genericamente, o que se pode dizer com base na literatura aplicável ao período acima referido é que, em geral, a avaliação interna das aprendizagens era essencialmente orientada para a atribuição de classificações aos alunos e, por isso, não era utilizada para apoiar as suas aprendizagens. Esta é uma das razões que pode ajudar a compreender os dados do desempenho do sistema acima apresentados, a evidenciar as suas óbvias fragilidades nos domínios do currículo e das práticas curriculares e uma falta de visão, uma falta de agenda, no domínio da avaliação. A ausência de agenda traduz-se na ausência de medidas de política e de programas que contribuam para que a avaliação possa estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e da inclusão de todos os alunos no sistema educativo. A este propósito sublinhe-se nesta altura que, no início dos anos 80, Cortesão e Torres (1983, 1984) publicaram dois livros que constituíram um marco relevante no desenvolvimento do pensamento pedagógico português de então sobre a avaliação das aprendizagens. São livros claramente marcados pela preocupação das autoras em combater o insucesso escolar com base no papel que a avaliação formativa pode e deve ter nesse combate e em princípios tais como: a) todos os alunos podem aprender; b) as escolas podem contribuir para melhorar as aprendizagens, apesar de estarem integradas num macro-sistema social; e c) a avaliação é um processo de natureza eminentemente pedagógica. São ideias fortes e significativas que poderiam ter sido importantes elementos de uma agenda para a avaliação.

### **O Tempo Da Avaliação**

Os anos que decorreram entre 1987 e 2004 foram marcados, num primeiro momento, pelo ímpeto reformista de Roberto Carneiro, que deu sequência à agenda política que a Lei de Bases tinha consagrado. O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, ao

estabelecer os princípios curriculares fundamentais referentes à educação pré-escolar, ao ensino básico e ao ensino secundário, aprovando os “planos curriculares” destes dois últimos, constituiu uma peça-chave do que veio a designar-se por *Reforma Roberto Carneiro*. No Artigo 10º estabelecia-se que a avaliação dos alunos deveria ser organizada para “garantir o controlo da qualidade do ensino” e para “estimular o sucesso educativo de todos os alunos (...)”. No seu Capítulo V, o Decreto previa que os “planos curriculares” deveriam ser postos em prática em “regime de experiência pedagógica”. O chamado “processo de experimentação dos novos programas”, que se iniciou em 1989/1990 com a experimentação dos programas dos 1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade e prosseguiu para os restantes anos de escolaridade do mesmo modo, foi avaliado por uma equipa do Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional e por equipas de avaliadores das Universidades de Lisboa (Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação e Departamento de Educação), da Universidade de Aveiro e da Universidade do Minho. Ao longo daquele processo estas equipas produziram alguma dezenas de relatórios em que, inevitavelmente, as questões curriculares e de inovação pedagógica, incluindo as relacionadas com a avaliação, foram amplamente analisadas (Fernandes, Assunção, Faria, Gil e Mesquita, 1994a; 1994b; Matos, Ponte, Guimarães e Leal, 1993; Ponte, Matos, Guimarães, Leal e Canavarro, 1991; Serafini, Magalhães e Castro, 1991). Na sequência do Decreto-Lei 286/89 foi aprovado o sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário através do Despacho n.º 162/ME/91 de 9 de setembro. A publicação deste despacho foi precedida de uma discussão pública e de um estudo do tipo das sondagens que recolheu as opiniões de cerca de 60000 professores de todos os ciclos de ensino acerca das medidas propostas no projeto do sistema de avaliação dos alunos (Fernandes, Ramalho e Lemos, 1991). Afonso (1998) fez uma apreciação crítica, reflexiva, exaustiva e abrangente de pendor sociológico e político, mas também pedagógico, deste processo e do referido despacho, identificando contradições e fragilidades igualmente apontadas por outros autores (e.g., Barreira, 2001), que acabaram por impor a sua revogação. O Despacho procurou articular um sistema de avaliação interna, orientado para a melhoria das aprendizagens e do ensino, com um sistema de avaliação externa com propósitos tais como a monitorização, o controlo e a certificação. Vários autores consideram esta articulação como uma inevitabilidade que dificilmente terá uma alternativa credível nos próximos anos (e.g., Gipps e Stobart, 2003; Kellaghan e Madaus, 2003; Torrance, 2003). Em

parte por questões relacionadas com a falta credibilidade das avaliações internas (e.g., validade, fiabilidade) para que o seu real significado ultrapasse os limites da escola e se projete ao nível local, regional e nacional. Daí as pressões exercidas sobre os sistemas educativos para que mantenham e desenvolvam qualquer forma de avaliação externa, com qualidade pedagógica e técnica para garantir padrões aceitáveis de fiabilidade, de equidade e de comparabilidade, apesar dos problemas de validade que normalmente estão associados a provas de avaliação em larga escala. No fundo, trata-se de garantir uma conciliação entre uma avaliação interna essencialmente formativa, orientada para melhorar as aprendizagens, motivar os alunos, regular os processos de ensino e de aprendizagem e uma avaliação externa de natureza normativa e sumativa com funções de moderação, seleção, controlo e avaliação do sistema. Após a revogação do Despacho n.º 162/ME/91 foram produzidos e publicados os Despachos Normativos n.º 98-A/92, de 19 de junho, referente ao sistema de avaliação da educação básica e o n.º 338/93, de 21 de outubro, referente ao sistema de avaliação do ensino secundário. No ano letivo de 1992/1993, em pleno processo de experimentação e generalização dos novos programas dos ensinos básico e secundário, o sistema educativo português apresentava o seguinte desempenho:

- No 1º ciclo do ensino básico a taxa de escolarização foi cumprida a 100%, situação já alcançada em 1981 e que se manterá nas restantes séries analisadas (Pordata, 2014). No entanto a retenção continuava a ser uma prática comum que neste ano letivo afetava um quarto dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico conforme mostra a taxa bruta de escolarização de 125,6% (Pordata, 2014).
- No 2º ciclo do ensino básico a taxa real de escolarização era de 81,4% enquanto que a taxa bruta alcançava os 122% (Pordata, 2014).
- No 3º ciclo do ensino básico a taxa real de escolarização era de 66,4% e a taxa bruta de 108,5% (Pordata, 2014). Neste nível de ensino as taxas de retenção foram, nesse ano letivo, de 13,5% no 7º ano, 17,7% no 8º e 16% no 9º. No 9º ano foram aprovados 107415 alunos, um número recorde entre as séries analisadas (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e INE, 2009).
- Neste ano letivo, apenas 43,7% dos jovens em idade normal de frequência completou o ES (Pordata, 2014). Concluíram o 12.º ano com sucesso 58500 alunos (57,5% dos matriculados) o que constituiu um número recorde nas séries analisadas (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e INE, 2009). A taxa bruta de escolarização no secundário atinge os 90,6% (Pordata, 2014).

Através do Despacho n.º 98-A/92 deixou de haver qualquer tipo de avaliação externa com efeitos sobre as classificações dos alunos da educação básica. Dito de outra maneira, a avaliação na educação básica passou a ser da total e exclusiva responsabilidade dos professores e das escolas, sem qualquer mecanismo de controlo

ou de moderação por parte da administração quer quanto à lecionação do currículo previsto quer quanto à avaliação das aprendizagens dos alunos. O poder político abdicou assim daquelas e de outras prerrogativas e os professores e as escolas assumiram integralmente as suas responsabilidades no desenvolvimento do currículo e na avaliação das aprendizagens dos alunos. Talvez por isso, a medida tenha sido bem acolhida nos meios educativos e académicos, não se tendo questionado a fiabilidade e a equidade das avaliações; de facto, o Despacho não previa quaisquer elementos de moderação interna ou externa que, de certo modo, contribuíssem para que os professores avaliassem tendo em conta critérios de avaliação comuns ou semelhantes.

A avaliação das aprendizagens assumiu uma centralidade até aí nunca vivida no sistema educativo português e foi objeto de um conjunto de medidas de política que, no essencial, consistiram na formação de professores, em sessões de esclarecimento e na produção e divulgação de materiais de apoio aos professores. Assim, o Instituto de Inovação Educacional em colaboração com a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, concebeu, desenvolveu e avaliou uma formação para 420 professores de todo o país tendo em vista a constituição de redes de escolas da educação básica e de professores que pudessem articular e melhorar as suas práticas de avaliação. E, sobretudo, sensibilizar e mobilizar os professores para a importância de se porem realmente em prática as orientações constantes no Despacho 98-A/92 (e.g., primado da avaliação formativa; tarefas de avaliação; feedback; articulação com o ensino e a aprendizagem; processos de recolha de informação). Ainda no âmbito do IIE, e de acordo com as competências que lhe estavam atribuídas no domínio da avaliação, mencionadas no próprio Despacho, foi ainda possível produzir e distribuir por todas as escolas do ensino básico do país um dossiê com um significativo conjunto de informação teórica e prática sobre avaliação, várias brochuras de apoio e estudos destinados a preparar a elaboração das provas de aferição (e.g., Fernandes, s/d (Coord.); IIE, 1992a, 1992b; Oliveira, Pereira e Fernandes, 1993, 1994).

Mas o apoio à concretização das medidas previstas no Despacho 98-A/92 baseou-se sobretudo na formação acima referida e na concepção e elaboração de um conjunto de *Folhas* organizado em seis temas: A- Perspectivas de Avaliação; B- Avaliação Formativa; C- Avaliação Sumativa; D- Pedagogia Diferenciada e Apoios Educativos; E- Projetos de Avaliação; e F- Avaliação Aferida. As *Folhas* foram distribuídas por todas as escolas do ensino básico e incluídas no dossiê já referido intitulado *Pensar*

*Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (Fernandes, s/d, Coord.) que, aliás, era a designação de um projeto mais vasto que articulava a Investigação, a Formação e as Práticas no domínio da avaliação.

O trabalho de Caria (1994a) foi particularmente relevante porque permitiu discernir conceções e práticas de professores em relação à avaliação, a partir de um conjunto de diálogos entre professores a propósito dos conteúdos do Despacho Normativo n.º 98-A/92. Caria, responsável pela secção *Diálogos Sobre o Vivido* da revista *Educação, Sociedade & Culturas*, acabou por ilustrar a natureza e a dimensão das dificuldades sentidas pelos professores para porem em prática uma avaliação orientada para ajudar os alunos a aprender. A secção termina com depoimentos reflexivos de Telmo Caria e de Almerindo Afonso (Afonso, 1994; Caria, 1994b). Analisemos, a título de exemplo, um dos diálogos.

## **2.º Diálogo**

Conversa entre duas professoras em meados de Setembro de 1992:

- 1.ª Prof.ª - Vê lá tu que há bocado disseram-me que já não era preciso fazer testes. Eu fiquei pasmada.
- 2.ª Prof.ª - Sim, eu também já ouvi dizer que agora, como todos passam, já não faz sentido haver testes.
- 1.ª Prof.ª - Mas isso não faz sentido. Como é que depois se faz prova se houver algum protesto? É sempre necessário ter documentos.
- 2.ª Prof.ª - Talvez isso tenha a ver com o facto de a avaliação agora ser predominantemente formativa.
- 1.ª Prof.ª - Ah, pois é! Agora chamam formativa àquela que era sumativa e a gente fica sem saber para onde vai a sumativa (Caria, 1994a, pp. 131-132).

As conceções que este e outros diálogos indiciam resultam do facto de a interpretação das medidas previstas para a avaliação das aprendizagens “(...) não ser realizada no contexto do seu conteúdo e finalidades, mas sim no contexto da estrutura da interação social e das estratégias práticas do agir que constituem a cultura do professor” (Caria, 1994b, p. 159). A verdade é que nem os testes acabaram, nem a avaliação passou a ser predominantemente formativa, nem os alunos começaram a passar todos conforme fica bem claro através da análise dos seguintes dados referentes ao ano letivo de 1996/1997, segundo ano da reintrodução dos exames do ensino secundário.

- A taxa bruta de escolarização de 122,2%, registada no 1.º ciclo do ensino básico, indicia que 22,2% dos alunos matriculados foram retidos, reprovaram, no 2.º, no 3.º ou no 4.º ano de escolaridade.
- A taxa real de escolarização no 2.º ciclo do ensino básico foi de 89,1% enquanto a taxa bruta atingiu os 128,8%, indiciando uma elevada taxa de reprovação (Pordata, 2014);

- A taxa real de escolarização no 3.º ciclo do ensino básico foi de 82,5% enquanto a taxa bruta foi de 115,3% (Pordata, 2014); ou seja, um terço dos alunos eram repetentes.
- A escolarização real no ES foi de 59,4% e a taxa bruta de 103,9% (Pordata, 2014). 45078 alunos concluíram com sucesso o 12º ano (51,0% dos matriculados nas vias de ensino e cursos tecnológicos) (GEPE e INE, 2009).

Portugal continuava a ser o país da Europa onde mais alunos reprovavam. Caria (1994b) referiu que o discurso dos professores revelava uma tensão e desarticulação entre o conhecimento informado e o conhecimento que decorre da experiência, muito baseado nas solidariedades interpessoais. A predominância deste último pode constituir, pelo menos parcialmente, um obstáculo à mudança e à melhoria das práticas. As concepções reveladas pelos professores acerca da avaliação formativa, a essência do *novo sistema de avaliação*, talvez ajudem a compreender as persistentes dificuldades em levá-la efetivamente à prática. De facto, Caria referiu que, quanto à avaliação formativa, “(...) os professores afirmam optar por valorizar o que é positivo e ignorar, no desempenho dos alunos, o que é negativo” (p. 163) e interrogava-se “É esta a avaliação formativa possível nas atuais condições das práticas dos professores?” (p. 163).

No seu comentário, Afonso (1994) reconhece virtualidades no sistema de avaliação considerando que “há aspetos que devem mudar e que os professores não podem mudar e aspetos que poderão mudar se os professores quiserem” (p. 176). A propósito desta última possibilidade, o autor refere que as concepções dos professores acerca da avaliação formativa e da avaliação sumativa e ainda as práticas burocráticas dos conselhos de turma podem dificultar ou facilitar as necessárias mudanças nas práticas de avaliação. A questão, mais uma vez presente, da objectividade e da subjetividade da avaliação é equacionada por Afonso da seguinte forma:

Há algumas crenças e representações em torno da avaliação que se traduzem, por exemplo, na consideração da avaliação formativa como uma modalidade de avaliação qualitativa, subjetiva, intuitiva e na consideração da avaliação sumativa como uma modalidade de avaliação quantitativa e objectiva. Ora, não há razão (científica ou técnica, pelo menos) que justifique os epítetos que frequentemente se associam a estas modalidades de avaliação. Por um lado, não há nenhuma modalidade de avaliação totalmente objectiva, e, por outro, é possível (e os professores sabem isso por experiência) praticar de forma extremamente rigorosa a avaliação formativa e de uma forma muito pouco rigorosa a avaliação sumativa (Afonso, 1994, p. 176).

Ao discutir a tensão entre as visões objetivas e subjetivas da avaliação das aprendizagens, Afonso chama a atenção para o papel que os conselhos de turma podem ter na validação intersubjetiva dos juízos avaliativos dos professores.

O Despacho 98-A/92 marcou indelevelmente a história da avaliação das, e para as, aprendizagens, pois consagrou princípios, conteúdos e métodos consentâneos com a ideia de que, antes do mais, a avaliação interna deve estar orientada para melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos. Ou seja, a avaliação formativa, para as aprendizagens, deve ser a modalidade predominante nas salas de aula, estreitamente articulada com o ensino e as aprendizagens. O Despacho foi revogado com a publicação do Despacho n.º 30/2001, de 22 de junho, no qual se afirma que, com as necessárias adaptações e melhorias, se reproduziam os princípios e orientações do seu antecessor. Depois desta revogação outras lhe seguiram até aos nossos dias mas, no essencial, têm-se mantido os princípios e as orientações. Na verdade, o Despacho 98-A/92 foi, em geral, considerado um normativo progressista, inspirado nos resultados da psicologia cognitiva sobre a aprendizagem, defendendo essencialmente uma conceção formativa da avaliação e a autonomia dos professores e das escolas em matéria de avaliação das aprendizagens. Na sequência da sua publicação e do papel que então foi desempenhado pelo IIE em matéria de avaliação, gerou-se no país uma interessante dinâmica em torno da questão da avaliação das aprendizagens que se consubstanciou na realização de múltiplas ações de formação, encontros de natureza diversa, trabalhos de investigação e trabalhos de reflexão e/ou de interpretação do Despacho.

A história do Despacho n.º 338/93, de 21 de outubro, referente ao ensino secundário, foi de algum modo ofuscada pelo impacto do Despacho 98-A/92. No fundo, seguiu os mesmos princípios com as necessárias adaptações. A sua real novidade reside na plena reintrodução dos exames nacionais do ensino secundário com o duplo propósito da certificação deste nível de ensino e do acesso ao ensino superior. A partir de 1995/1996 o panorama da educação em Portugal não mais deixou de ser profundamente marcado pelos exames do ensino secundário, apesar de, para efeitos de certificação, terem um peso de 30% em contraste com os 70% da avaliação interna. Relação que, aliás, se tem mantido na introdução progressiva dos exames a Matemática e a Língua Portuguesa, primeiro no 9.º ano de escolaridade, em 2004/2005, e, mais recentemente, no 4.º e no 6.º anos de escolaridade, 2012/2013 e

2011/2012 respetivamente. Só para efeitos de acesso ao ensino superior é que aquelas ponderações passam a ser de 50% para a avaliação interna e 50% para a avaliação externa nas disciplinas específicas.

Note-se que, pela primeira vez em Portugal, foi criada uma estrutura com funções relacionadas com todos os aspetos relacionados com a conceção, produção e desenvolvimento de instrumentos de avaliação externa das aprendizagens (e.g., provas aferidas, exames). Trata-se do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) criado pelo Decreto-Lei n.º 229/97 de 30 de agosto, recentemente extinto e substituído pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, IP), criado pelo Decreto-Lei n.º 102/2013 de 25 de julho. No essencial o IAVE cumpre as mesmas funções do extinto GAVE.

Também as provas aferidas previstas nos Despachos que se vêm referindo acabaram por ser aplicadas regularmente no ensino básico a partir do ano 2000, sempre nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. A história destas provas é um bom exemplo do que não deveria acontecer num sistema educativo. De facto, o seu potencial de recolha, análise e interpretação de informação era significativo e poderia ter contribuído para que o país pudesse ter uma possibilidade real de obter dados de qualidade sobre as aprendizagens dos alunos num espetro alargado de disciplinas. Tudo isso foi mais ou menos desperdiçado porque as provas, a sua natureza, os seus propósitos e a sua inserção no sistema educativo e no sistema de avaliação das aprendizagens, não chegaram a ser compreendidos por uma diversidade de intervenientes com responsabilidades no processo. Nunca houve uma ideia para as provas aferidas que as integrasse num todo coerente de contribuições para a avaliação dos alunos, das escolas e do sistema. Nunca se criou um programa de investigação para descrever, analisar e interpretar os dados obtidos e que fosse capaz de intervir no sentido de fazer recomendações que apoiassem as políticas públicas de educação, as escolas e os professores. Os poucos relatórios que se elaboraram não tiveram nunca esse propósito fundamental. Nestas condições, as provas foram sendo cada vez mais desvalorizadas acabando por ser gradualmente substituídas pelos exames. Não cabendo no âmbito deste artigo elaborar sobre esta matéria, pode o leitor consultar uma detalhada descrição, análise e interpretação do “processo das provas aferidas” em Fernandes (2005).

Foi também neste período que Portugal começou a participar nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens. Em 1991, participámos num estudo promovido pelo *Educational Testing Service* (ETS) dos Estados Unidos da América, designado *International Assessment of Educational Progress II* (IAEP II), no domínio da Matemática e das Ciências, em que participaram 20 países que testaram alunos com 13 anos de idade que frequentavam a escola. Portugal participou igualmente na primeira edição do *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), da responsabilidade da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que ocorreu na segunda metade dos anos 90, destinado a alunos de 9 anos (3.º ou 4.º anos de escolaridade) e de 13 anos (7.º ou 8.º anos de escolaridade) que foram testados nos domínios curriculares da Matemática e das Ciências. Ainda antes de 2005, Portugal participou nas duas primeiras edições (2000 e 2003) do *Programme for International Student Assessment* (PISA), da responsabilidade da OCDE. O PISA é substancialmente diferente do TIMSS porque o seu propósito é averiguar competências de jovens de 15 anos, que frequentam a escola, nos domínios da Literacia, da Matemática e das Ciências. Por isso, a abordagem de avaliação do estudo não é propriamente baseada no que os alunos sabem acerca dos conteúdos constantes nos currículos, como é o caso do TIMSS, mas, no dizer da OCDE, vai para além de uma abordagem escolar, procurando avaliar a utilização que os alunos fazem do conhecimento em tarefas do dia a dia (OCDE, 2003). Mas, como tenho referido em trabalhos anteriores (e.g., Fernandes, 2005, 2007b, 2009), a participação de Portugal nestes estudos internacionais durante um período relativamente longo (1991-2003), foi algo inconsequente e parece nunca ter obedecido a qualquer política deliberada e com propósitos claros. Uma das consequências da ausência de uma política de participação nas avaliações internacionais foi a forma como os resultados foram sendo apresentados pela comunicação social e apreendidos pela sociedade: uma espécie de classificação e ordenação de países como se de um campeonato de futebol se tratasse. Outra consequência foi a ausência de qualquer análise mais fina e contextualizada dos dados referentes a Portugal que permitisse compreender melhor a distribuição dos resultados. Ainda outra teve a ver com o facto de nunca ter sido claro para largos setores da sociedade que a amostragem prejudicou sempre a participação portuguesa, pelo menos nas primeiras séries do PISA, pois a nossa amostra chegou a incluir alunos com 15 anos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade. (Note-se que grande

maioria dos jovens dos países europeus participantes frequentavam o 10.º ou o 11.º anos de escolaridade.) Finalmente, tal como referi nos trabalhos acima mencionados (e.g., Fernandes, 2007b), apesar da clara evolução verificada na construção de itens e de testes e na sua administração, na elaboração e utilização de critérios de correção, na análise de dados e na contextualização das avaliações, persistem problemas que ainda não estão resolvidos e que têm que ser tidos em conta. Beaton, Postlethwaite, Ross, Spearritt & Wolf (2000), Goldstein (1996, 2004), Kellaghan (2003), Kellaghan & Grisay (1995) e Riley & Torrance (2003) são autores de referência que têm sinalizado problemas que persistem nos estudos internacionais de avaliação e que aconselham uma leitura cuidada e tão informada quanto possível dos seus resultados. Nestas condições, durante aquele período não se conhecem reais e significativas consequências políticas, pedagógicas ou outras da participação portuguesa nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens. Para além de uma certa transferência de tecnologia relacionada com os processos, técnicas e procedimentos inerentes à conceção, administração e tratamento de dados, não se vislumbram quaisquer relações que se tivessem estabelecido e assumido politicamente. Por isso, é razoável afirmar-se que não havia propriamente uma visão política para a avaliação das aprendizagens dos alunos e, talvez mais importante, uma política global e integrada que a enquadrasse na melhoria do desempenho do sistema educativo português onde tivemos e continuamos a ter problemas sérios, apesar das melhorias já alcançadas.

Penso que não será difícil compreender porque decidi designar este período, que decorreu sensivelmente entre 1997 e 2004, como o *Tempo da Avaliação* no sistema educativo português. Na verdade, no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos, nunca se tinha ido tão longe na produção legislativa, na formação de professores, na investigação, na produção de literatura e na criação específica de órgãos do Estado dedicados a questões diretamente relacionadas com aquele domínio. Cito, por exemplo, o Despacho n.º 98-A/92 que definiu princípios que ainda hoje permanecem nos normativos legais, a reintrodução dos exames e o equilíbrio que, apesar de tudo, foi sendo conseguido entre as avaliações internas e externas, incluindo as provas aferidas e a criação do Instituto de Inovação Educacional em 1989 (Decreto-Lei n.º 435/89 de 18 de dezembro), com um Departamento de Avaliação Pedagógica que foi responsável pela produção de materiais e por um extenso programa de formação para apoiar os professores da educação básica. Mas muitas

outras iniciativas e/ou ações foram sendo enumeradas ao longo da secção como o início da participação de Portugal em estudos de avaliação das aprendizagens promovidos por organismos governamentais ou não governamentais (e.g, IEA, ETS, OCDE), a criação, em 1997, do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) através do Decreto-Lei n.º 229/97 de 30 de agosto. Finalmente deve ainda referir-se que, em 1992/1993, a Universidade Católica Portuguesa iniciou o funcionamento do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Avaliação em Educação e que, em 1993/1994, foi criado o Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Estes factos foram significativos porque vieram mostrar o reconhecimento da academia pelo domínio da avaliação em geral e pela avaliação das aprendizagens em particular.

Neste período a avaliação entrou inequivocamente nas agendas da educação, da investigação, da formação e da política. Porém, os dados que tenho vindo a referir relativos aos resultados dos alunos, mostram que, muito provavelmente, as políticas educativas necessitam de visões mais amplas e integradoras da avaliação, que se possam traduzir em programas e medidas de política que contribuam decisivamente para a real melhoria das aprendizagens dos alunos. Parece que uma visão elaborada da educação, um “projeto de inteligência”, como nos diz Barnett (2009), é indispensável para que a avaliação, processo destinado essencialmente a melhorar as aprendizagens dos alunos conforme consta desde 1992 na legislação portuguesa, possa ser definitivamente associada ao sucesso e à melhoria generalizada do sistema educativo português.

### **Avaliar Para Melhorar Os Resultados Escolares**

O período que decorreu entre 12 de março de 2005 e 26 de outubro de 2009, vigência do XVII governo constitucional, foi marcado por uma política deliberada e plenamente assumida de participação nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, com largo destaque para o *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela OCDE. Assim, naquele período, Portugal participou nas edições de 2006 e de 2009 daquele estudo e, tanto quanto se pode perceber pelas medidas de política postas em prática, fê-lo com a intenção deliberada de melhorar os resultados dos alunos portugueses, tradicionalmente modestos ou mesmo fracos em todas as áreas testadas. Ou seja, os responsáveis políticos, com

natural destaque para a responsável da pasta da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, parecem ter partido da convicção de que o sistema educativo português, incluindo naturalmente os docentes, os alunos, as escolas, os serviços do ministério da educação e outros importantes intervenientes, como os pais, era capaz de produzir melhores resultados do que os que vinha produzindo até então (Rodrigues, 2010, 2012).

Mas, indo um pouco mais além, foi assumido o fundamental princípio de que “todos os alunos podem aprender”, tantas vezes enunciado na literatura das ciências da cognição, da aprendizagem e não só. Acreditar genuinamente neste princípio no plano político pode fazer uma enorme diferença porque, implicitamente, nos faz igualmente acreditar que há conhecimento (e.g., didático, pedagógico, científico) que pode e deve contribuir para que o princípio se materialize e, por isso, possa acontecer a aprendizagem. Ou seja, considera-se que é possível adotar práticas de ensino e de avaliação que melhorem substancialmente as aprendizagens dos alunos e que, conseqüentemente, possam contrariar os escandalosos números relativos ao abandono e à retenção. E considera-se ainda que aquele conhecimento e aquelas práticas se podem aprender através de programas de ação no domínio da formação dos professores. E foi isso mesmo que aconteceu ao longo de vários anos deste período, através do que Rodrigues (2010) designou como programas para a Qualidade tais como o *Plano para a Matemática*, o *Plano Nacional de Leitura*, a *Recuperação e Acompanhamento dos Alunos*, o *Plano da Tecnologia nas Escolas* e o *Plano de Reconstrução e Valorização das Escolas*. Mas também de programas para a Equidade tais como a *Escola a Tempo Inteiro*, o *Ensino Profissional nas Escolas Públicas* e a *Educação Pré-Escolar Universal*. E ainda programas para a Eficiência tais como as *Aulas de Substituição*, a *Avaliação do Desempenho Docente* e a *Avaliação Externa das Escolas*.

Todas estas medidas de política parecem ter sido desenvolvidas com a consciência dos problemas que é necessário enfrentar quando se pretende contribuir para que todos os alunos aprendam. Elas exigem, naturalmente, que todos os intervenientes (e.g., professores, alunos, pais, técnicos, gestores) desenvolvam um outro sistema de conceções relativamente à retenção, ao abandono, às aprendizagens, ao ensino, à avaliação e, em geral, às práticas curriculares. Por isso, não deixa de ser interessante analisar as perspetivas sobre estas questões defendidas pela ministra da educação do período em análise, Maria de Lurdes Rodrigues.

O tópic do insucesso escolar enfrenta, na política educativa, dificuldades relacionadas com a percepção pública da repetência e do chumbo. A ideia, muito divulgada – no interior da comunidade educativa e fora dela –, de que chumbar faz bem ao “carácter” das crianças e dos jovens, tem sido impeditiva do desenvolvimento de uma atitude mais exigente para com os resultados escolares dos alunos. Esta visão esquece que a alternativa à repetência e ao “chumbo” não é passar sem saber. Pelo contrário, a alternativa é exigir tempo de trabalho e de estudo para que os alunos aprendam o que não sabem, a alternativa é a diversificação dos métodos pedagógicos de ensino; a alternativa é exigir bons resultados escolares. É necessário que o objectivo da melhoria dos resultados escolares entre na agenda e nas preocupações de todas as escolas e do trabalho dos professores. Trata-se de garantir não apenas o ensino para todos, mas também a qualidade das aprendizagens de todos. (Rodrigues, 2012, pág. 182)

Os resultados dos alunos portugueses no PISA, como está evidenciado em todos os seus relatórios dos últimos anos, foram melhorando sucessivamente e, nalguns casos, de forma bastante significativa. Obviamente que seria abusivo estabelecer relações de causa e efeito entre as medidas tomadas e os resultados obtidos mas também não podemos ignorar nem os programas postos em prática nem os resultados obtidos ao fim de alguns anos, sendo necessário continuar a analisar e a interpretar o que se passou.

O que, sob muitos pontos de vista, foi surpreendente nesta política foi o facto de se ter utilizado uma avaliação externa internacional para evidenciar que as escolas públicas portuguesas, os seus professores, os seus alunos e outros intervenientes são tão capazes como todos os outros. Nunca tínhamos tido algo de semelhante no sistema educativo português, tão pouco habituado a lidar com objetivos para alcançar e com a utilização dos meios para os poder alcançar. Há algo de novo que merece ser analisado e aprofundado pois poderemos questionar se não estará igualmente ao nosso alcance melhorar as aprendizagens dos alunos através das avaliações internas, reduzindo assim o abandono e as retenções.

Como referi mais acima e noutros trabalhos (e.g., Fernandes, 2005, 2007b) é necessário ter uma visão integrada e global dos problemas educativos e, acima de tudo, ter uma ideia relativamente ao tal “projeto de inteligência” que o currículo e a educação deve ser. Só a partir dessa elaboração de ideias se poderão pôr em prática medidas de política que permitam combater os principais males do sistema educativo português: a retenção e o abandono.

Analisemos, mais uma vez, alguns dados relativos ao desempenho no ano letivo de 2005/2006, já na vigência plena da reforma curricular do ensino secundário.

- A taxa bruta de escolarização do 1.º ciclo do ensino básico desce para 115,3%; ou seja, os alunos repetentes representavam 15,3% dos alunos matriculados neste ciclo de ensino (Pordata, 2014).
- A taxa de escolarização real no 2.º ciclo do ensino básico era de 84,4% e a taxa bruta de 119,7% (Pordata, 2014).
- No 3.º ciclo do ensino básico a taxa de escolarização real era de 83,5% e a taxa bruta de 116,9% (Pordata, 2014).
- A taxa de escolarização real no Ensino Secundário era de 54,2% e a taxa bruta de 99,5% (Pordata, 2014). Concluíram o 12º ano com sucesso 44218 alunos (52,9% dos alunos matriculados nas vias de ensino e cursos tecnológicos) (GEPE e INE, 2009).

Apesar das significativas melhorias que se podem constatar, sobretudo quando se analisam séries cronológicas de dados, a verdade é que continuamos a registar problemas graves relacionados com as retenções e com o abandono. Por isso mesmo, em função do que se pôde constatar neste período, pode fazer sentido pensar-se numa geração nova de políticas educativas, baseadas em medidas concretas que contribuam para lidar com a complexidade dos sistemas educativos atuais tais como a diversidade, a dificuldade em assegurar que os alunos aprendam e a dificuldade em garantir que todos os alunos cumpram a escolaridade obrigatória. São caminhos que foram traçados nestes anos tendo em vista a construção de uma escola pública com mais qualidade a todos os níveis, com melhores resultados e mais democrática.

### **Considerações e Reflexões Finais**

Quando, em 1964, os resultados do exame da OCDE ao sistema educativo português, no âmbito do Plano Regional do Mediterrâneo (PRM), foram divulgados pelo ministro Galvão Teles, ficou muito claro, como se viu no início deste trabalho, que os nossos principais problemas tinham a ver com o acesso, com as reprovações e com o abandono. Não pode deixar de ser preocupante que, passados cerca de 50 anos, Santiago, Donaldson, Looney e Nushe (2012), ao elaborarem um relatório com base na análise que fizeram às políticas de avaliação atualmente vigentes em Portugal (e.g., aprendizagens, docentes, escolas), no âmbito dos exames da OCDE às políticas educativas, tenham voltado a identificar as reprovações e o abandono escolar como problemas que o sistema educativo português ainda não conseguiu resolver. Elenco de seguida, comentando livremente, alguns dados constantes naquele relatório.

- Apenas 30% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos era possuidora de, pelo menos, um diploma do ensino secundário (média da OCDE é 73%) evidenciando claramente um problema de escolarização da população.

- O abandono precoce continua a ser um problema tal como há 50 anos.
- O sistema educativo português ainda hoje, passados 40 anos de liberdade, não conseguiu vencer todos os obstáculos consubstanciados nas políticas educativas da ditadura.
- Houve significativos ganhos no acesso das crianças e jovens às escolas mas mantêm-se problemas sérios com a progressão académica e com o abandono.

Mas há com certeza dados animadores referidos no relatório de Santiago *et al.* (2012). Por exemplo, Portugal está entre os sete países da OCDE em que o desempenho dos seus alunos no PISA entre 2000 e 2009 melhorou muito significativamente. E esta melhoria é particularmente significativa porque se fez sentir nos jovens que, anteriormente, tinham atingido os níveis mais baixos de desempenho. Em geral, os resultados das aprendizagens dos alunos portugueses estão praticamente na média dos países da OCDE. Estes são progressos que foram conseguidos nos últimos anos e que mostram a resiliência de muitos alunos portugueses e a capacidade do sistema para superar problemas (e.g., diversidade, dificuldades de aprendizagem).

É ainda interessante sublinhar que no dia 9 de Julho de 1964, há 50 anos atrás, o ministro Galvão Teles anunciava o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos de escolaridade. Em 27 de agosto de 2009, a Lei 85/2009, consagrava o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos de escolaridade. Esta decisão lança desafios importantes, no domínio das políticas educativas e das práticas escolares, nomeadamente no que se refere a uma eventual reconfiguração do atual “sistema de avaliação das aprendizagens”.

Toda a informação consultada, apresentada e discutida ao longo deste capítulo mostra, inequivocamente, que o sistema educativo português evoluiu muito positivamente no que se refere aos chamados indicadores mais clássicos tais como as taxas reais e brutas de escolarização, as taxas de retenção e abandono, taxas de aprovação e número de alunos matriculados. Mas, apesar desse esforço da sociedade portuguesa no sentido da democratização, há problemas graves e endémicos que não estão resolvidos como a retenção e o abandono e, por isso, questões relacionadas com as aprendizagens, o ensino, a avaliação e a organização e funcionamento pedagógico das escolas. Tendo partido de uma situação francamente desfavorável quando, em 1986, se consumou a adesão à união europeia, o sistema educativo português fez, apesar dos problemas mencionados, progressos notáveis a vários níveis que, inclusivamente, são

reconhecidos em relatórios recentes de organizações internacionais (e.g., Santiago *et al.*, 2012).

Tais progressos estão associados a uma alargada diversidade de fatores, incluindo, naturalmente as políticas educativas e as medidas que as foram concretizando ao longo dos alunos. No domínio estrito da avaliação das aprendizagens destaca-se, antes do mais, a Lei 46/86 de 14 de outubro que, 12 anos após a instauração da democracia, estabeleceu uma espécie de agenda para a evolução do sistema educativo e criou condições para que a avaliação pudesse constituir um processo com propósitos claros de melhoria das aprendizagens e do ensino. Neste domínio, a peça central que melhor caracteriza os esforços desenvolvidos para que a avaliação das aprendizagens pudesse ser um processo conducente à inclusão de todos os alunos é o Despacho Normativo 98-A/92 de 19 de junho. Além disso, têm que se referir todas as medidas que se tomaram para facilitar a sua compreensão e a sua aplicação concreta por parte dos professores (e.g., produção e divulgação de materiais de apoio, formação, debates) que estão descritas na secção *O Tempo da Avaliação*. Dir-se-ia que, depois deste Despacho, todos os normativos legais passaram a estabelecer que, nas salas de aula, a avaliação formativa deve predominar, com funções de regular, orientar e melhorar o ensino e as aprendizagens. Outra medida de política que marcou claramente o panorama da avaliação das aprendizagens no sistema educativo português foi a reintrodução dos exames nacionais do ensino secundário através da publicação do Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de outubro. Além dos habituais propósitos associados a este tipo de avaliação externa (e.g., monitorização, controlo) os exames do ensino secundário, foram definidos para efeitos de certificação dos alunos e como um dos elementos a considerar no processo de seleção dos alunos para o acesso ao ensino superior. No âmbito das avaliações externas, são de referir as provas aferidas previstas naqueles dois Despachos Normativos que, como já tive oportunidade de discutir, acabaram por ser um exemplo de uma medida de política que foi mais orientada por decisões avulsas e ao sabor dos acontecimentos do que por uma ideia pensada e deliberada acerca da sua inserção positiva no sistema educativo. Julgo que foi uma oportunidade perdida como tenho referido noutros trabalhos (e.g. Fernandes, 2005).

O Instituto de Inovação Educacional, criado em 1989, através do Decreto-Lei n.º 435/89 de 18 de dezembro, foi igualmente uma medida relevante no domínio da

avaliação pois, para além de contribuir para fundamentar teórica e conceptualmente normativos legais e medidas de política, desenvolveu intensa atividade em áreas tais como a avaliação externa nacional e internacional (provas aferidas e coordenação nacional do TIMSS), a avaliação de inovações pedagógicas, a avaliação de medidas de política e a avaliação do processo de experimentação dos novos programas no âmbito da chamada *Reforma Roberto Carneiro*.

A criação do GAVE, através do Decreto-Lei n.º 229/97 de 30 de agosto, foi outra importante medida de política que veio institucionalizar e profissionalizar os processos inerentes à conceção e análise dos resultados produzidos por uma diversidade de avaliações externas.

A participação de Portugal em estudos de avaliação internacionais, ainda que tendo começado de forma algo inconsequente e com propósitos mais ou menos indefinidos, acabou por passar a ter um fio condutor a partir do momento em que o GAVE assumiu um papel ativo na coordenação dos estudos. Mais recentemente, a partir da edição de 2006 do PISA, houve uma deliberada ação política no sentido de enquadrar e associar as avaliações internacionais às medidas concretas de política (e.g., Plano Nacional de Leitura, Plano para a Matemática) destinadas a melhorar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos alunos.

Estas e outras medidas criaram o que se poderá designar como a arquitetura do sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos que se foi construindo ao longo de um período de cerca de 50 anos. Um sistema que, à imagem do que sucede na maioria dos países da união, pode contribuir para: a) melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, credibilizando as ações das escolas e dos professores junto da sociedade; b) certificar as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes; e c) apoiar os processos de educação e formação na medida em que permite que as escolas e os professores possam regular as suas ações no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Interessa agora produzir algumas reflexões que, por um lado, contribuam para definir o sistema formal tal como ele existe e, por outro lado, indiquem eventuais recomendações para desenvolvimentos futuros.

Apesar da reintrodução de exames nacionais, a avaliação das aprendizagens dos alunos ainda é predominantemente interna, ou seja, da integral responsabilidade dos

professores e das escolas. Este facto tem necessariamente que estar associado a medidas de política e a programas que apoiem os professores e as escolas na melhoria das suas práticas curriculares (e.g., ensino e avaliação).

Globalmente, parece haver um equilíbrio entre as avaliações externas e as avaliações internas quer no domínio das ponderações das classificações resultantes quer no domínio da salvaguarda da autonomia das escolas e dos professores. Porém, interessa prosseguir esforços para que se encontrem processos cada vez mais articulados e consistentes entre estas duas importantes e complementares formas de avaliação. Por exemplo, parece urgente que algo se faça no domínio da credibilização das avaliações internas e no desenvolvimento de processos que contribuam para garantir mais fiabilidade e validade aos exames e às respetivas correções.

Apesar do sistema de avaliação das aprendizagens parecer estar fundamentado em princípios e teorias (e.g., currículo, aprendizagem, avaliação) que têm merecido consensos importantes no seio da comunidade educativa, a verdade é que persistem os problemas endémicos do sistema educativo português relacionados com os níveis anormalmente elevados de retenção e abandono dos alunos. Entre uma miríade de razões que podem ajudar a compreender esta situação real, é preciso ter na devida conta que avaliar para classificar, para seleccionar ou para certificar continuam a ser preocupações marcantes nas práticas de avaliação. Por isso, as políticas educativas deverão dar prioridade à melhoria das aprendizagens nas salas de aula, isto é, ao desenvolvimento de práticas sistemáticas de avaliação formativa.

A avaliação das aprendizagens dos alunos não pode ser vista como uma mera solução política, por vezes uma falsa solução, para os problemas dos sistemas educativos. Nem tão pouco como um mero instrumento de prestação de contas. Tem que ser fundamentalmente assumida como um poderoso processo que serve para aprender e para ensinar melhor. E este é talvez o maior desafio que o sistema educativo português tem que enfrentar nos próximos anos.

A avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, a qualidade do sistema educativo globalmente considerado. Apesar de não haver quaisquer resultados da investigação que mostrem que aumentar a quantidade de exames, ou de outro tipo de avaliações dessa natureza, melhora as aprendizagens dos alunos, os governos de muitos países, por uma diversidade de razões, insistem nessa

linha de ação. Nestas condições, é necessário garantir que, por um lado, a coexistência das avaliações internas e externas seja o mais equilibrada e inteligente possível e que, por outro lado, se invista mais na melhoria das avaliações internas através de programas que envolvam diretamente as escolas e os professores. Os pontos fortes e fracos das avaliações externas e internas parecem ser complementares. Logo, a adesão exclusiva a uma ou a outra pode ser problemática. Assim, a utilização das duas em vez da adesão a uma delas é consistente com a ideia que é importante triangular para obter informações mais credíveis e para tomar decisões mais consentâneas com a melhoria das aprendizagens.

O debate acerca da utilização de avaliações externas nas políticas públicas é, na verdade, um debate acerca do que queremos nas escolas. É um debate sobre valores educacionais, filosofias educacionais e sobre meios e fins. Não se trata, pois, de um debate acerca de questões técnicas relacionadas com a testagem ou com a aplicação dos exames.

Como nos diz George Madaus as avaliações externas são um sistema paradoxal pois acabam, intencional e deliberadamente, por produzir resultados positivos e, ao mesmo tempo, resultados e efeitos colaterais não intencionais que podem ter consequências negativas e até prejudiciais. Assim, é muito relevante prevenir ativamente possíveis efeitos negativos, nomeadamente sobre o ensino e a aprendizagem e sobre a retenção e o abandono, estes últimos dois grandes problemas do sistema educativo português.

Não há nenhum defensor das avaliações externas que não reconheça abertamente que elas determinam o que, e como, se ensina e o que, e como, se aprende. Nestas condições, como um dia referiu Laureen Resnick, se os exames forem bem feitos é aceitável que o ensino e a aprendizagem tenham bastante a ver com eles. Consequentemente, é fundamental investir na qualidade das provas, isto é, por exemplo, na sua consistência e alinhamento curriculares, na pertinência e significado das questões e na qualidade psicométrica da prova como um todo e de cada item em particular. Porém, é preciso compreender que não são as avaliações externas que, supostamente, garantem a equidade no que se refere às oportunidades para aprender. As oportunidades para aprender exigem um forte investimento em medidas de política.

Convém ter em atenção que em países com grande tradição na utilização de avaliações externas, os psicometristas e os políticos sempre estiveram plenamente convencidos de que elas, por si sós, melhorariam a educação pública. Os factos e as investigações têm mostrado que assim não é. Por isso, é preciso pensar que as avaliações externas, isoladamente, não podem ser uma solução para resolver os problemas. Têm que ser pensadas de forma mais integrada e articulada com outros processos de avaliação (internos e/ou externos), com os “grandes” propósitos do currículo e com medidas de política que sejam deliberadamente orientadas para apoiar os professores a ensinar e os alunos a aprender. Trata-se, afinal, de prosseguir os esforços que levem o sistema educativo português, de uma vez por todas, a caminhar no sentido da melhoria e da inclusão, expurgando-o da absurda persistência de milhares de abandonos e retenções.

### Referências

- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Afonso, A. (1994). Comentário. A prática avaliativa não mudou. *Educação, Sociedade & Culturas* (Secção *Diálogos Sobre o Vivido*), 1, pp. 174-179.
- Allal, L., Cardinet, J. e Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (Actes du colloque à l' Université de Genève, Mars 1978.) Berne: Peter Lang.
- Archbald, D. e Newmann, F. (1992). Approaches to assessing academic achievement. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment*, pp. 139-180. Albany, NY: State University of New York Press.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429- 440.
- Barreira, C. (2001). *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar: Estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barreira, C. e Pinto, J. (2006). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, pp. 21-105.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), pp. 63-92.
- Beaton, A., Postlethwaite, T., Ross, K., Spearritt, D., e Wolf, R. (2000). *The benefits and limitations of international educational achievement studies*. Paris: International Institute for Educational Planning/International Academy of Education.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, pp. 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Retirado em 22 de Outubro de 2004 de [www.pdkintl.org/kaplan/kbla9810.htm](http://www.pdkintl.org/kaplan/kbla9810.htm)
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 9-25. London: Sage.
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Canário, R. Barroso, C. Oliveira, F. e Pessoa, A. M. (1994). *Mediatecas escolares: Génese e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: IIE.
- Caria, T. (Org.) (1994a). Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. *Educação, Sociedade & Culturas* (Secção *Diálogos Sobre o Vivido*), 1, pp. 129-179. Porto: Afrontamento.
- Caria, T. (1994b). Comentário. A reforma da avaliação dos alunos do ensino básico analisada no contexto da(s) cultura(s) do(s) professor(es). *Educação, Sociedade & Culturas* (Secção *Diálogos Sobre o Vivido*), 1, pp. 159-173. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, R. (2008). *História do ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (4.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R. V., Afonso, A. J. e Pacheco, J. A. (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11º ano de escolaridade: Conceções e práticas de professores experimentadores*. Lisboa: IIE.
- Cortesão, L. e Torres, M. A. (1984). *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. e Torres, M. A. (1983). *Avaliação pedagógica II: Perspectivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. L. (1981). Função social da avaliação. In: M. Silva e M. I. TAMEN (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal*, pp. 603-622. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eurostat (2014). *Early leavers from education and training [electronica data]*. Retirado de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> em 10 de abril de 2014.
- Fernandes, D. (2009). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 16, 2, 241-261.
- Fernandes, D. (2007a). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, pp. 261-306. Lisboa: Educa.
- Fernandes, D. (2007b). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, v. 33, 3, pp. 581-600.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, pp. 21-50.
- Fernandes, D. (2006b). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40, 3, 289-348.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.

- Fernandes, D. (Coord.) (s/d). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Fernandes, D. e Gaspar, A. (2014). Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): Uma síntese de teses de doutoramento. In C. Tomás e C. Gonçalves (Org.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*. Lisboa: CIED, Escola Superior de Educação.
- Fernandes, D., Ramalho, G. e Lemos, V. (1991). *Opiniões dos professores dos ensinos básico e secundário relativamente às medidas constantes no projecto do sistema de avaliação dos alunos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, R. (1973). *Situação da educação em Portugal*. Lisboa: Moraes.
- Fernandes, R. (1967). *Ensino: sector em crise*. Lisboa: Prelo Editora.
- Fernandes, D., Assunção, M. I., Faria, P., Gil, D. e Mesquita, M. (1994a). *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação do novo programa do 9º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, D., Assunção, M. I., Faria, P., Gil, D. e Mesquita, M. (1994b). *Os professores, os conselhos escolares e o processo de experimentação do novo programa do 4º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, C. V. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: Os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 1, pp. 95-130.
- Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Investigação Científica (1976). *Avaliação do rendimento escolar*. Lisboa: Autor.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) e Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação* [Publicação constituída por 3 volumes e CD-Rom]. Lisboa: Autor.
- Gifford, B. e O' Connor (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Dordrecht: Kluwer.
- Gipps, C. e Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 549-576. Dordrecht: Kluwer.
- Goldstein, H. (1996). International comparisons of student achievement. In A. Little e A. Wolf (Eds.), *Assessment in transition: Learning, monitoring and selection in international perspective*, pp. 58-87. Oxford: Pergamon.
- Goldstein, H. (2004). International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 11, 3, pp. 319-330.
- Grácio, R. (1995) *Obra Completa, Vol.I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1981). Perspetivas futuras. In M. Silva e M. Isabel Tamen (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 646-696. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Inovação Educacional (1992a). *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação dos alunos em quatro países europeus*. Lisboa: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (1978). *Anuário Estatístico de Portugal* (I Volume). Lisboa: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística (1966). *Anuário Estatístico de Portugal* (I Volume). Lisboa: Autor.
- Instituto de Inovação Educacional (1992b). *Avaliar é aprender*. Lisboa: Autor.

- Kellaghan, T. (2003). Local, national, and international levels of system evaluation. Introduction. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 873-882. Dordrecht: Kluwer.
- Kellaghan, T. e Grisay, A. (1995). International comparisons of student achievement: Problems and prospects. In OECD (Ed.), *Measuring what students learn*, pp. 41-61. Paris: OECD.
- Kellaghan, T. e Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Kellaghan, T. e Madaus, G. (2003). External (public) examinations. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 577-602. Dordrecht: Kluwer.
- Lemos, V. (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão*. CIES e-working paper n.º 174/2014 (ISSN 1647-0893). Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.
- Madaus, G., Haney, W. e Kreitzer, A. (2000). The role of testing in evaluations. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan, (Eds.) *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd Edition), pp. 113-126. Dordrecht: Kluwer.
- Madaus, G., Russell, M. e Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Matos, J. F., Ponte, J. P., Guimarães, H. Leal, L. (1993). *A aplicação do novo programa de matemática do 11º ano: Um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, C. (1964a). *Análise quantitativa da estrutura escolar portuguesa, vol. I (1950-1959)*. Lisboa: IAC/Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Martins, C. (1964b). *Evolução da estrutura escolar portuguesa, vol. II (Metrópole – previsão para 1975)*. Lisboa: IAC/Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Ministério da Educação (2008). *Quatro décadas de educação: 1962-2005*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação Nacional (1973). *A reforma do sistema educativo*. Lisboa: Autor.
- Neves, A., Jordão, A. & Santos, L. (2004). Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: Seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 3, pp. 47-71.
- OCDE (2003). *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: Autor.
- OCDE (1966). *Le Projet Régional Méditerranéen – Portugal*. Paris: Autor.
- Oliveira, I., Pereira, J. e Fernandes, D. (1993). *Desenvolvimento de instrumentos de avaliação da aprendizagem em Matemática*. Lisboa: IIE.
- Oliveira, I., Pereira, J. e Fernandes, D. (1994). *Seis propostas de avaliação: Matemática*. Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P., Matos, J. F., Guimarães, H. M., Leal, L. C., e Canavarro, A. P. (1991). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: IIE.

- Pordata (2014). Base de dados –Portugal contemporâneo (Educação). Retirado de <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17> em 10 de abril de 2014.
- Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Riley, K. & Torrance, H. (2003). Big change questions. *Journal of Educational Change*, 4, 419-425.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios de política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, pp. 171-176.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Sampaio, S. (1982). O sistema escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (11), pp. 453-470.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. e Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Paris: OECD Publishing.
- Serafini, O., Magalhães, J. e Castro, R. V. (1991). *A experimentação dos novos programas para o 10º ano de escolaridade: Um estudo de avaliação*. Lisboa: IIE.
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Edition). American Educational Research Association. New York: Macmillan.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappa*, 86, 1, pp. 22-27.
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44, 1, pp. 11-18.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. New York, NY: Routledge.
- Teodoro, A. (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 181- 207.
- Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand.
- Veiga Simão (1973). *Democratização do ensino: Sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

### **Legislação Consultada**

- Lei 5/72 de 25 de Julho  
Lei 46/86 de 14 de outubro  
Lei 85/2009 de 27 de agosto de 2009  
Decretos 36507 e 36508 de 17 de setembro de 1947  
Decreto-Lei n.º 491/77 de 23 de novembro  
Portaria n.º 210/78 de 15 de abril  
Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto  
Decreto-Lei n.º 435/89 de 18 de dezembro  
Despacho Normativo n.º 162/ME/91 de 9 de setembro  
Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho  
Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de outubro  
Decreto-Lei n.º 229/97 de 30 de agosto  
Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de junho

Decreto-Lei n.º 102/2013 de 25 de julho.