

Monitorizar resultados para avaliar segundo a lógica de ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do Projecto TurmaMais

Marília Favinha. Doutorada em Ciências da Educação.

Departamento de Pedagogia e Educação- Universidade de Évora.

mfavinha@uevora.pt

Maria José Silveira Grave Silvestre. Doutoranda em Ciências da Educação da Universidade de Évora, Mestre em Linguística, Professora de Português do Ensino

Básico mariajosesg.silvestre@gmail.com

Teodolinda Magro-C. Doutoranda em Ciências da Educação da Universidade de Évora, Professora de História do Ensino Básico e Secundário. Coordenadora nacional do Projeto TurmaMais teod.mc@gmail.com

Resumo

O presente texto apresenta o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, partindo da análise da legislação concernente à avaliação discente nas escolas contratualizadas no âmbito do Projecto TurmaMais e da revisão de literatura consultada para o efeito.

Avaliar os alunos de acordo com o evoluir das suas aprendizagens numa lógica de ciclo de estudos plurianuais, e não apenas com base no seu desempenho anual, tem sido um dos grandes desafios com que se deparou a escola obrigatória de 15 anos, organizada em 3 ciclos de ensino básico obrigatório (artigo 8.º), criada pela Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

É objetivo deste artigo refletir sobre formas de proceder à *monitorização de resultados*, entendendo-se esta como um instrumento de regulação da qualidade do serviço educativo que cada escola presta à comunidade que serve. A monitorização deve ser entendida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de exposições, comparações e críticas como meio de assegurar não só o controlo, mas também a melhoria. Os desempenhos individuais e organizacionais devem servir como mostras de qualidade, atribuindo validade, qualidade e valor à atuação individual e coletiva.

Palavras-chave: TurmaMais; organização escolar; monitorização de resultados; lógica de ciclo de estudos.

Introdução

No atual contexto escolar e educativo, integrado numa sociedade simultaneamente exigente e complexa, como a nossa, na qual se pretende assegurar o sucesso escolar a todos os alunos, parece unânime o reconhecimento da necessidade de apetrechar os alunos com conhecimentos e competências que, simultaneamente, lhes sejam úteis para o seu pleno desempenho cívico e potenciem o desenvolvimento de todas as suas capacidades. ‘Ensino e aprendizagem à medida de cada um’ parece constituir o mote para a ação educativa de todos os profissionais que se têm empenhado no *Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE)*, ‘Avaliação à medida de todos e por todos’ poderia ser o mote desta reflexão.

De facto, a credibilidade e a confiança de todos os envolvidos neste Programa na eficácia e qualidade do modelo de intervenção educativa passa, e muito, pela capacidade de demonstração de resultados revelada pelos seus agentes: capacidade de demonstração de uma progressiva, contínua e generalizada melhoria de resultados quer ao nível da avaliação interna, quer ao nível da avaliação externa dos resultados académicos. A credibilidade do PMSE passará, inevitavelmente, pela “prestação de contas” das escolas nele envolvidas.

Assim, importa que os docentes assumam, em cada uma das organizações escolares, o pleno compromisso com os resultados académicos dos seus alunos, responsabilidade que não pode, obviamente, deixar de ser partilhada com todos os demais agentes educativos (Fialho et al, 2011), constituindo a avaliação a pedra de toque do sucesso da intervenção. Se é certo que a melhoria das práticas pedagógicas passa por proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, não é menos verdade que as práticas avaliativas devem permitir identificar dificuldades e sugerir formas de ajudar (diversamente e à medida de cada diagnóstico) todos os alunos. Não basta, contudo, que cada docente, isoladamente, se esforce por compreender e melhorar o progresso dos seus alunos. Exige-se a cada uma das organizações escolares a demonstração de uma estratégia coletiva e efetiva de monitorização de práticas e de resultados.

De facto, estudos vários (Ball, 2002; Davis et al., 2005; Gusmão & Ribeiro, 2009) revelam que a criação de mecanismos de devolução de informação ou monitorização deve ser assumida como uma estratégia organizacional de cada uma das escolas.

Monitorização e avaliação de resultados: enquadramento legal

Este artigo é o resultado de um estudo analítico de tipo ensaio reflexivo, que inclui a análise da legislação concernente à avaliação discente, nas últimas décadas em Portugal e, seguidamente, o estudo de revisão de literatura em base de dados, livros e investigações. À seleção dos artigos esteve subjacente a sua pertinência relativamente ao tema em análise, bem como a sua atualidade temporal.

Avaliar os alunos de acordo com o evoluir das suas aprendizagens numa lógica de ciclo de estudos plurianuais, e não apenas com base no seu desempenho anual, tem sido um dos grandes desafios com que se deparou a escola obrigatória de 15 anos, com duração de 9 anos (artigo 6.º) e organizada em 3 ciclos de ensino básico obrigatório (artigo 8.º) criada pela Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

No sentido de dar corpo à ideia de *ciclo de estudos* no ensino básico e olhar para a avaliação das aprendizagens do aluno nessa perspectiva, vários foram os momentos em que foi produzido suporte legislativo.

O primeiro foi o Despacho Normativo n.º 98-A/92 que estipulou, nos números 30 e 31, que a avaliação sumativa de final de ciclo orientaria a decisão da progressão ou retenção do aluno tendo “*em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano letivo*”. Esta argumentação legal, ao remeter para o final de ciclo a decisão sobre retenção ou progressão do aluno, traduz-se, na prática, no desejo de progressão praticamente automática do aluno no interior de cada ciclo de ensino. Aliás, o carácter extraordinário da avaliação sumativa para efeito de retenção do aluno, nos anos intermédios de ciclo, foi clarificado no número 39 e sujeito a um conjunto de medidas de apoio educativo formalmente apresentadas a pais e alunos, expressamente enunciadas nos números 37 e 38.

O referido normativo reafirmou, recorrentemente, o carácter absolutamente excepcional da retenção do aluno. Disso se dá testemunho no número 51, onde é afirmado que “*o efeito da avaliação sumativa é, por norma, a progressão dos alunos[...]*”, bem como no número 54, no qual se reafirma que “*a decisão de retenção tem sempre carácter excepcional*”.

A Gestão Flexível do Currículo, preconizada pelo Decreto-lei n.º 6/2001, mantém o essencial desta visão ao determinar no número 1 do artigo 14.º que a “*a evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo*”.

O Despacho Normativo n.º 30/2001, que vem substituir o Despacho Normativo n.º 98-A/92 dando coerência ao novo plano curricular criado pelo Decreto-lei n.º 6/2001, no seu preâmbulo, dá ênfase a princípios já expressos no articulado que revoga, ao referir, nomeadamente, “*a valorização de uma lógica de ciclo*” para efeitos de avaliação discente.

No Despacho Normativo n.º 1/2005, lê-se, no Preâmbulo, que “*retomam-se e reforçam-se agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 30/2001, como[...]a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos*”. Este novo despacho define, como primeira grande finalidade da avaliação, a de “*sustentar o sucesso de todos os alunos*” (alínea a) do número 3), remetendo para funções secundárias, quer o poder

certificativa da mesma, quer o seu poder de aperfeiçoamento do sistema educativo (alíneas *b*) e *c*) do número 3). Depreende-se do encadeamento dado à temática da avaliação dos alunos que o assegurar do sucesso escolar destes passa, também, pelo entendimento do trabalho e da avaliação segundo uma lógica de ciclo de estudos. Esclarece-se ainda que um dos princípios da avaliação das aprendizagens é o da “*valorização da evolução do aluno*” (alínea *d*) do número 6).

Por fim, o Despacho Normativo n.º 50/2005, no seu Preâmbulo, afirma que “*atendendo à dimensão formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino*”. A ideia inicial de ciclo de estudos, iniciada em 1986 pela LBSE e que o incontornável Despacho Normativo n.º 98-A/92 sustentou, ao afirmar o poder da avaliação segundo a lógica de ciclo no ensino básico, continua a ter validade e plena atualidade. Contudo, após 25 anos de trabalho com este conceito e de inúmeros articulados legislativos que, repetidamente, o têm confirmado, as nossas escolas parecem continuar a sentir dificuldades sérias em operacionalizar esta determinação.

Foi no sentido de se criar uma profunda reflexão no interior das escolas com Projeto TurmaMais, sobre o modo como se poderia operacionalizar a avaliação segundo a lógica do ciclo de estudos, que as incentivámos a desenvolver processos de monitorização das aprendizagens dos alunos cada vez mais objetivos. A necessidade da criação destes processos de monitorização eficazes e passíveis de comprometer todos os envolvidos no processo educativo (pais, alunos e professores) era tanto mais urgente, quanto mais a estas escolas era pedido o alcançar de taxas de sucesso escolar cada vez mais elevadas.

Monitorização e avaliação de resultados: enquadramento teórico

A temática da monitorização dos resultados surge, na literatura de referência, associada aos conceitos de controlo interno, regulação e qualidade (Barroso, 2005; Simões, 2007; Gusmão & Ribeiro, 2010; Gomes, 2011).

Barroso (2005) explana o conceito de ‘regulação’ aplicado à educação, associando-o a outros dois - os de prestação de contas e de avaliação - e dissociando-o do conceito de ‘regulamentação’. A monitorização quer de procedimentos, quer de resultados, numa organização escolar, pode ser entendida como um dispositivo de regulação, sendo que o ato de regular deve ser entendido enquanto modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades, traduzido sob a forma de regras e normas procedimentais (ou protocolos) que devem estar previamente definidos.

No atual panorama nacional emergem uma multiplicidade de estudos que produzem conhecimento empiricamente testado sobre variáveis, que de forma mais ou menos direta, são responsáveis pelos problemas da aprendizagem escolar (Ball, 1994; Almeida et al, 2005). Nestes, ainda subsiste a ideia de insucesso escolar definido pelo processo de retenção, abandono e desistência do aluno, devido ao seu mau aproveitamento, rendimento escolar e desistência das suas responsabilidades escolares. Em contrapartida, o sucesso é o oposto. Significa que foram atingidos os resultados esperados ao fim de um determinado período de tempo que, por norma, corresponde a um ano escolar, ou seja, significa a obtenção de êxito escolar. O conceito de monitorização de resultados pretende ultrapassar esta lógica onde predominam registos de um maniqueísmo ultrapassado, que não têm em conta o objetivo central de um verdadeiro processo de avaliação: sendo o sucesso o objetivo a atingir, importa conhecer e trabalhar com os seus intervenientes diretos, ou seja, todos aqueles que o produzem.

A conceptualização da ideia de monitorização elabora na sua génese a necessidade sentida pela escola de impedir que se formem duas lógicas de análise distintas: do lado da aquisição do conhecimento situar-se-ão os alunos, e do lado da transmissão do conhecimento (quer em termos de capacidade, quer relativamente a condições para o fazer) a responsabilidade caberá aos professores (enquanto agentes educativas) e às escolas (enquanto instituições educativas). A monitorização assente na regulação tem como objetivo a complementaridade associada ao ato de aprender e ao ato de ensinar, transportando consigo a ideia de feedback e de reflexão constante de todos os intervenientes no processo, com vista à resolução das questões que se colocam quotidianamente a esse nível.

Marzano (2005) refere, a este propósito, que existem três grupos com influência nos níveis de realização escolar dos alunos: os fatores relativos à escola, os fatores relativos aos professores e os fatores relativos aos alunos. Os fatores relativos à escola são, na essência, fruto das políticas escolares, assim como das decisões e iniciativas tomadas a esse nível (um currículo essencial e viável, objectos desafiantes e um retorno efetivo, o envolvimento dos pais e da comunidade, um ambiente seguro e disciplinado, cooperativismo e profissionalismo). Os fatores relativos aos professores encontram-se fundamentalmente sob o controle de cada um destes profissionais (estratégias educativas específicas, técnicas de gestão da sala de aula e

plano curricular concretizado em sala de aula). Aos fatores relativos aos alunos são, geralmente, associados aos seus contextos socioculturais de origem.

O sucesso escolar estará, então, condicionado por dois grupos de fatores, classificados como intrínsecos e extrínsecos à escola. No primeiro grupo englobam-se a própria escola, a turma, o professor, o aluno e as condições de trabalho, enquanto que do segundo fazem parte a sociedade, a família e a relação entre os próprios alunos (estabelecida dentro ou fora da escola). Assim, a relação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos à escola influenciam-se a si próprios. A inter-relação entre estas duas esferas de fatores irá, de alguma forma, influenciar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a eficácia e eficiência das escolas, tornando possível o sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, pensamos que no Projeto TurmaMais emerge uma visão complementar destas sinergias, uma vez que lhe subjaz o princípio da necessária articulação entre todos os atores organizacionais, o que acaba por proporcionar à escola na sua globalidade (alunos, professores, Conselhos de Turma, comunidade educativa) uma efetiva possibilidade de ação na procura de soluções capazes de produzir os melhores resultados.

A legalmente prevista interação entre a escola, a família e a comunidade deve ser sentida por todas as organizações educativas não só como uma necessidade, mas também como um sinal inequívoco das mudanças educacionais desejáveis (Silvestre et al, 2011). Só a consciência clara do papel de todos pode contribuir para o atingir de metas mais ambiciosas relativamente ao sucesso. Desta forma, o uso sistemático de metodologias concertadas no campo da monitorização de resultados tem traduzido a introdução de uma lógica de análise de progressão controlada em segmento de ciclo de estudos, diferente da lógica onde essa regulação não se faz e a avaliação tem como mero fim a retenção ou progressão do aluno, no final do ano letivo.

Segundo Walvoord (2010) a avaliação consiste em três passos fundamentais: o estabelecimento de metas, a monitorização e a ação (“closing the loop” (p.4)). A lógica da monitorização introduzida pelo Projeto TurmaMais sustenta a sua conceptualização neste percurso, já que o objetivo principal da avaliação é a ação, entendida como a resposta mais eficiente à análise sistemática da progressão dos alunos.

Assim, monitorização e ação são indissociáveis, dado que são os instrumentos mais capazes de responder à questão ‘O que posso fazer para melhorar o desempenho dos alunos?’. Evidenciamos e destacamos, pois, o facto de a filosofia subjacente ao Projeto TurmaMais, na sua preocupação abrangente com *todos* os alunos, independentemente da diferenciação dos seus pontos de partida e de chegada, se assumir como uma filosofia de ação e regulação levadas a cabo por todos e com todos.

Considerações finais

A escola portuguesa atual (e as escolas com Projeto TurmaMais em particular) constitui um organismo social que reúne pessoas que interagem mutuamente por meio de estruturas e processos organizativos peculiares, visando alcançar objetivos educacionais comuns. No campo específico da *monitorização dos resultados*, parece necessário continuar a proceder à implementação da mudança educativa possível de concretizar através da construção de uma cultura organizacional que invista na comunicação, desenvolva as capacidades da totalidade dos atores organizacionais e intensifique as interações entre todos os atores organizacionais, alunos, famílias e comunidade incluídos.

A necessidade da criação de processos de monitorização eficazes e passíveis de comprometer todos os envolvidos no processo educativo (pais, alunos e professores) parece irrefutável e urgente, tanto mais que “a prestação de contas” surge como um dos vetores marcantes das atuais políticas educativas. Numa lógica de cruzamento de informação entre a avaliação interna e a avaliação externa a que os alunos são, nas nossas escolas, submetidos, pede-se às organizações escolares que alcancem taxas de sucesso escolar cada vez mais elevadas, ao mesmo tempo que continua a defender-se que a escola é para todos (inclusiva e de excelência, portanto) e cada vez por mais tempo.

Defendemos a indissociabilidade dos conceitos de *monitorização* e de *ação*, os quais deverão constituir-se como norteadores da atuação individual (de cada docente) e coletiva (organizacional). O Projeto TurmaMais, na sua preocupação abrangente com *todos* os alunos, independentemente da diferenciação dos seus pontos de partida e de chegada, assume-se, pois, como um projeto de ação e regulação levadas a cabo por todos e com todos.

Traçado que está o retrato genérico dos princípios e fundamentos do conceito de *monitorização dos resultados* que tem sido prática corrente nas escolas portuguesa que levam a cabo o Projeto TurmaMais, parece-nos de toda a pertinência repensar as questões que sustentaram este estudo; reformuladas à luz das conclusões a que foi possível chegar, poderemos perspetivar uma nova linha de investigação, tentando encontrar respostas para as perguntas: *Como podem as escolas melhorar o nível de envolvimento dos diversos atores da comunidade escolar nas práticas de monitorização dos resultados dos discentes? De que forma poderão extrair-se conclusões relevantes do ponto de vista do aluno, do professor, da escola e do sistema educativo a partir do cruzamento entre os resultados provenientes por via da avaliação interna e os oriundos da avaliação externa? Como pode este olhar autorreflexivo de cada uma das nossas escolas contribuir para a qualidade do serviço educativo prestado à comunidade?*

Bibliografia

- Almeida, L. S. et al (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14 - 16 setembro.
- Alves-Pinto, C (2008). *Alunos na Escola: Imagens e interações. Da complexidade da socialização escolar*. Lisboa: Edições ISET.
- Azevedo, J. (Coord.) (2003). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições Asa.
- Ball, S. J. (1994). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 03-23.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 4 (92), 725-751.
- Broadfoot, P. (1994). Les résultats de l'enseignement. In OCDE (Ed.), *Évaluer l'enseignement: De l'utilité des indicateurs internationaux* (pp. 260-286). Paris: OCDE.
- Fialho, I.; Cid, M.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2011). Avaliação, escola e excelência. Índices organizacionais de uma relação. *Atas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Figueiredo, A; Sarmiento, A; Silva, I; Rocha, J. (2004). *(Auto)Avaliação da qualidade da escola. Contributos*. Viseu: Escola superior de Educação de Viseu.
- Gomes, E. (2011). A Importância do controlo interno. *Temas de Contabilidade, Fiscalidade, Auditoria e Direito das Sociedades*, 151-159.
- Gusmão, J.; Ribeiro, V. (2010). Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 823-847.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo - Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 109-116.
- Sans Martín, A. ((2008). *La evolución de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Barcelona.
- Silvestre, M. J. ; Gomes, S., Fialho, I. & Cid, M. (2011). Interação escola, família e comunidade no processo de autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais. *Atas do XI Congresso SPCE*, Instituto Politécnico da Guarda.
- Simões, G. M. J. (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Verdasca, J. (2007). *Cadernos de Organização e Administração Escolar. A turma como unidade de Análise*. N.1, pp. 37-80.
- Walvoord, B. (2010). *Assessment Clear and Simple- A practical guide for Institutions, Departments and General Educations*. S. Francisco: Jossey-Bass.

Referências legislativas

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, I Série, 10598-10601.

Despacho Normativo n.º 98-A/1992 de 20 de junho (aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico). *Diário da República*, 140, I Série B, 2908(2)-2908(4).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro, aprova a revisão curricular do ensino básico). *Diário da República*, 15, I Série A, 258-265.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 20 de dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do sistema Educativo). *Diário da República*, 166, I Série B, 4438-4441.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico). *Diário da República*, 3, I Série B, 71-76.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 20 de outubro (define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico). *Diário da República*, 215, I Série B, 6461-6463.