

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM PORTUGAL DURANTE A PANDEMIA

Gabriel Cipriano
gabriel.cipriano@isc-te-iul.pt
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte)
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa
<https://orcid.org/0000-0002-0991-549>

Susana da Cruz Martins
susana.martins@isc-te-iul.pt
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte)
Iscte – Instituto Universitário de Lisboa
<https://orcid.org/0000-0002-5871-9849>

Resumo

O estado de emergência provocado pela pandemia covid-19, marcado pela incerteza dos riscos sanitários para a saúde pública, impôs ao governo português, escolas e professores uma gestão dinâmica deste cenário de crise. Neste contexto de grande imprevisibilidade, com o espaço físico das escolas encerrado e estabelecido o ensino remoto de emergência, os tradicionais desafios da avaliação das aprendizagens tornaram-se ainda mais complexos.

Face a esta situação de grande disrupção, houve a necessidade de o governo português produzir legislação extraordinária para regular os processos de avaliação externa e avaliação interna das aprendizagens. Considerando os desafios e as soluções encontradas pelo governo, escolas e professores, todo este período de confinamento provocou, não só em Portugal como um pouco por todo o mundo, uma forçada reflexão sobre as práticas,

propósitos e uso da avaliação das aprendizagens, questionando ainda a centralidade de instrumentos de avaliação como testes ou exames nacionais.

Com este artigo, no âmbito do X Simpósio de Organização e Gestão Escolar promovido pela Universidade de Aveiro, através da análise de estudos e indicadores estatísticos, pretende-se evidenciar alguns impactos da pandemia nas práticas de avaliação das aprendizagens em Portugal. Pretende-se ainda abordar algumas implicações das políticas de avaliação das aprendizagens produzidas pelo Governo português durante a primeira fase da pandemia na (des)continuidade nas práticas de avaliação até agora existentes. Mais ainda, coloca-se em evidência mudanças nos propósitos e uso da avaliação das aprendizagens durante este período.

Palavras-chave: Políticas públicas; Pandemia covid-19; Avaliação das aprendizagens.

Introdução

Em 2020, Portugal e o mundo veem abalada toda a sua estrutura social devido à pandemia covid-19 e, neste contexto, as escolas não foram exceção a este flagelo. No dia 16 de Março de 2020, estando as escolas portuguesas na fase final do 2º período letivo e o país em estado de alerta devido à pandemia covid-19, o governo português determinou o encerramento do espaço físico das escolas de todo o país. Embora o encerramento de escolas já tivesse acontecido devido a outras epidemias de grandes dimensões (Almeida, 2014), a era digital em que vivemos permitiu às escolas continuarem o seu trabalho letivo à distância. Tal traduziu-se na transferência de aproximadamente 1.5 milhões de alunos e 135 mil professores (DGEEC) do ensino presencial para o ensino a distância.

Importa desde já salientar que esta modalidade de ensino a distância não foi preparada ou programada com a devida antecedência. Também não foi executada por profissionais com as necessárias competências digitais e pedagógicas para o ensino a distância (OCDE, 2020b; CNE, 2021). Esta solução surgiu como resposta a uma emergência social, e a nova realidade estabelecida foi, na verdade, uma solução de recurso e temporária. Assim, este ensino remoto de emergência não pode, nem

deve, ser confundido com o ensino a distância regular, que tem uma sólida construção como, por exemplo, o ensino a distância levado a cabo pela Universidade Aberta.

Como em muitos países, esta transferência do ensino presencial para o ensino remoto de emergência impôs alterações profundas nos processos de ensino e aprendizagem, com limitações manifestas a vários níveis, que vários estudos nacionais e internacionais têm colocado em evidência. A este propósito veja-se, por exemplo, Flores & Gago, 2020; CNE, 2021; OECD, 2021.

Esta transferência do ensino presencial para o ensino remoto de emergência, uma solução de recurso com uma grande variedade de soluções educativas, conduziu também a um visível aumento das desigualdades sociais entre os alunos (Martins, 2020). Essas desigualdades entre os alunos são de profundidade e natureza diversa, nomeadamente ao nível de diferentes condições habitacionais e diferentes níveis de acompanhamento parental para o ensino remoto (Esteves et al., 2021), diferentes níveis de acesso a equipamentos tecnológicos e internet (OCDE, 2020b), e diferentes níveis de auto-eficácia, auto-regulação e motivação dos alunos (Ikeda & Echazarra, 2021).

As desigualdades no acesso e na qualidade do ensino remoto de emergência têm impacto no desempenho dos alunos, nas avaliações sumativas e, em última instância, nas decisões baseadas nessas avaliações. Num sistema de avaliação equitativo, as avaliações são justas, fiáveis e válidas. Ora, face a um contexto onde é amplamente questionada a justiça, a fiabilidade e a validade das avaliações realizadas no ensino remoto de emergência, o fazer uso da avaliação para fins de prestação de contas tornou-se, assim, cada vez mais controverso (NAE, 2021).

Por isso mesmo, em Portugal, de imediato, começaram a surgir preocupações com o efeito da pandemia nas aprendizagens e nas avaliações sumativas, bem como nas condições para a realização de exames nacionais e acesso ao ensino superior. O estudo levado a cabo pelo Observatório de Políticas de Educação e Formação mostra que, em Abril de 2020, entre os alunos do ensino secundário sujeitos a exame, existia um elevado grau de preocupação com as avaliações finais de ano letivo e acesso ao ensino superior, onde mais de metade dos alunos inquiridos estaria muito preocupado, e apenas 12% não estava preocupado com

a avaliação sumativa das suas aprendizagens (Benavente et al., 2020). Para mitigar os efeitos da pandemia no sistema educativo e para dar resposta a estas preocupações relativamente aos processos de avaliação sumativa é produzido em Abril de 2020 o Decreto-lei n.º 14-G/2020, que introduz alterações ao Decreto-lei n.º 55/2018.

Contextualização teórico-legal

O Decreto-lei n.º 55/2018 consagra o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No entanto, no ano letivo 2019/2020,

(...) existindo situações que carec[ia]m de regulamentação expressa neste âmbito excecional com a evolução registada da pandemia, o Governo decide aprovar um conjunto de medidas no âmbito da educação destinadas a estabelecer um regime excecional e temporário, relativo à realização e avaliação das aprendizagens, ao calendário escolar e de provas e exames dos ensinos básico e secundário, às matrículas, à inscrição para os exames finais nacionais e ao pessoal docente e não docente, de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e de forma mais normalizada possível (Decreto-lei n.º 14-G/2020).

Assim, a produção do Decreto-lei n.º 14-G/2020 na área da educação, não se trata de uma deliberação para corrigir ou revogar o Decreto-lei n.º 55/2018, mas trata-se de uma necessidade de regular os processos de ensino e os processos de avaliação em contexto de emergência. Nesse sentido, as alterações que são introduzidas ao nível das aprendizagens e avaliação são, por definição, excecionais e temporárias. As alterações que são introduzidas ao nível do calendário escolar e ao nível da administração escolar através do Decreto-lei n.º 14-G/2020, servem apenas para acomodar as alterações introduzidas ao nível das aprendizagens e avaliação na conclusão do ano letivo 2019/2020.

No âmbito deste artigo, focado nas práticas de avaliação em contexto de emergência, serão, nos pontos seguintes, exploradas algumas implicações do ensino remoto de emergência e deste Decreto-lei nos processos de avaliação sumativa, interna e externa, para a conclusão do ano letivo 2019/2020.

Avaliação interna

A avaliação interna é aquela que é definida pelas escolas e compreende as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. (...) A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação (Decreto-lei n.º 55/2018).

O Decreto-lei n.º 14-G/2020 não faz nenhuma referência quanto aos processos de avaliação formativa em regime de ensino remoto de emergência. Ao longo deste Decreto-lei, sempre que há referências à avaliação das aprendizagens, a sua redação reflete preocupações eminentemente centradas nos processos de avaliação sumativa, classificação final dos alunos e certificação das aprendizagens. Naturalmente que a avaliação sumativa interna também pode ajudar os alunos a aprender, quando está mais associada à participação nos processos de análise e de reflexão acerca das aprendizagens realizadas. No entanto, na prática, a avaliação sumativa está mais relacionada com as classificações, a certificação e a seleção (Fernandes, 2011); conceção esta muito evidente na redação do Decreto-lei n.º 14-G/2020 para a conclusão do ano letivo 2019/2020. Recomendações e orientações relativamente à operacionalização da avaliação e à distribuição de *feedback* em relação às aprendizagens dos alunos, foram feitas através de roteiros elaborados pelo Ministério da Educação, com princípios orientadores para uma avaliação pedagógica em ensino a distância¹.

¹ Veja-se, por exemplo, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf

Assim, com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 14-G/2020, centrado no uso da avaliação para efeitos de classificação e conclusão do ensino básico geral, do ensino secundário, dos cursos artísticos especializados e de outras ofertas formativas e educativas, apenas foi considerada a avaliação interna. De salientar que as classificações atribuídas em cada disciplina deveriam ter por referência o conjunto das aprendizagens realizadas até ao final do ano letivo, incluindo o trabalho realizado ao longo do 3.º período, no âmbito do plano de ensino a distância, sem prejuízo do juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Importa ainda salientar que, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, as escolas continuaram a ter autonomia para definir as metodologias de ensino a distância que consideraram mais adequadas, dando atenção a todos os recursos disponíveis, critérios de avaliação e contextos em que os alunos viviam; com o objetivo de estabelecer um acesso equitativo para as aprendizagem e avaliação.

Aos alunos de todos os anos foi exigido manter o dever de assiduidade nas sessões síncronas, quando estas existiam, e quando os alunos dispunham de instrumentos tecnológicos para aceder a elas. Foi ainda solicitado o cumprimento das atividades propostas nas sessões assíncronas com o dever de enviar os trabalhos realizados para que os professores pudessem recolher evidências para efeitos de avaliação sumativa final.

Avaliação externa

Em complemento da avaliação interna, a avaliação externa nacional é aquela que é aplicada pelo Ministério da Educação, através do IAVE, tendo como referencial base as Aprendizagens Essenciais, recorrendo a exames nacionais ou provas de aferição nacionais.

Com a produção do Decreto-lei n.º 14-G/2020, foi cancelada a realização de todas as provas aferidas do 2º, 5º e 8º ano. Foram ainda cancelados os exames nacionais do 9º ano para a conclusão do ensino básico, e os exames do 11º e 12º ano para a conclusão do ensino secundário. Os alunos do ensino secundário apenas realizaram

exames finais nacionais nas disciplinas que elegiam como provas de ingresso no ensino superior, sendo ainda permitida a realização desse exame para melhoria de nota, relevando o seu resultado apenas como classificação de prova de ingresso.

Adicionalmente, em junho de 2020, o IAVE publicou uma adenda às informações de prova no que toca à avaliação externa do ensino secundário. As provas passaram a conter grupos de resposta obrigatória e resposta opcional, por forma a dar oportunidade a todos os alunos de responderem a itens que foram trabalhados nas aulas. Os alunos puderam responder a todos os itens, como é habitual, uma vez que o sistema informático selecionou automaticamente apenas as respostas em que os alunos demonstraram melhor desempenho, além das respostas aos itens que contribuem obrigatoriamente para a classificação final (IAVE, 2020).

É compreensível que, face à emergência do 1º confinamento e com a questão crítica e sensível sobre as reais oportunidades que os alunos tiveram para aprender, a preocupação do governo português, ao cancelar a maioria das provas, fosse mitigar os efeitos da pandemia na prestação de contas dos alunos. Ao mesmo tempo, procurou-se que as provas finais tivessem o menor impacto possível nas decisões que afetam os alunos. Porém, importa ter em conta que as avaliações externas não servem apenas medir o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Servem também para avaliar e melhorar as aprendizagens e o ensino, recolher informação que permita conhecer o desempenho do sistema educativo e contribuir para melhorar a qualidade da educação (Fernandes, 2019), informação essa de extrema importância num contexto de disrupção como o provocado pela pandemia Covid-19. Por outro lado, as avaliações só são úteis se aqueles que podem beneficiar com as informações dessa avaliação puderem aceder, interpretar e usar essa informação com garantias de justiça, validade e fiabilidade (Stufflebeam, 2014). Assim, face a esta dicotomia no fazer uso ou não uso da avaliação externa, a pandemia traz para o primeiro plano a importância de compreender e documentar os processos e contextos de aprendizagem e a necessidade de considerá-los na conceção e interpretação das avaliações externas (NAE, 2021).

Dados

São já muitos os estudos, nacionais e internacionais, que analisam e refletem sobre o impacto da pandemia nos sistemas educativos, nomeadamente sobre a avaliação das aprendizagens em contexto de ensino remoto de emergência.

Em Portugal, no que toca à avaliação interna, aquela levada a cabo pelas escolas e pelos professores, no estudo ‘Educação em Tempo de Pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas’ conduzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), 82% dos 4 338 docentes com funções de coordenação que participaram no estudo, indicaram que a avaliação das aprendizagens foi difícil ou mesmo muito difícil de concretizar. Para avaliar as aprendizagens, os professores inquiridos tiveram de fazer uma reformulação de métodos, instrumentos e critérios, sendo evidente um empenho para encontrar formas de valorizar o trabalho dos alunos e evidências sobre as aprendizagens num contexto atípico. Para tal, 50% dos docentes indicou ter alterado a forma de recolha de informação para efeitos de avaliação das aprendizagens. Para além disso, 26% dos professores inquiridos indicou que introduziu alterações ao nível dos critérios de avaliação e 31% ao nível dos propósitos e uso da avaliação, privilegiando a finalidade formativa. A este propósito, da alteração dos critérios de avaliação, importa recuperar uma importante chamada de atenção do Conselho Nacional de Educação:

Neste normativo, [o Decreto-lei n.º 14-G/2020], não são restringidos os objetos a avaliar. Assim, “*Valorizar mais o domínio atitudinal (participação, interesse, empenho, assiduidade, realização das tarefas atempadamente, ...). Valorizar menos o domínio do conhecimento*”, conforme testemunha um professor, não decorre de uma orientação estabelecida a nível nacional, mas sim de uma decisão tomada pela escola. Reflete, por isso, as aprendizagens elegidas ou as circunstâncias específicas dessa escola (CNE, 2021: 151).

Relativamente à informação recolhida que serviu de objeto de avaliação durante este período de confinamento, num outro estudo conduzido pelo Centro de Economia da Educação da Nova SBE, com base na resposta de 2 647 professores a um questionário sobre ensino a distância

durante o 3º período do ano letivo 2019/2020, revelou que a maioria dos professores inquiridos (84%) baseou-se na recolha de trabalhos de casa para realizar os seus processos de avaliação. Pouco mais de dois terços (68%) dos professores usaram também a assiduidade nas sessões síncronas como elemento de avaliação, e a participação nas aulas por videoconferência foi utilizada por 65% dos professores. Apenas um terço dos professores, cerca de 33%, fez avaliação através de testes (Reis et al., 2020).

(...) as práticas, se não as concepções, dos professores sobre avaliação, foram confrontadas com a alteração das circunstâncias. A distância levantou questões quanto a métodos, instrumentos, critérios, objetos e confiança (CNE, 2021: 147).

Atentando a indicadores estatísticos nacionais, nomeadamente as taxas de retenção e desistência, por ano letivo e ano de escolaridade, de 2015 a 2020, verifica-se que, em todos os anos de escolaridade, de forma consistente, os níveis de retenção e desistência têm decrescido, como nos mostra a Tabela 1. Os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência mostram ainda que no ano de 2020 as taxas de retenção e desistência atingiram o seu ponto mais baixo na história de Portugal, em todos os níveis de ensino e em todos os anos de escolaridade, aprofundando uma dinâmica que já se vinha verificando no período em análise.

Tabela 1. Taxa de retenção e desistência, por ano letivo e ano de escolaridade (%)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1º ano	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2º ano	9.3	8.9	7.4	6.6	4.9	3.2
3º ano	4.1	3.0	2.2	2.2	1.5	1.0
4º ano	2.5	2.5	2.1	2.0	1.7	1.4
5º ano	8.5	6.8	6.1	5.6	4.0	2.5
6º ano	8.7	6.7	5.6	5.0	3.7	2.3
7º ano	15.4	12.6	11.4	9.8	7.0	4.2
8º ano	10.3	8.0	6.7	6.8	4.7	2.7
9º ano	10.7	9.0	7.0	6.5	5.5	2.2
10º ano	12.5	12.9	12.6	11.1	10.7	7.3
11º ano	8.6	7.1	7.1	7.0	6.7	3.3
12º ano	29.9	28.2	26.2	24.5	22.6	15.4

Fonte: DGEEC, 2021

Na Tabela 2, calculando uma taxa de variação ano-a-ano, verifica-se que, de 2019 para 2020, os anos de escolaridade que tiveram maior variação na taxa de retenção e desistência foram, dentro do ensino básico, o 9º ano; e dentro do ensino secundário, o 12º ano, com uma variação negativa, respetivamente, de 3,3 e 7,2 pontos percentuais.

Tabela 2. Variação ano-a-ano da taxa de retenção e desistência, por ano letivo e ano de escolaridade (pp)

	2016	2017	2018	2019	2020
1º ano	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2º ano	-0.4	-1.5	-0.8	-1.7	-1.7
3º ano	-1.1	-0.8	0.0	-0.7	-0.5
4º ano	0.0	-0.4	-0.1	-0.3	-0.3
5º ano	-1.7	-0.7	-0.5	-1.6	-1.5
6º ano	-2.0	-1.1	-0.6	-1.3	-1.4
7º ano	-2.8	-1.2	-1.6	-2.8	-2.8
8º ano	-2.3	-1.3	0.1	-2.1	-2.0
9º ano	-1.7	-2.0	-0.5	-1.0	-3.3
10º ano	+0.4	-0.3	-1.5	-0.4	-3.4
11º ano	-1.5	0.0	-0.1	-0.3	-3.4
12º ano	-1.7	-2.0	-1.7	-1.9	-7.2

Fonte: DGEEC, 2021; Cálculos próprios

É relevante salientar que estes anos de escolaridade, 9º e 12º anos, ao contrário do que se passou nos anos letivos anteriores, deixaram de estar dependentes da realização de exames nacionais para efeitos de avaliação e conclusão do ensino básico geral, do ensino secundário, dos cursos artísticos especializados e de outras ofertas formativas e educativas. A sua conclusão passou a estar exclusivamente dependente da avaliação interna.

(...) No ano letivo de 2019/2020, é cancelada a realização: a) Das provas de aferição, dos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade; b) Das provas finais do ensino básico, no final do 9.º ano de escolaridade; c) Das provas a nível de escola, realizadas como provas finais do ensino básico; d) Dos exames finais nacionais, quando realizados por alunos internos, para efeitos de aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário (Artigo 6.º do Decreto-lei n.º 14-G/2020).

Desta forma, com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 14-G/2020 e com o cancelamento das provas de aferição, dos exames nacionais do

9º ano, das provas a nível de escola e dos exames finais para efeitos de aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário, os alunos realizaram exames finais nacionais apenas nas disciplinas que elegeram como provas de ingresso no acesso ao ensino superior, tendo sido ainda permitida a realização desses exames para melhoria de nota, relevando o seu resultado apenas como classificação de prova de ingresso. Como mostra a figura 1, não sendo necessária a realização de exames nacionais para a conclusão do ensino secundário, apesar do número de alunos inscritos no ensino secundário ser praticamente o mesmo relativamente aos dois anos letivos anteriores, sensivelmente 350 000 alunos inscritos no total do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), o número de exames realizados caiu consideravelmente. A quebra mais acentuada no número de exames realizados foi na disciplina de Português, exames esses que até 2019 eram obrigatórios em todos os cursos científicos-humanísticos e deixaram de ser obrigatórios em 2020.

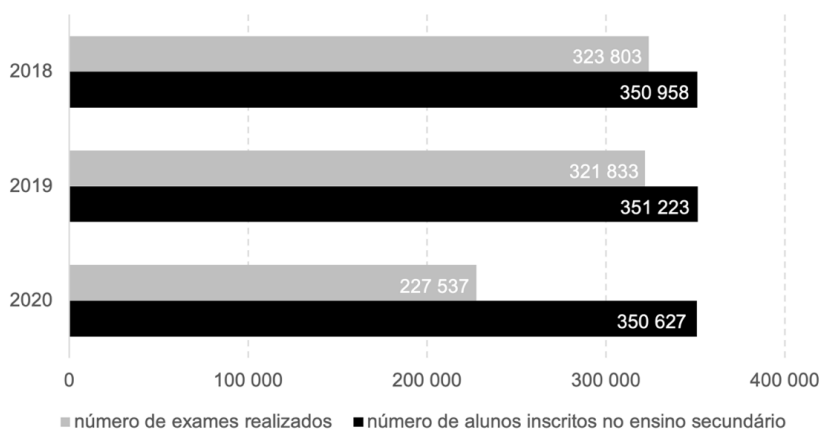


Figura 1. Número de alunos inscritos no ensino secundário e número de exames realizados por ano letivo.
Fontes: DGE, 2021; DGEEC, 2021

Na Figura 2, dados da DGEEC (2021) revelam ainda que em 2020 a taxa de conclusão do ensino secundário foi de 84,6%, mais 7,2 pontos percentuais relativamente a 2019. Esta foi a maior variação positiva neste período temporal, de 2010 a 2020, correspondendo também à mais alta taxa de conclusão do ensino secundário alguma vez registada em Portugal.

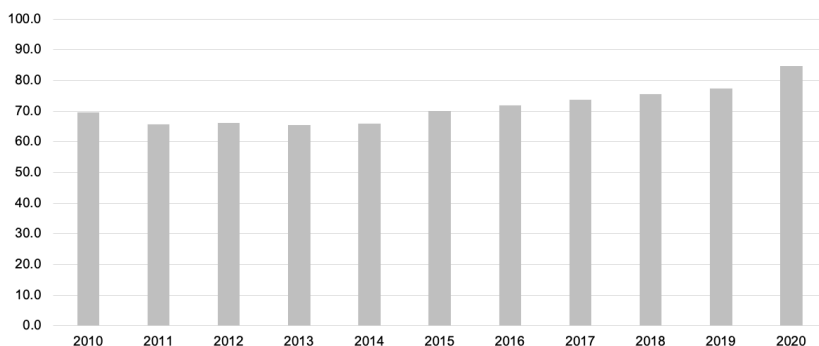


Figura 2. Taxa de conclusão do ensino secundário de 2010 a 2020.

Fonte: DGEEC, 2021

Considerando uma maior taxa de conclusão do ensino secundário, houve também uma maior quantidade de alunos em condições de aceder ao ensino superior, havendo, em consequência, um expressivo aumento de candidatos ao ensino superior, tal como nos aponta o estudo ‘Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho’ levado a cabo pela EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo:

Quando decorria já o Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior 2020, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 62-A/2020, de 3 de setembro, que permitiu às instituições transferir as vagas não ocupadas nos concursos especiais para o regime geral de acesso. Esta decisão visou aumentar o número de vagas no ensino superior público, respondendo ao aumento expressivo de candidatos na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso (Sá et al., 2021: 38).

Importa ainda ter em conta que este aumento não é apenas reflexo de haver mais alunos a concluir o ensino secundário. Para além de os exames nacionais terem sido realizados apenas como provas de ingresso, os exames nacionais realizados em 2020, tiveram uma estrutura de prova diferente dos anos letivos anteriores.

Na tabela 3, dados da Direção-Geral de Educação mostram que, em 2020, a variação da classificação média subiu quase 19% relativamente ao ano letivo anterior, sendo uma oscilação em módulo muito superior

à variação registada nos anos letivos anteriores. Esta variação positiva criou melhores condições para o uso dos exames nacionais como prova de acesso ao ensino superior.

Tabela 3. Classificação média nos exames nacionais (0-200 pontos) e taxa de variação ano-a-ano (%)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Classificação média nos exames nacionais	108	105	109	110	107	127
Variação ano-a-ano		-2.3%	+3.6%	+1.0%	-2.5%	+18.9%

Fonte: DGE, 2021; Cálculos próprios

Discussão

Os dados institucionais fornecidos pela DGE, pela DGEEC e os dados dos estudos anteriormente mencionados apontam para que tenha havido em Portugal uma efetiva mudança nas políticas e práticas de avaliação durante a 1ª fase da pandemia, bem como nas decisões tomadas com base nessas avaliações. Contudo, é redutor procurar estabelecer uma única relação causa/efeito nestas mudanças, como é redutor procurar determinar estas mudanças como temporárias ou permanentes. Isto porque é necessário ter em conta que os sistemas educativos são uma construção social e, por isso, são sistemas abertos, em permanente mutação, sujeitos a um incalculável número de decisões, estímulos e *inputs*. Ainda assim, é legítimo dizer que a pandemia covid-19 provocou uma mudança muito significativa no tipo *inputs* que o sistema recebe e, conseqüentemente, nos *outputs* que dá.

Por isso mesmo, a disrupção social provocada pela pandemia covid-19 sobre os sistemas educativos tem estimulado uma saudável discussão sobre a sua capacidade de adaptação e resiliência para o reconhecimento de problemas e a criação de soluções em situações de adversidade. Tem ainda levantado questões relativamente ao desenho e desempenho dos sistemas educativos no futuro, isto é, num contexto pós-pandémico (OCDE, 2020a).

No que toca a mudanças nas práticas de avaliação interna durante a primeira fase do ensino remoto de emergência em Portugal, em primeiro

lugar, independentemente dos princípios consagrados nas leis através de políticas públicas, das recomendações ministeriais, dos programas de formação docente, das orientações de diretores de escola ou instruções dos conselhos pedagógicos, é necessário reconhecer que a pandemia e a distância mudaram o contexto e a relação pedagógica que se estabeleceu entre professores e alunos. O tipo de interação que o avaliador estabelece com os participantes está diretamente relacionada com os procedimentos de recolha de dados, com os fins a que se destina essa avaliação, com os interessados nos resultados dessa avaliação (os *stakeholders*), e com o modo de divulgação dos resultados da avaliação (Fernandes, 2010, 2013; Stufflebeam & Coryn, 2014). Assim, na presença de uma diferente relação pedagógica no processo de ensino/aprendizagem, inevitavelmente, os processos de avaliação teriam de sofrer, também eles, uma mudança.

Em segundo lugar, em linha com o ponto anterior, a utilização de novos e diferentes instrumentos de avaliação durante o ensino remoto de emergência que alguns estudos colocam em evidência (Reis et al., 2020; CNE, 2021), espelham a mudança de contexto e de relação estabelecida entre professores e alunos. Espelham ainda a deslocação que houve no uso dos dados recolhidos pelos professores, que privilegiaram sobretudo a avaliação formativa e o *feedback* em detrimento do uso dessa informação com propósitos de classificação e certificação das aprendizagens.

Em terceiro lugar, ainda que hipoteticamente temporário, importa salientar que este novo posicionamento nas práticas e uso da avaliação levada a cabo pelos professores durante o primeiro período de ensino remoto de emergência, contraria crenças e práticas quanto aos propósitos e usos da avaliação, nomeadamente ao nível da retenção escolar. A retenção escolar é uma prática fortemente enraizada na classe docente portuguesa, assente no uso da avaliação para fins de classificação e seleção, prática essa que muitas vezes se sobrepõe a leis nacionais e a recomendações científicas (Cipriano & Martins, 2021). Apesar das evidentes quebras nas aprendizagens dos alunos durante o ensino remoto de emergência (veja-se, por exemplo, Engzell et al., 2020; IAVE, 2021; Maldonado & De Witte, 2020; Tomasik et al., 2020), com a pandemia, em Portugal, a retenção escolar consegue cair para novos mínimos históricos (DGEEC, 2021).

Em quarto lugar, para além do impacto direto do estabelecimento do ensino remoto de emergência na relação pedagógica professor/aluno

bem como nas práticas de avaliação interna das aprendizagens, é essencial ter em conta o impacto das políticas públicas na área da educação produzidas durante este período. Embora sejam materializadas através dos governos, as políticas públicas envolvem vários atores e níveis de decisão (Souza, 2006). Concomitantemente, as orientações das políticas públicas são, frequentemente, confusas ou pouco claras, conduzindo a interpretações e implementações variadas, em diferentes contextos, que nem sempre se traduzem numa direta, coerente e óbvia prática (Ball, 2008). A variedade de soluções educativas encontradas pelas escolas, bem como a variedade de práticas de avaliação implementadas pelos professores, são também reflexo das diferentes interpretações e diferentes implementações que a legislação teve quando “chegou ao terreno”.

Por último, ainda relativamente às práticas de avaliação interna, não se pode nem deve descurar outros fatores influenciadores das práticas individuais de cada docente. É extremamente relevante considerar outros fatores, desde programas de formação docente, como o projeto MAIA implementado durante a pandemia (Fernandes et al., 2021), orientações de diretores de escola, instruções dos conselhos pedagógicos, para além de fatores de ordem estritamente pessoal que influenciaram as práticas de avaliação interna.

Relativamente à avaliação externa, no ano letivo de 2019/2020, apenas houve exames nacionais do ensino secundário. Estes exames nacionais do ensino secundário passaram a ter um propósito e uso único: exames realizados enquanto prova de acesso ao ensino superior. Esta mudança provocou alterações quer nas condições de conclusão da escolaridade obrigatória, quer nas condições de acesso ao ensino superior, com evidentes repercussões na conclusão dos percursos escolares e no início dos percursos académicos dos alunos.

No que toca à conclusão da escolaridade obrigatória, a inexistência de exames para a sua conclusão, retirou parte de uma negativa pressão sobre o ensino secundário:

O peso dos exames nacionais e a pressão dos candidatos ao ensino superior para a preparação para os exames têm efeitos negativos na prossecução dos objetivos do ensino secundário, contrariando a sua vocação de formação terminal, vocacionada para preparar os jovens para a vida como cidadãos ativos e conscientes numa sociedade democrática (Lourtie, 2020: 2).

Isto acontece porque, um dos efeitos mais nocivos das avaliações externas é o chamado “estreitamento” ou “afunilamento” do currículo que consiste na tendência de os professores ensinarem para o que consideram que vai ser perguntado nos exames. A tendência para “estretar” o currículo é tanto maior quanto mais consequências forem atribuídas aos resultados dos exames (Fernandes, 2019; Madaus & Russell, 2010). Ora, havendo menos exames e menos decisões no ensino secundário baseadas nos exames, houve uma menor pressão destes sobre o ensino secundário.

Mais ainda, a não realização de exames nacionais para fins de conclusão do ensino secundário, criou uma maior independência entre a conclusão do ensino secundário e o acesso ao ensino superior. Com a entrada em vigor do Decreto-lei n.º 14-G/2020, a realização dos exames nacionais passou a existir apenas para o processo de seleção e seriação dos candidatos, aliviando a dependência do sistema de acesso ao ensino superior relativamente ao funcionamento do ensino secundário. Esta era, aliás, uma recomendação feita pelo Conselho Nacional de Educação, ainda antes da entrada em vigor do Decreto-lei n.º 14-G/2020, com o intuito de viabilizar a concretização da vocação de formação terminal que o ensino secundário deve ter (Lourtie, 2020).

Por outro lado, no que toca às condições de acesso ao ensino superior, o maior impacto parece ter vindo da alteração da estrutura das provas, com grupos opcionais e facultativos, que permitiu uma melhoria significativa nos resultados dos alunos nos exames nacionais. Para além disso, a não realização de provas como condição de conclusão do ensino secundário, parece ter beneficiado o número de alunos a concorrer ao ensino superior. Assim, não só mais alunos terminaram o ensino secundário, como mais alunos obtiveram sucesso nas provas de ingresso no ensino superior. A conjugação destes dois fatores fez com que, na primeira fase do concurso nacional de acesso em 2020, se tivesse registado o número mais alto de sempre de alunos a concorrer (62 561 alunos) e a aceder (50 964 alunos) ao ensino superior em Portugal (DGES, 2021).

É relevante referir ainda que as soluções encontradas em 2020 para a conclusão do ensino secundário e o acesso ao ensino superior através do regime geral de acesso, parecem ter tido uma aceitação bastante consensual nas comunidades escolares e nas comunidades académicas. Talvez por isso mesmo, em 2021, ao contrário de alguns países, as soluções imple-

mentadas pelo governo português foram semelhantes às de 2020. Já no Reino Unido, por exemplo, em 2020, com o cancelamento dos exames *A-levels*, as classificações foram calculadas com base num algoritmo de previsão de desempenho, assente na avaliação passada dos professores e normalizadas de acordo com o desempenho histórico de cada escola. Contudo, estas classificações geraram muita controvérsia por todo o país. Por isso, em 2021, o governo britânico viu-se obrigado a adotar soluções diferentes (Nisbet & Shaw, 2022; Sá et al., 2021, pp. 32-34). Assim, estas alterações, em Portugal e no mundo, podem constituir pontos de partida interessantes para uma avaliação dos sistemas de acesso, quer na sua eficácia e adequação, quer também no contributo que dão para um ensino superior mais inclusivo (Sá et al., 2021: 29).

Considerações finais

A pandemia e todo o período de confinamento vieram despertar o debate sobre as avaliações das aprendizagens um pouco por todo o mundo (Martins, 2020). Uma questão fundamental e recorrente centra-se na justificação para o uso da avaliação das aprendizagens: Quais são os seus objetivos e, em particular, em que medida a avaliação promove o ensino, a aprendizagem e reduz as desigualdades educacionais (NAE, 2021).

Veio ainda colocar em evidência o peso que os exames nacionais têm no processo de seleção e acesso ao ensino superior. A introdução forçada de novas condições para a realização de exames nacionais, seja para a conclusão do ensino secundário como para acesso ao ensino superior, merecem uma séria reflexão sobre o seu potencial e limitações, e sobre que sistema de acesso ao ensino superior queremos num pós-pandemia.

Por último, importa ter em conta que a avaliação das aprendizagens dos alunos tem acompanhado, historicamente, mecanismos de estratificação que se repercutem de forma evidente nas desigualdades de percursos e oportunidades escolares (Martins, 2017). Apesar das quebras nas aprendizagens provocadas pela pandemia e pelo ensino remoto de emergência, estas alterações nas avaliações sumativas e nas decisões nelas assentes, parecem ter mitigado as consequências da avaliação sumativa nos percursos escolares dos alunos: Em 2020

foram registadas as mais baixas taxas de retenção e abandono escolar de sempre em Portugal, bem como foi registado o maior número de alunos a aceder ao ensino superior.

Ainda assim, os dados destas alterações forçadas merecem um estudo mais aprofundado sobre o real impacto na mitigação das desigualdades de percursos e oportunidades dos alunos.

Assim, a pandemia e o ensino remoto de emergência trouxeram oportunidades, com casos e dados reais, que questionam os propósitos e uso da avaliação interna, bem como alterações nos propósitos e uso da avaliação externa; oportunidades essas que, devido ao elevado custo social e humano desta pandemia, não podem ser desperdiçadas.

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através do projeto I&D UIDB/03126/2020 e da bolsa de investigação para doutoramento com a referência 2020.05847.BD.

Referências:

Almeida, M. A. P. de. (2014). As epidemias nas notícias em Portugal: cólera, peste, tifo, gripe e varíola, 1854-1918. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 21(2), 687–708.

Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Policy press.

Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. M. (2020). *Impacto da covid-19 no sistema de ensino português: Resultados parciais a 12 de abril de 2020*. Observatório de Políticas de Educação e Formação.

Cipriano, G., & Martins, S. C. (2021). Beliefs on assessment and grade repetition among teachers in Portugal. *Meta: Avaliação*, 13(39), 248–273.

CNE. (2021). Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas. *Conselho Nacional de Educação*.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. 1–45.

Esteves, M., Freitas, P., Herdade, M., Carvalho, B. P., & Peralta, S. (2021).

Crianças em Portugal e ensino a distância: um retrato. *Zenodo*.

Fernandes, D. (2010). Acerca da Articulação de Perspetivas e da Construção Teórica em Avaliação Educacional. In M. T. Esteban & J. A. Almerindo (Eds.), *Olhares E Interfaces: Reflexões Críticas Sobre A Avaliação* (pp. 15–44). Cortez Editora.

Fernandes, D. (2011). Articulação Da Aprendizagem, Da Avaliação E Do Ensino: Questões Teóricas, Práticas e Metodológicas Domingos. In M. P. A. e J.-M. D. K. (Orgs.) (Ed.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131–142). Porto Editora.

Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio*, 21(78), 11–34.

Fernandes, D. (2019). Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*.

Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2021). Para uma Avaliação Pedagógica: Dinâmicas e Processos de Formação no Projeto MAIA (2020-2021). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*.

IAVE. (2020). Provas de Avaliação Externa | 2019/2020. *Instituto de Avaliação Educativa*, I.P., 1–14.

IAVE. (2021). Estudo Diagnóstico das Aprendizagens. *Ministério Da Educação*, 1–22.

Ikeda, M., & Echazarra, A. (2021). How socio-economics plays into students learning on their own: Clues to COVID-19 learning losses. In *PISA in Focus* (Vol. 114). OECD Publishing.

Lourtie, P. (2020). Recomendação: O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário. *Conselho Nacional de Educação*.

Madaus, G., & Russell, M. (2010). Paradoxes of High-Stakes Testing. *Journal of Education*, 190, 21–30.

Martins, S. C. (2020). A educação e a covid-19: Desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. In R. M. do Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido (Eds.), *Um olhar sociológico sobre a crise covid-19 em livro* (pp. 37–55). Observatório das Desigualdades, CIES-ISCTE.

Martins, S. C. (2017), Expansão educativa, oportunidades sociais e desempenhos dos sistemas educativos: um olhar cruzado entre os dois lados do Atlântico in Setton, M.G. et al, (Ed.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in) justiça escolar no Brasil e em Portugal*, Alfenas - Minas Gerais, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *FEB Research Report Department of Economics, September*.
- NAE. (2021). Educational Assessment in the covid-19 era and beyond. *National Academy of Education*, 1–22.
- Nisbet, I., & Shaw, S. (2022). Fair high-stakes assessment in the long shadow of Covid-19. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- OCDE. (2020a). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*.
- OCDE. (2020b). School education during covid-19: Were teachers and students ready? Portugal. *OECD*, 1–9.
- OCDE. (2021). The state of school education: One year into the COVID pandemic. OECD Publishing, March.
- Reis, B. A., Lima, G., Catela Nunes, L., Freitas, P., & Alves, T. (2020). Ensino a Distância: 2º Questionário a Professores. *Nova School of Business & Economics*, 1–14.
- Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., & Tavares, O. (2021). Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16, 20–45.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation, Theory, Models & Applications* (second edition). Jossey-Bass.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*.

Fontes de informação:

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Direção-Geral da Educação através de www.dge.mec.pt

Direção-Geral do Ensino Superior através de www.dges.gov.pt

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência através de www.dgeec.mec.pt