

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
André Dionei Fonseca
Dora Ramos Fonseca
(orgs.)



HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO:

QUESTÕES
RECORRENTES





Universidade Federal do Oeste do Pará

Pro-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica

Instituto de Ciências da Educação/ICED

Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE UFOPA

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antonio Carlos Maciel - UNIR
Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey - UNICAMP
Profa. Dra. Olivia Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar
Profa. Dra. Maria Jose Pires Cardozo - UFMA
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA
Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza – UFPA
Profa. Dra. Edna Marziteli Pereira – UFOPA
Profa. Dra. Maria Antonia Vidal Ferreira – UFOPA
Profa. Dra. Lia Machado Fiuza Fialho – UECE

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará
Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA.
O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

© 2024 Universidade Federal do Oeste do Pará

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Equipe de realização

Coordenação Editorial: MC&G Editorial

Revisão: Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otávio Flexa | MC&G Editorial

Projeto gráfico e diagramação: Marie | MC&G Editorial

Capa: Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

H673 História, política e gestão: questões recorrentes. [recurso eletrônico] orgs. : Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, André Dionei Fonseca e Dora Ramos Fonseca – Santarém : Ufopa, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978- 65-6115-009-5

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação e Estado. 3. Planejamento educacional. 4. Política educacional. 5. Educação – Pesquisas. I. Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa. II. Fonseca, André Dionei. III. Fonseca, Dora Ramos. IV Título.

CDD23 : 379 . 81

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

DOI: 10.61367/9786561150095

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil



Direitos desta edição cedidos à

UFOPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Rua Vera Paz, s/nº – Salé, CEP 68.040-255 – Santarém – Pará

CEP 68040-255 - Brasil

Tel.: +55 (93) - 2101 3629

Site: www.ufopa.edu.br

POLÍTICAS EDUCATIVO-CURRICULARES EM PORTUGAL: UM OLHAR ATRAVÉS DA AVALIAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*Pedro Duarte*²²

*Dora Ramos Fonseca*²³

Introdução

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é um nível de ensino com uma dimensão simbólica relevante em Portugal. Como esclarece Roldão (2001), devido ao subdesenvolvimento histórico do sistema educativo português, até à democratização em 1974, aquele “constituiu-se como único garante daquilo a que se chamava na altura as primeiras letras, a instrução básica, o domínio do ler, escrever e contar” (p. 25). Efetivamente, como esclarecem Formosinho e Machado (2018), até ao final do século XX, a estrutura institucional associada ao 1.º CEB correspondia a uma rede altamente dispersa pela geografia nacional, numa lógica de proximidade local, através da qual as escolas se estabeleciam como unidades autônomas, onde, em distintas situações, o profissional

22 Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. Investigador integrado no Centro de Investigação e Inovação Educacional (ineED) e investigador colaborador Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (CITCEM). E-mail: pedropereira@ese.ipp.pt.

23 Doutora e Pós-doutora em Ciências de Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigadora Integrada no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CIDTFF-UA). E-mail: dorafonseca@ua.pt.

residente assumia, igualmente, responsabilidades como agente cultural da comunidade. A herança histórico-social de uma imagem de escola isolada e dispersa marcou(a) profundamente a construção da profissionalidade docente, bem como da gestão organizacional em Portugal. A centralização, a burocratização e a hierarquização na gestão educacional e a cultura do individualismo no trabalho docente constituíram, ao longo de décadas, marcas do sistema educativo português e que se prolongaram muito para além da revolução de abril. Embora a descentralização e a autonomia curricular tenham ganho destaque, no plano do discurso político-normativo, especialmente a partir da década de oitenta do século passado, o plano de ação é caracterizado, até hoje, por avanços e recuos, explicados por múltiplos fatores. A rede escolar pública foi sofrendo alterações salientando-se o abandono gradual da lógica da escola isolada para a assunção da lógica da escola integrada. Este processo que ocorreu em várias fases, desde as primeiras experiências de associação de escolas até à formação de agrupamentos de escolas, foi também marcado por grandes controvérsias. Hoje, a rede pública de educação básica e secundária, em Portugal, é composta maioritariamente por unidades organizacionais que integram, cada uma, um conjunto de estabelecimentos educativos com os diferentes ciclos de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, designados por Agrupamentos Verticais de Escolas.

Vale e Mouraz (2014) esclarecem que, apesar das concepções sobre a docência e as experiências formativas no 1.º CEB se perpetuarem no ideário comum, têm sido evidentes várias alterações no domínio institucional, profissional, pedagógico e curricular, em particular a partir do início do século XXI. É necessário, por isso, melhor compreender estas alterações, que se enquadram em distintos domínios, desde as políticas associadas à formação de professores às opções no domínio da organização da rede pública de estabelecimentos de ensino (FORMOSINHO e MACHADO, 2018). O campo do currículo e, em especial, a avaliação, um dos elementos nucleares da gestão curricular, constituirá o foco da nossa reflexão neste trabalho.

Tendo por base o propósito do trabalho, importa iniciar a discussão em torno das alterações políticas no domínio curricular, uma vez que são aquelas com relação mais direta com a avaliação. De acordo com Duarte (2021), é possível identificarem-se quatro períodos distintos no âmbito das opções curriculares nacionais: i) período da *Reforma*

Curricular, entre 1989 e 2001; período da *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, iniciado em 2001 e terminado em 2012; período da *Recontextualização normativa do currículo*, associado ao contexto político compreendido entre 2012 e 2017; período de Flexibilidade curricular, iniciado em 2017.

Pretendemos, assim, analisar o 1.º CEB em diálogo com as opções normativas que com ele interagem, a partir das alterações iniciadas no período da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Por outras palavras, com este estudo procuramos compreender as tendências, desde o início do século XXI, nas opções político-curriculares portuguesas, no domínio da avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para convergirmos com o enunciado, organizamos o trabalho em cinco secções. Na primeira, apresentaremos o enquadramento conceptual associado ao 1.º CEB, discutindo algumas das suas particularidades curriculares e organizativas. Prosseguiremos, na secção seguinte, com a discussão teórica subjacente à avaliação e às suas tendências nacionais e internacionais. Nas secções 3 e 4, dedicar-nos-emos à explicação metodológica do estudo e à análise dos dados recolhidos. Finalizaremos o trabalho com a apresentação dos principais resultados.

| O 1º Ciclo do Ensino Básico: notas enquadradoras [1]

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) – que, noutros contextos, poderá ser denominado *primary education* ou *elementary teaching*,²⁴ como, em Portugal, foi chamado de ensino primário até 1986 (FORMOSINHO e MACHADO, 2018) — é um nível de ensino com particularidades que importa mencionar. Correspondendo aos primeiros quatro anos de ensino formal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86) esclarece que este ciclo é o primeiro constituinte do Ensino Básico que, entre outras, assume a seguinte finalidade:

[...] assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos

24 Embora estes conceitos sejam diferentes, iremos, ao longo do trabalho, mobilizar referências tanto específicas do 1.º CEB, como associadas à *primary education* ou à *elementary education*, dada a matriz comum que partilham.

seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (alínea a, artigo 7.º)

Esse objetivo primeiro, do Ensino Básico, é complementado com outros desideratos que têm particular relevância para a reflexão sobre o 1.º CEB. Para o presente trabalho, importa salientar três: a promoção de experiências educativas que facilitem a articulação entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (alínea b, artigo 7.º); a importância de uma formação baseada em valores de “humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (alínea b, artigo 7.º) e a centralidade de um currículo alicerçado em opções culturais e científicas que permitam a continuidade dos estudos, sendo ainda fundamentais para a formação de “cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes” (alínea i, artigo 7.º).

É, contudo, necessário não se fazer uma justaposição entre o 1º CEB e o Ensino Básico. Embora partilhem propósitos e princípios comuns, existem especificidades que devem ser assinaladas.

O primeiro aspeto relaciona-se com a própria organização da docência naquele nível de ensino. Como esclarece a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86), na alínea a, do número 1, do 8.º artigo, no 1.º CEB privilegia-se a monodocência, em experiências formativas “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Este aspeto é, efetivamente, uma singularidade do 1.º CEB: a monodocência ou lógicas próximas da monodocência.

Como têm debatido vários autores (ASHLEY e NICHOLSON, 2008; DEAN, 1991; PALMÉR, 2016), nos níveis iniciais de educação, tradicionalmente, opta-se por uma professora ou por um professor generalista, isto é, por uma ação profissional que abrange a totalidade ou a maioria das componentes curriculares — na situação portuguesa, Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, dado que Inglês necessita de um profissional com formação específica. Esta particularidade profissional implicar-se-á num conjunto amplo de situações, destacando-se dois domínios.

Em primeiro, o modo como este perfil tem uma relação direta com os desafios profissionais e emocionais subjacentes à profissão. Como esclarece Hayes (2010), há um custo emocional no trabalho neste

nível de ensino, explicado por um certo isolamento dos profissionais (GALTON, 2007; LEITE, 2001), pela relação continuada com o mesmo grupo de crianças e os vínculos afetivos desenvolvidos (ADAMS, 2007; ASHLEY e NICHOLSON, 2008; WYSE, 2002) e pela responsabilidade integral e plural dos docentes (FORMOSINHO e MACHADO, 2018) quanto à diversidade cultural e disciplinar no âmbito do desenvolvimento curricular, às finalidades formativas implicadas na formação cidadã das crianças (ROBERTSON e MOCANU, 2021) e à sua maturação intelectual, social, ética e emocional (COLTMAN e ROLLS, 2021; GALTON, 2007).

Dado o identificado no parágrafo anterior, é possível reconhecermos que, no 1.º CEB, os professores assumem (potencialmente) a liderança pedagógica e curricular na totalidade dos planos formativos (LEITE, 2001), o que, na perspectiva de Formosinho e Machado (2018, p. 8), “conduz a uma responsabilização integral do professor por todos os processos educativos dos alunos, facilita a integração curricular e permite a gestão integradora do espaço e do tempo escolares (perspetiva da organização pedagógica)”. Esta idiosincrasia, como se infere pela citação, articula-se com o segundo domínio que queremos destacar, a integração curricular. À semelhança de Roldão (2001), subscrevemos duas ideias-chave. Por um lado, reconhecemos que níveis de ensino associados à monodocência, por si só, não conferem práticas e experiências educativas assentes na integração curricular, embora um único profissional possa mais facilmente contribuir para esse propósito. Por outro lado, assumimos que esta integração curricular é “um dos definidores de especificidade do 1.º ciclo” (ROLDÃO, 2001, p. 24), isto é, corresponde a uma das suas marcas também distintivas quanto aos restantes níveis de ensino.

De forma a prosseguirmos com esta discussão, é necessário definirmos o que entendemos por integração curricular. Para tal, tomaremos como referência a definição de Duarte (2021, pp.86-87), para quem a integração curricular é:

[...] uma articulação mais coesa entre a identidade dos estudantes e a sua ação em contexto escolar, os saberes disciplinares das distintas áreas do saber e, ainda, a realidade de cada tempo. Com efeito, a integração curricular não implica só uma reconfiguração da matriz conceptual a partir da qual se alicerça a escola moderna, afastando-se de uma organização centrada na fragmentação do saber.

Ainda seguindo as ideias do autor, e em sintonia com as ideias de Torres Santomé (2015), a integração curricular pressupõe uma profunda relação interdependente entre diferentes elementos: i) cada um dos estudantes e professores; ii) a realidade, na sua dimensão local e global; iii) os saberes e práticas escolares.

Em sintonia, pode assumir-se que, para o 1.º CEB, há uma valorização de práticas formativas que facilitam e promovem a interculturalidade e a interdisciplinaridade (BURNARD e LOUGHREY, 2022). Decorrente desta ideia, neste nível de ensino, privilegiam-se desenhos coerentes de experiências formativas que, de modo intencional e autêntico, favorecem aprendizagens interativas entre diferentes componentes curriculares, a formação ética e cidadã das crianças e a sua relação humana e colaborativa com outros (COLTMAN e ROLLS, 2021).

Através desta opção, constrói-se um currículo que procura estabelecer-se como verdadeiramente relevante para as crianças, que não vivenciam a escola através de divisões ou separações — por vezes forçadas — entre os distintos conhecimentos escolares (HAYES, 2010). Para Dean (1991), tal enquadramento permite que as crianças estabeleçam uma relação autêntica com o trabalho que estão a desenvolver, assim como com o conhecimento em aprendizagem, fazendo uma aproximação, progressiva e paulatina, às organizações disciplinares. De modo a convergir com estes propósitos, têm sido consideradas diferentes opções pedagógico-curriculares, como a abordagem temática que visa uma análise multiperspetivada e interdisciplinar de um determinado tópico que envolve as crianças (WYSE, 2002) e/ou através de estratégias como o trabalho por projeto (GALTON, 2007). Tais práticas pressupõem, então, que os docentes tenham a efetiva possibilidade de assumir a sua agência curricular (BOWER, 2021) e um posicionamento pedagógico-cultural que, favorecendo o diálogo entre saberes científicos e culturais, é crítico em relação a posicionamentos que os procuram hierarquizar ou menosprezar (DUARTE, 2021).

Apesar do mencionado, temos que estar conscientes de vários desafios que, hoje, se colocam a tal nível de ensino. Da multiplicidade de elementos que marcam a realidade político-educativa contemporânea, destacamos quatro:

(i) com grande impacto em múltiplos contextos geográficos, é fundamental reconhecermos forças que visam estabelecer e legitimar a primazia da numeracia e literacia no 1.º CEB, desconsiderando o contributo das restantes áreas curriculares e culturais, fazendo com que as experiências formativas das crianças sejam,

predominantemente, sobre aqueles saberes (CAMPBELL, 2005; WYSE, 2001);

(ii) em interação direta com o anterior, notam-se pressões que visam disciplinarizar este nível de ensino, criando horários específicos para cada componente curricular (CAMPBELL, 2005), por via de práticas que se afastam dos referenciais da integração curricular e que, para Formosinho e Machado (2018), correspondem a um processo de colonização dos níveis seguintes;

(iii) uma desconsideração dos saberes específicos do 1.º CEB, optando-se por orientações sustentadas na evidência, que, de algum modo, diminuem a sua agência profissional, estabelecendo regras uniformes ou percursos formativos pré-determinados, que os professores têm que integrar na sua prática, diminuindo, deste modo, a pluralidade educativa e metodológica (GALTON, 2007; WYSE, MCCREERY e TORRANCE, 2010);

(iv) por último, e com particular importância para este trabalho, o crescimento de sistemas de avaliação (mensurável) que, pelo menos em parte, é responsável pelo foco excessivo em práticas que visam preparar as crianças para a avaliação e para os testes (BOWER, 2021; GUEST e LEE, 2008).

Sobre o apresentado em iv), manteremos a discussão na secção que se segue.

| A avaliação pedagógica: tendências políticas e práticas [2]

A avaliação estabelece-se como um eixo estrutural para se compreenderem e analisarem as práticas formativas. Nesta linha de pensamento, distintos autores (ALEXANDER, 2008; BOWER, 2022; WILIAM, 2001) explicam-nos que o currículo, a pedagogia e a avaliação são o tríptico, constituído por elementos interdependentes, sobre o qual se alicerça toda a experiência educativa. Assim, as opções associadas à avaliação interagem, de forma inequívoca, com as dinâmicas formativas, com o que, o quando e o como se ensina e aprende.

Múltiplos trabalhos (BLACK, 2000; BOX, 2019; ROSALES LÓPEZ, 2014; SANTOS GUERRA, 2017) têm elucidado sobre a importância de a avaliação se evidenciar de acordo com propósitos formativos, ou seja, como estratégias ao serviço da aprendizagem, do desenvolvimento profissional e institucional, afastando-se, por sua vez, de lógicas predominantemente técnicas e punitivas. Explicando por outras palavras, têm-se privilegiado, no discurso educativo, processos que favorecem práticas de avaliação para a e como aprendizagem, ultrapassando-se velhas dicotomias e cisões que reduziam a avaliação a uma classificação a ocorrer no final dos processos de mediação didática (DUARTE, 2021).

Apesar desse posicionamento conceptual, outras abordagens parecem ser valorizadas no discurso político. Sobre este assunto, Torres Santomé (2017) alerta-nos para o estabelecimento de uma ideologia hegemónica, no domínio das políticas educacionais, que recuperam as tradições escolares centradas na classificação, em provas objetivas de rendimento, em testes padronizados que ignoram, ou pelo menos desconsideram, os contextos sociais de cada estudante. Por seu turno, Alexander (2008) discute a proliferação de provas de larga escala, nacional e internacional, como o First International Mathematics Study (FIMSS), o Programme for International Student Assessment (PISA e PISA+), o Student Information Management System (SIMS), o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre outros. Como exemplo ilustrativo, Robertson e Macanu (2021) descrevem o modo como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) procurou criar um sistema de medição e comparação entre países sobre competências de cidadania global, mas reduzindo tal análise a um teste escrito, que ignorava especificidades locais e culturais.

Para melhor compreendermos este fenómeno, é necessário atendermos aos alicerces que o sustentam. Como explica Ravitch (2011), a propósito da realidade norte-americana, a ascensão de testes padronizados foi justificada por vários motivos, dos quais a autora destaca a tentativa de reformar o sistema educativo, através da livre-escolha das famílias, que escolheriam as escolas que conseguiriam melhores resultados, de acordo com as racionalidades de funcionamento do mercado. Torrance (2011, p. 462) opta por uma análise mais multicausal, mas é transparente ao esclarecer que as mudanças políticas sentidas no âmbito da avaliação “refletem a evolução nas aspirações sociais que temos para o sistema

educativo”. Decorrente destas duas perspetivas, podemos reconhecer que as políticas de avaliação, de forma implícita, evidenciam aspirações de mudança (ou reforma) dos sistemas educativos, concorrendo para o que Teodoro (2016) denominou como governar por números, que reflete, de modo subjacente, a tentativa de diminuir o debate democrático (FONSECA, 2019) à legitimação de medidas marcadamente globalistas e neoliberais (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016; TORRES SANTOMÉ, 2017). As repercussões destas medidas podem ser discutidas de acordo com distintos eixos de análise. Abordaremos, a seguir, quatro deles.

No âmbito do sistema, nomeadamente nas suas finalidades formativas e modelos de regulação, as políticas de avaliação têm permitido desenvolver duas ideias distintas. Por um lado, reforça-se a concepção de que a educação deve, predominantemente, facilitar o desenvolvimento económico dos países (FONSECA, 2019), recuperando-se, por exemplo, lógicas do capital humano (BOWER, 2022) que instrumentalizam e subalternam o sistema educativo às necessidades e formas de atuação económicas. Por outro lado, a edificação e/ou reforço de mecanismos de regulação interinstitucionais e regulação profissional caracterizados pela competitividade possível pela comparação proveniente dos processos de avaliação, que dificultam dinâmicas de colaboração (BOX, 2019; BRAY, 2013).

No plano curricular, como consequência direta do apresentado no parágrafo anterior, identifica-se, nos múltiplos contextos geográficos, um empobrecimento curricular. Como explicita Ravitch (2011, p. 37), com os testes padronizado tudo é definido de acordo com a análise estatística dos resultados destas provas, fazendo com que “o que quer que não pudesse ser mensurado não contava”. Por esse motivo, e condicionada pelas provas padronizadas internacionais e nacionais, constatamos uma hipervalorização dos domínios que são, predominantemente, mais valorizados economicamente, como a numeracia e a literacia e, mais recentemente, a língua estrangeira e as áreas disciplinares associadas às Science, Technology, Engennering and Math (STEM) (TEODORO, 2016; TORRES SANTOMÉ, 2017). Como discutimos em páginas anteriores, essa redução curricular também tem tido efetiva expressão no 1.º CEB. Como explica Campbell (2005, p. 4), também neste nível de ensino existe o perigo “[d]os testes tornarem-se o currículo”, menos flexível, e atribuindo menor importância a componentes que não são válidas, como as Artes Plásticas ou a Música.

No domínio pedagógico, conseguimos identificar aquilo que diferentes autores (TORRANCE, 2011; DUARTE, 2021) têm denominado de ensino para o teste. De acordo com esta ideia, em particular quando os resultados têm repercussões no financiamento das escolas ou na carreira dos docentes, os profissionais tendem a criar experiências educativas que, acima de tudo, visam a preparação dos estudantes para estes testes, atribuindo-se maior importância a opções pedagógicas como a instrução em grande grupo, o aumento de práticas padronizadas — por vezes marcadas por guiões heteroimpostos — e a criação de momentos de treino para a resposta destas provas, imitando-as (BLACK, 2001). Tais opções, porque focadas na *performatividade* (BOX, 2019), podem, potencialmente, contribuir para a melhoria dos resultados sem, por inerência, corresponderem à melhoria das aprendizagens, do valor educativo dos conteúdos ou competências trabalhadas ou, ainda, dos processos educativos (RAVITCH, 2011). Nos níveis mais elementares de ensino, como consequência deste racional, privilegiou-se um trabalho didático mecânico, assente sobretudo na consolidação de aprendizagens (CAMPBELL, 2005), que conduziram a opções “reduziram e limitaram os horizontes para [as crianças] fazerem apenas o que têm que fazer de forma a terem sucesso e adquirirem os níveis requeridos” (GALTON, 2007, p. 24).

Por fim, no plano ético, podemos considerar que as políticas de avaliação de natureza tecnocrática com o enfoque na produtividade e nos resultados mensuráveis favorecem o desenvolvimento de valores como a eficácia, o individualismo, a competitividade e a meritocracia (ALEXANDER, 2008; BLACK, 2001; BOX, 2021; SANTOS GUERRA, 2017). Nas palavras de Torrance (2017), estas lógicas de regulação do processo de ensino e aprendizagem assumidas nas políticas avaliativas constituem tecnologias de exclusão que permitem legitimar a ideia de que cada um dos estudantes é um sucesso ou fracasso. A avaliação contábil assume a sua faceta de instrumento político na medida em que responsabiliza determinados sujeitos pelo fracasso que pode ser entendido como uma construção artificial e que desenvolve a culpabilização em relação a cada indivíduo e a cada organização. Em sintonia com a ideia veiculada pela Nova Gestão Pública (NGP), a prestação de contas e a avaliação assumem a sua função instrumental ao serviço do reforço da agenda educativa globalmente estruturada (DALE, 2004). Há, assim, um aumento de pressão nas crianças e nos jovens para obterem,

individualmente, melhores resultados, para melhorarem os resultados das escolas onde estudam, para garantirem o seu próprio sucesso (BRAY, 2013). Essas premissas afastam-se daquilo que é a matriz mais própria dos níveis iniciais de ensino, tradicionalmente mais focada em valores como a criatividade, a empatia, a colaboração e o humanismo (CAMPBELL, 2005; COLTMAN e ROLLS, 2021).

É importante esclarecer que os quatro aspetos acima indicados não encerram as distintas repercursões associadas às opções políticas no domínio da avaliação. Permitiram-nos, contudo, ilustrar diferentes modos de como a avaliação interage com a gestão das organizações e práticas pedagógicas, elucidando, assim, a sua relevância para a reflexão político-educativa.

| Enquadramento metodológico [3]

Como identificamos na introdução, assumimos como finalidade deste trabalho: *compreender as tendências, desde o início do século XXI, nas opções político-curriculares portuguesas, no domínio da avaliação, para o 1.º CEB.*

À semelhança do que afirmam autores como Birkland (2016) e Hill (2005), é importante não reduzirmos a reflexão e a análise política aos textos decorrentes do exercício governamental, uma vez que as diferentes decisões, nos múltiplos contextos, assumidas pelos agentes são estruturais para a compreensão do desenvolvimento político. Ao mobilizarmos esse pensamento para as realidades educativas, reconhecemos que as políticas educacionais não se reduzem aos textos escritos — à *política texto* como denominam Ball, Maguire e Braun (2016) —, antes se encontram implicadas nas decisões, nos diferentes contextos, onde os diferentes atores interagem.

Ainda assim, e como esclarecem Morlino, Berg-Schlosser e Badie (2017), há uma longa tradição, no âmbito da investigação no campo das políticas, de considerar os documentos normativos — como leis, regulamentos, despachos — como eixos relevantes de análise e pesquisa. Para Birkland (2016), essas opções traduzem-se em estudos sobre o *conteúdo* das políticas públicas, procurando-se estudar modos de estabelecer uma *agenda* e *formular* políticas (HILL, 2005). Efetivamente, e mesmo sem se subscrever um entendimento linear e mecânico de implementação das políticas públicas, é essencial reconhecermos a

centralidade da documentação legislativa no apoio e orientação das opções dos educadores e das educadoras e na criação de um discurso (político) que condiciona a linguagem, legitima determinadas correntes de pensamento e enquadra opções a considerar (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Por outras palavras, podemos considerar que, pese embora os documentos normativos não se estabeleçam como um retrato fiel daquilo que os agentes desenvolvem em cada escola, têm uma importância substantiva — na dimensão política e simbólica — que não deverá ser menosprezada (KNOEPFEL, LARRUE, *et al.*, 2007). Não obstante, sabemos que a ação política é um processo complexo e multirregulado e necessita de ser estudado desde o plano dos discursos até ao plano de ação. O Ciclo de Políticas de Ball assume especial potencial heurístico para o estudo de como as políticas se constroem ou reconstroem nos múltiplos contextos.

Decorrente deste posicionamento, assumimos uma postura interpretativa de instrumentos políticos governamentais (BECK, 2020). Aprofundando melhor esta perspetiva, e recorrendo à visão de Morlino, Berg-Schlosser e Badie (2017), o trabalho desenvolvido pode ser caracterizado como um estudo centrado no nível *macro* da investigação política, estabelecendo-se como um *caso único* — Portugal —, pelo qual assumimos, predominantemente, um foco explicativo. Partindo do indicado, tomamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) como um processo particularmente valioso neste estudo, seguindo a sequência a ela subjacente: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, é fundamental proceder-se à escolha dos documentos a analisar que, como já explicitamos, correspondem a documentos normativos de Portugal. Para a composição do *corpus* empírico consideraram-se duas vias complementares: numa primeira instância, recolhemos os normativos identificados pela Direção Geral de Educação, nas suas páginas, nas versões atuais e no histórico, dedicadas ao enquadramento legislativo²⁵ e aos processos de avaliação.²⁶ Como processo complementar, pesquisamos no Diário da República Eletrónico,²⁷ a partir de quatro focos diferentes, observando as entidades proponentes

25 Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/legislacao>. Acesso em: 20 nov. 2023.

26 Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-8>; <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-10>. Acesso em: 20 nov. 2023.

27 Disponível em: <https://dre.pt/dre/home>. Acesso em: 20 nov. 2023.

identificadas nos documentos recolhidos previamente, de acordo com o descrito no parágrafo anterior. Os resumos dos critérios de pesquisa encontram-se explicitados na tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Critérios de Pesquisa

	1ª Pesquisa	2ª Pesquisa	3ª Pesquisa	4ª Pesquisa
Pesquisa	Palavra “avaliação”			
Intervalo temporal	18 de janeiro de 2001 – 02 de junho de 2021			
Entidade Emitente	Ministério da Educação	Ministério da Educação e Ciência	Gabinete do Secretário de Estado da Educação	Presidência do Conselho de Ministros
Resultados obtidos	450	142	64	1605

Fonte: os autores, s.d.

Decorrente da pesquisa anterior, identificaram-se 2261 documentos. Dada a extensão e quantidade dos materiais encontrados, foi necessário definirmos critérios de exclusão: i) diretrizes afetas a outros setores sociais, como o ambiente ou a saúde; ii) normativos referentes, em exclusivo, a alterações circunstanciais, como a alteração do número dos artigos ou modificações ortográficas; iii) documentos que enquadravam medidas de emergência, decorrentes da pandemia de covid-19, mas não específicas para a realidade escolar; iv) opções políticas associadas, em exclusivo, ao Ensino Secundário.

Tomando como referência o esclarecido até ao momento, foi possível criarmos um *corpus* constituído por 45 documentos, que se agruparam conforme mostra a seguir a tabela 4.

Tabela 4: Organização do *Corpus* Empírico

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XIV Governo Constitucional (1999-10-25 a 2002-04-06)	Período da Reforma Curricular	...
XV Governo Constitucional (2002-04-06 a 2004-03-12)	Período da Reorganização curricular do Ensino Básico (iniciado em 2001)	Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro
XVI Governo Constitucional (2004-03-12 a 2004-07-17)		Despacho Normativon.º 30/2001 de 19 de julho
XVII Governo Constitucional (2004-07-17 a 2009-10-26)		Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro
XVIII Governo Constitucional (2009-10-26 a 2011-06-20)		Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro
XIX Governo Constitucional (2011-06-20 a 2015-10-30)		Despacho Normativo n.º 15/2005 de 28 de fevereiro
		Despacho Normativo n.º 4/2005 de 21 de setembro
	Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro	
	Decreto-Lei n.º 34/2006 de 17 de fevereiro	
	Despacho Normativon.º 18/2006 de 14 de março	
	Despacho Normativon.º 22/2006 de 31 de março	
	Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto	
XX Governo Constitucional (2015-10-30 a 2015-11-26)	Período da Recontextualização normativa do currículo (iniciado em 2012)	Despacho normativo n. 7/2013 de 11 de junho
XXI Governo Constitucional (2015-11-26 a 2019-10-26)		Decreto-Lei n. 91/2013 de 10 de julho
XXI Governo Constitucional (2019-10-26 a 2022-03-30)		Decreto-Lei n. 79/2014 de 14 de maio
		Decreto-Lei n. 176/2014 de 12 dezembro
	Despacho normativo n. 13/2014 de 15 de setembro	
	Portaria n. 304-B/2015 de 22 de setembro	
	Despachonormativo n. 17- A/2015 de 22 de setembro	
	Decreto-Lei n. 17/2016, de 4 de abril	
	Despachonormativo n. 1- F/2016 de 5 de abril	
	Despachonormativo n. 1- G/2016 de 6 de abril	
	Resolução do Conselho de Ministros n. 23/2016 de 11 de abril	
	Despacho n. 10972/2016 de 9 setembro	
	Resolução do Conselho de Ministros n. 71/2016 10 de novembro	

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XXI Governo Constitucional (2022-03-30 a presente)	Período de Flexibilidade curricular (iniciado em 2017)	Despacho normativo n. 1- A/2017 de 10 de fevereiro (antecedor do 55/2018) Resolução do Conselho de Ministros n. 124/2017 de 11 de setembro Despacho Normativo n. 4- A/2018 de 14 de fevereiro Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho Decreto-Lei n. 55/2018, de 6 de julho Portaria n. 223-A/2018 de 3 agosto Portaria n. 226-A/2018 de 7 de agosto Declaração de Retificação n. 377/2019 de 29 de abril Resolução do Conselho de Ministros n. 135/2019 de 14 de agosto Resolução do Conselho de Ministros n. 165/2019 de 27 de setembro Decreto-Lei n. 14-G/2020 de 13 de abril Decreto-Lei n. 20-H/2020 de 14 de maio Resolução do Conselho de Ministros n. 120/2020 de 31 de dezembro Decreto-Lei n. 70/2021 de 3 de agosto Decreto-Lei n. 22-D/2021 de 22 de março Resolução do Conselho de Ministros n. 199/2021 31 de dezembro Despacho Normativo n. 7- A/2022 de 24 de março Decreto-Lei n. 27-B/2022 de 23 de março Decreto-Lei n. 209/2022 de 17 de outubro

Fonte: os autores, s.d.

Antes de prosseguirmos com a apresentação e discussão dos resultados, importa esclarecer os critérios de validade considerados na análise documental. Socorrendo-nos de Amado (2011), destacamos dois critérios distintos. Em primeiro, a credibilidade descritiva, associada à transcrição direta e sistemática dos excertos dos documentos analisados, como forma de se procurar avançar com um retrato fiel do discurso efetivo

dos legisladores. Em segundo, a credibilidade teórica garantida através da interação recorrente com os trabalhos de natureza científica que permitem melhor enquadrar e alicerçar as interpretações realizadas.

| Apresentação e discussão dos dados [4]

Antes de se iniciar a discussão dos dados, importa clarificar que, com a análise preliminar realizada, foi necessário reorganizar a tabela anterior, por dois motivos. Por um lado, identificamos que alguns dos documentos inicialmente considerados não apresentam relações diretas com o 1.º CEB. Por outro lado, constatamos que, apesar do período de Flexibilidade Curricular ter-se, formalmente, iniciado em 2017, o discurso normativo associado à avaliação, naquele nível de ensino, é substancialmente modificado a partir do XXI Governo Constitucional, o que justificou uma reconfiguração da distribuição dos normativos. Decorrente do enunciado, será importante atentar na seguinte tabela.

Tabela 5: Reorganização do *Corpus* Empírico

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XIV Governo Constitucional (1999-10-25 a 2002-04-06)	Período da Reforma Curricular	...
XV Governo Constitucional (2002-04-06 a 2004-03-12)	Período da Reorganização curricular do Ensino Básico	Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro Despacho Normativo n.º 18/2006 de 14 de março
XVI Governo Constitucional (2004-03-12 a 2004-07-17)		
XVII Governo Constitucional (2004-07-17 a 2009-10-26)		
XVIII Governo Constitucional (2009-10-26 a 2011-06-20)		

Governos	Períodos curriculares	Documentos
XIX Governo Constitucional (2011-06-20 a 2015-10-30)	Período da Recontextualização normativa do currículo	Despacho normativo n. 13- A/2012 de 5 de junho Decreto-Lei n. 139/2012 de 5 de julho
XX Governo Constitucional (2015-10-30 a 2015-11-26)		Despacho normativo n. 7/2013 de 11 de junho
XXI Governo Constitucional (2015-11-26 a 2019-10-26)		Decreto-Lei n. 91/2013 de 10 de julho Decreto-Lei n. 176/2014 de 12 dezembro Despachonormativo n. 13/2014 de 15 de setembro Portaria n. 304-B/2015 de 22 de setembro Despachonormativo n. 17- A/2015 de 22 de setembro
XXI Governo Constitucional (2019-10-26 a 2022-03-30)	Período de Flexibilidade curricular	Decreto-Lei n. 17/2016, de 4 de abril
XXI Governo Constitucional (2022-03-30 a presente)		Despachonormativo n. 1- F/2016 de 5 de abril Despachonormativo n. 1- G/2016 de 6 de abril Resolução do Conselho de Ministros n. 23/2016 de 11 de abril Despacho normativo n. 1- A/2017 de 10 de fevereiro (antecedente do 55/2018) Despacho Normativo n. 4- A/2018 de 14 de fevereiro Decreto-Lei n. 54/2018, de 6 de julho Decreto-Lei n. 55/2018, de 6 de julho Portaria n. 223-A/2018 de 3 agosto Declaração de Retificação n. 377/2019 de 29 de abril Decreto-Lei n. 14-G/2020 de 13 de abril Decreto-Lei n. 70/2021 de 3 de agosto Decreto-Lei n. 22-D/2021 de 22 de março Despacho Normativo n. 7- A/2022 de 24 de março Decreto-Lei n. 209/2022 de 17 de outubro

Fonte: os autores, s.d.

Depois deste processo de organização do material empírico, procedemos à codificação da totalidade do texto subjacente a cada um dos normativos, conforme ilustrado no Anexo 1. Com este processo

de diálogo com os dados, perceberam-se algumas particularidades associadas a cada período em discussão que, adiante, se clarificam.

Importa, contudo, salientar dois aspetos. Em primeiro, não iremos, no presente artigo, discutir as opções mais formais, subjacentes a cada período, relacionadas, por exemplo, com os processos de reapreciação das provas, equivalência à frequência, de progressões especiais, entre outros. Embora reconheçamos que estas opções, assim como a linguagem mobilizada, possam ser indicadores do pensamento subjacente, os dados preliminares são, predominantemente, genéricos e pouco orientam a reflexão sobre o 1.º CEB.

O segundo aspeto remete para o reconhecimento de que a avaliação se estabelece, efetivamente, como um domínio do currículo (ou desenvolvimento curricular), como tem sido advogado por diferentes autores (DUARTE, 2021; ROSALES LÓPEZ, 2014). Como se evidencia pelos seguintes excertos, o discurso e as escolhas linguísticas diferem consoante o período em análise, mas ilustra-se, igualmente, o modo como nos três momentos em estudo as opções políticas vinculam a avaliação ao currículo:

Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (alínea b, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n. 6/2001);

Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (alínea k, do artigo 3.º, do Decreto-Lei n. 139/2012);

Afirmação da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo enquanto instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens (alínea t, do artigo 4.º, do Decreto-Lei n. 55/2018).

Após este esclarecimento inicial, continuamos com uma discussão mais detalhada sobre cada um destes períodos, entendendo esta análise como uma espécie de retrato (ainda que imperfeito) que nos ajuda a melhor compreender as ações e os alicerces conceptuais tomados, no domínio da avaliação e da sua relação com o 1.º CEB, fazendo sobressair as suas principais características.

[4.1] A Reorganização Curricular: uma avaliação democrática e globalizante

Quando atentamos nas indicações associadas à avaliação, no âmbito dos textos normativos do período da Reorganização Curricular

(2001-2012), mesmo com a existência de provas de aferição no 4.º ano a Português e Matemática, sobressai, desde logo, um entendimento democrático do processo de avaliação. Para melhor se compreender essa análise, é importante ler os seguintes excertos ilustrativos:

A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno (n. 3, artigo 12, do Decreto-Lei n. 6/2001);

A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, [...] ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação [...] (n. 21, do Despacho Normativo n. 1/2005).

Como se evidencia pelas citações mobilizadas, neste período político, o poder central parecia privilegiar a avaliação como uma prática assente no diálogo e na participação de múltiplos agentes, nomeadamente os docentes, os educandos e os encarregados de educação. De acordo com este referencial, a avaliação, também no 1.º CEB, decorria de um processo dialógico, contrário a entendimentos predominantemente burocráticos ou formais que, por vezes, a caracterizam (ROSALES LÓPEZ, 2014).

A este propósito, podemos convocar a perspetiva de Santos Guerra (2017), que defende a importância de se entender a avaliação de acordo com os valores ou os princípios éticos que lhe estão subjacentes, nomeadamente a necessidade dos diferentes sistemas educativos imbuírem a avaliação de virtude democrática. Havendo orientações normativas que alicerçam a avaliação nesta interação entre múltiplos agentes, podemos, então, reconhecer que, pelo menos em parte, este período curricular integra, ao nível do discurso político-normativo, a visão democrática. Nesta linha de pensamento, o legislador é transparente ao indicar a necessidade de os processos avaliativos se implicarem nos sítios específicos de cada escola, ao valorizar a “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e as competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem” (alínea a, n. 6, do Despacho Normativo n. 1/2005).

Esta centralidade atribuída ao contexto dialoga, de forma especialmente transparente, com o valor atribuído a cada um dos estudantes. A este propósito, em distintos documentos, neste período curricular,

faz-se menção direta a cada aluno, em particular à “evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo” (alínea c, n. 6, do Despacho Normativo n. 30/2001), o que concorre, assim, para a “valorização da evolução do aluno” (alínea d, n. 6, do Despacho Normativo n. 1/2005). Converte-se, deste modo, com as ideias defendidas por Bower (2021) e por Guest e Lee (2008), para quem a avaliação deve privilegiar o olhar singular, interdisciplinar e criativo de cada criança, ao serviço da sua aprendizagem, autonomia e maturação. Nesta sequência, esclarece-se, do ponto de vista normativo, que a ação avaliativa deve concorrer para um registo sistemático do progresso de cada criança, o que “proporciona uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno” (n. 9, do Despacho Normativo n. 30/2001).

Esta última ideia, associada à concepção global da aprendizagem e da avaliação, tem especial relevância na discussão sobre o 1.º CEB. Como discutido no enquadramento conceptual e recuperando, por exemplo, os contributos de Formosinho e Machado (2018), podemos associar a este nível de ensino um entendimento próximo da integração curricular, decorrente de experiências formativas que, preferencialmente, favorecem a articulação entre as distintas componentes curriculares. Como discutimos no parágrafo anterior, no período de Reorganização Curricular, o discurso normativo privilegiava um entendimento globalizado do 1.º CEB, da sua prática pedagógica e avaliação. Sobre esta ideia, importa destacar três lógicas diferentes.

Em primeiro, a necessidade de se promover uma articulação entre a avaliação formativa e os processos de avaliação sumativa, como se explicita no Decreto-Lei n. 6/2001, Despacho Normativo n. 30/2001 e Despacho Normativo n. 1/2005. O segundo aspeto, a primazia atribuída à “formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (n. 4, artigo 13, do Decreto-Lei n. 6/2001), esclarecendo-se que, para o 1.º CEB, esta avaliação sumativa expressava-se de modo descritivo, articulando as diferentes áreas curriculares (essa orientação está estabelecida nos Decreto-Lei n. 6/2001, Despacho Normativo n. 30/2001, Decreto-Lei n. 209/2002 e Despacho Normativo n. 1/2005). Por fim, os Decreto-Lei n. 6/2001 e Decreto-Lei n. 209/2002 identificam apenas um total de horas para o 1.º CEB, sem estabelecer mínimos obrigatórios ou primazias entre as diferentes componentes do currículo.

[4.2] A Recontextualização Normativa do Currículo: uma avaliação disciplinar como performatividade hierarquizadora [4.2]

Com as alterações do início da década de 2010, conseguimos identificar um conjunto amplo de mudanças, tanto nas opções curriculares e avaliativas, como no próprio discurso mobilizado pelo poder central. A este propósito, elenca-se um conjunto de exemplos elucidativos da opção discursiva considerada pela tutela durante este período:

Redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais (alínea d, n. 3, artigo 3.º, do Decreto-Lei n. 129/2012);

Na definição das disciplinas de oferta de escola é prioritária e determinante a racional e eficiente gestão dos recursos docentes existentes na escola (...) (n. 2, do artigo 4.º, do Despacho normativo 13-A/2012);

O professor titular de turma no 1.º ciclo e o conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos definem as atividades e as estratégias para otimizar o desempenho dos alunos com elevada capacidade de aprendizagem (n. 4, do artigo 22, do Despacho normativo 13/2014).

Embora não seja o propósito do presente estudo, os exemplos apresentados permitem evidenciar um discurso claramente marcado pelas lógicas empresariais, associado à gestão eficiente ou à otimização de desempenho. Esta opção discursiva — que, como identificamos sumariamente, dialoga com uma tendência internacional no domínio das políticas educativas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) — faz sobressair uma alteração efetiva em relação às opções do período anterior, marcado, antes, por um discurso mais democrático. Esta nota inicial surge como um elemento enquadrador que permite evidenciar aqueles que são os alicerces conceptuais e os princípios éticos subjacentes às opções curriculares e avaliativas, próximos das influências do capital humano (BOWER, 2021).

Na sequência do indicado, os textos normativos, à época, privilegiavam as dinâmicas de avaliação como processos de performatividade. Nesta linha de pensamento, as técnicas e instrumentos de avaliação eram processos de “controle dos desempenhos dos alunos” (Preâmbulo, Despacho n. 7486/2013), associados à “verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos” (n. 2, artigo

23, do Decreto-Lei n. 139/2012). Ainda que se façam algumas menções à melhoria do ensino e da aprendizagem, o conceito de avaliação considerado pelo legislador parece melhor corresponder ao que Duarte (2021) denominou como paradigma dominante e hegemónico da avaliação, marcado pela centralidade de lógicas de testagem fragmentada, de valorização das indicações quantitativas e de passividade avaliativa dos estudantes. Procuraremos, agora, melhor relacionar este referencial com as particularidades do 1.º CEB.

Desde logo, as opções normativas, durante este período curricular, privilegiaram, numa primeira fase, as componentes de Português e de Matemática e, posteriormente, as componentes de Português, Matemática e Inglês. Neste domínio, e fazendo uso do termo disciplina para este nível de ensino, a legislação irá estabelecer exemplos elucidativos da opção discursiva considerada pela tutela:

No 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5. (n. 2, do artigo 26, do Decreto-Lei 139/2012);

No 4.º ano de escolaridade, a avaliação sumativa interna, nos três períodos letivos, expressa-se numa escala de 1 a 5 nas disciplinas de Português e de Matemática e de forma descritiva nas restantes componentes não facultativas do currículo, sendo, neste caso, atribuída uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente (n. 5, do artigo 8.º, do Despacho normativo 17-A/2015).

Os excertos mobilizados evidenciam, à partida, a separação do currículo do 1.º CEB em disciplinas, com uma (implícita) valorização das componentes curriculares com uma classificação numérica. Tal postura interage, por exemplo, com os trabalhos que tem feito Torres Santomé (2017), em particular quando o autor faz referência às tendências internacionais da valorização dos conhecimentos economicamente úteis. O indicado evidencia, assim, uma disciplinarização — e hierarquização — do 1.º CEB, através da avaliação interna. Esta disciplinarização seria reforçada pela criação de grupos homogêneos para disciplinas estruturantes ou pela “permuta da lecionação nas disciplinas de Matemática e Português” (alínea c, do n. 7, do artigo 4.º, Despacho n. 7486/2013).

Mais se recorda que, com o Decreto-Lei n. 139/2012, se estabeleceu “o mínimo de i) 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, e ii) 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática”, do total de 25 horas semanais obrigatórias.

Porém, talvez de forma mais emblemática, importa salientar o contributo das avaliações externas para esta disciplinarização. Neste período curricular, estabeleceu-se como “obrigatória a prestação de provas” (n. 2, do artigo 26, Despacho Normativo n. 17-A/2015), através de exames nacionais a Português e a Matemática. Estes exames, afastando-se das características das provas de aferição do período anterior, condicionavam a classificação dos estudantes a estas componentes, assim como a sua retenção, revelando algumas das características já apresentadas e, por exemplo, criticadas por Ravitch (2011) ou Galton (2007), pois dificultam uma efetiva deliberação curricular nos níveis iniciais de ensino.

[4.3] A Flexibilidade Curricular: uma avaliação ao serviço da aprendizagem

O período de Flexibilidade Curricular, de algum modo, combina aspetos associados aos dois períodos anteriormente referidos, mas estabelecendo-se como um período político próprio, com as suas particularidades no domínio da avaliação. Importa, desde já, destacar que, devido ao contexto pandémico iniciado em 2019, alguns dos textos normativos resultam de indicações específicas para essa realidade — algumas, no entanto, revogadas — que não serão alvo de discussão.

Para melhor se compreender este tempo político, é relevante esclarecermos que, em distintos documentos, o legislador identifica e reforça a importância pedagógica da avaliação, como se ilustra pelos seguintes excertos:

A avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (n. 2, do artigo, 23, do Decreto-Lei 17/2016);

2 - A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, da qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria (n. 2, do artigo 16, da Portaria 223-A/2018);

Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (n. 2, do artigo 22, do Decreto-Lei 55/2018).

As citações mobilizadas concorrem, de algum modo, para o que tem sido defendido por diferentes autores (DUARTE, 2021, ROSALES LÓPEZ, 2014; SANTOS GUERRA, 2017), que nos esclarecem sobre o valor eminentemente pedagógico da avaliação e sobre o modo como pode dialogar, continuamente, com os processos de mediação didática e com a aprendizagem. É, contudo, necessário ter-se presente que este princípio é insuficiente para se compreender, ainda que de forma sintética, a relação deste período com a avaliação (no 1.º CEB). Contudo, liga-se a quatro domínios de especial relevância para a sua caracterização.

Um primeiro aspeto, que foi já induzido por uma das citações, remete para a tentativa de relacionar a avaliação em processos de colaboração ou, pelo menos, de diálogo com diferentes agentes do contexto escolar. Sobre este ponto, no Decreto-Lei n. 17/2016, no artigo 24C, no seu número 2, o legislador assume, de forma explícita, que as organizações educativas deverão facilitar “a participação informada dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação”. Este princípio é particularmente relevante para o 1.º CEB, pois, como esclarece Galton (2007), neste nível de ensino é fundamental uma interação da escola com a comunidade, numa deliberação consciente e co-comprometida. Também Ashley e Nicholson (2008) defendem, a este propósito, a centralidade do diálogo, nestes contextos formativos, entre os docentes e as famílias, para uma abordagem (pedagógica e avaliativa) mais plural e integrada. Não obstante, outra interpretação pode ser feita. O discurso político-normativo tem vindo a reconfigurar-se combinando a lógica gestionária com a lógica democrática e termos como a participação e colaboração assumem “novos” significados. É a designada ressignificação discursiva (LIMA, 1994; FONSECA, 2019). Neste caso, a “participação informada” poderá ser analisada por outra lente, à luz do Modelo da NGP, o que pode revelar, de certa forma, uma proximidade ao discurso da transparência e da prestação de contas.

Em articulação com o indicado no parágrafo anterior, surge o segundo elemento a destacar, a relação da avaliação com uma educação inclusiva. Na alínea a, do n. 4, do artigo 22 do Decreto-Lei n. 55/2018, identifica-se que os diferentes processos e instrumentos de avaliação devem conduzir “à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar”. Esta concepção de sucesso dialoga com outros documentos normativos, nos quais o legislador esclarece que a finalidade dos processos de avaliação pedagógica é “adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos” (alínea a, n. 2, artigo 17, Portaria 223A/2018).

Como terceiro aspeto, emerge o modo como deverá ser apresentada a avaliação, explicitando-se que:

[...] no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, em cada disciplina, sendo acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução das aprendizagens do aluno com inclusão de áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação (n. 1, do artigo 23, da Portaria 223-A).

Esta opção, pelo menos em parte, corresponde ao que é discutido por Galton (2008), quando esclarece a importância de os educadores, neste contexto formativo, terem uma postura crítica em relação a uma avaliação standarizada e performativa, valorizando, antes, opções que favoreçam à reflexão e uma compreensão mais esclarecida das dinâmicas educativas e do processo de aprendizagem. Não podemos deixar de assinalar, contudo, que o discurso presente nos normativos atrás referenciados se encontra em sintonia com as regulações supranacionais, nomeadamente da agenda política europeia que induz o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas. Esta ideia é preconizada em várias recomendações, em especial nos documentos produzidos pelo Conselho Europeu (CE) que assume, definitivamente, a educação como motor do desenvolvimento económico da União Europeia (UE), sendo o desenvolvimento social considerado um dos pilares para a construção de uma Europa mais coesa e forte com uma determinada identidade.

De alguma forma, o referencial exposto conduz-nos ao último ponto que é necessário referir: as provas de aferição.

Introduzidas em 2016, em substituição dos exames nacionais referidos em 4.2, as provas de aferição, que no 1.º CEB se realizam no 2.º ano, assumem propósitos diferentes dos exames, como o acompanhamento “do desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas” (alínea a, do n. 2, do artigo 24B do Decreto-Lei n. 17/2016) e a criação de condições que permitam “uma intervenção pedagógica atempada” (alínea b, do n. 2, do artigo 24B do Decreto-Lei n. 17/2016), não existindo relação com a nota ou a retenção das crianças. Como característica destas provas de aferição, é relevante esclarecer que, desde esse ano, as mesmas têm favorecido algum tipo de articulação curricular (por exemplo, ao implicarem instrumentos de avaliação que integram, simultaneamente, Português e Estudo do Meio). De acordo com as opções definidas para o ano letivo 2021/2022, através do Despacho normativo n. 7/2022, são provas obrigatórias: i) Português e Estudo Meio; ii) Matemática e Estudo do Meio; iii) Educação Artística; iv) Educação Física. Ainda que não correspondam, efetivamente, a processos de integração curricular (DUARTE, 2021), evidenciam, pelo menos em parte, a procura de mecanismos de articulação curricular e de não reduzir o 1.º CEB a uma lógica de testagem da numeracia e literacia das crianças (CAMPBELL, 2005).

| Considerações finais

Para finalizar o trabalho, recuperarmos a sua finalidade: *compreender as tendências, desde o início do século XXI, nas opções político-curriculares portuguesas, no domínio da avaliação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

De acordo com o analisado, e tendo em conta o plano do discurso político- normativo, desde o início do século XXI, identificamos três períodos que condicionaram/condicionam os processos de avaliação no 1.º CEB.

Num primeiro momento, até 2011, a avaliação era, predominantemente, entendida como uma dinâmica democrática e globalizante, que deveria contribuir para que a comunidade escolar – particularmente, professores, crianças e encarregados de educação –, numa lógica dialógica, melhor compreendesse o percurso formativo dos estudantes e as suas aprendizagens de modo integral e predominantemente qualitativo.

No segundo período, de 2011 a 2016, há uma cisão assinalável face à tradição anterior. Numa aproximação evidente às tendências internacionais, a avaliação, no 1.º CEB, é entendida como um processo disciplinarizado, servindo para hierarquizar as componentes, surgindo o Português (o Inglês) e a Matemática como as áreas com maior reconhecimento político. A avaliação é, também, um mecanismo ao serviço de uma gestão mais eficiente do próprio sistema. Por fim, introduziram-se meios de avaliação externa – os exames nacionais a Português e a Matemática, com repercussões efetivas no percurso escolar dos estudantes.

Por fim, o período iniciado em 2016 afasta-se, pelo menos em parte, daquelas que foram as medidas mais emblemáticas do período anterior, valorizando-se uma avaliação ao serviço da aprendizagem. Os exames nacionais são substituídos pelas provas de aferição, que assumem, sobretudo, uma função de compreensão do sistema. Retoma-se a opção de a avaliação sumativa interna se materializar numa menção qualitativa, que reduz a lógica hierarquizante referida, mas, ainda assim, perpetua-se a necessidade de distinguir uma avaliação para cada componente.

Face ao mencionado, pode caracterizar-se, pelo menos em parte, as tendências político-curriculares, no domínio da avaliação no 1.º CEB, como políticas pendulares. Com o segundo período, há uma mudança expressiva das lógicas, processos e princípios subjacentes a todo o sistema e práticas de avaliação. O último período, ainda em vigência no contexto português, recupera, parcialmente, algumas das orientações do período inicialmente discutido, sem, contudo, o mimetizar.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Siân. Putting the bananas to bed! Becoming a reflective teacher. *In*: MOYLES, Janet. (org.). **Beginning Teaching: Beginning Learning**. 3. ed. New York: Open University, 2007. Cap. 21, p. 244-253.
- ALEXANDER, Robin. **Essays on Pedagogy**. Oxon: Routledge, 2008.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ASHLEY, Martin; NICHOLSON, Michael. What makes a pedagogy fit for Key Stage 2? *In*: HARNETT, Penelope (org.). **Understanding Primary Education: developing professional attributes, knowledge and skills**. Oxon: Routledge, 2008. Cap. 4, p. 54-70.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Paraná: UEPG, 2016.
- BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.
- BECK, Nathaniel. Methodology: Qualitative and Quantitative Approaches. *In*: BERGSCHLOSSER, Dirk; BADIE, Bertrand; MORLINO, Leonardo. (orgs.). **The SAGE Handbook of Political Science**. Los Angeles: SAGE Publications, 2020. Cap. 24, p. 423-436.
- BIRKLAND, Thomas A. **An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making**. 4. ed. Oxon: Routledge, 2016.
- BLACK, Paul. Formative Assessment and Curriculum Consequences. *In*: SCOTT, David (org.). **Curriculum and assessment**. Westport: Ablex Publishing, 2001. Cap. 2, p. 7-23.
- BOWER, Virginia. The purpose of education: the purpose of primary education. *In*: BOWER, Virginia (org.). **Debates in primary education**. Oxon: Routledge, 2021. Cap. 1, p. 1-14.
- BURNARD, Pamela; LOUGHREY, Michelle. Creativities of change in. *In*: BURNARD, Pam; LOUGHREY, Michelle. (orgs.). **Sculpting new creativities in primary education primary education**. Oxon: Routledge, 2022. Cap. 1, p. 3-25.
- CAMPBELL, Robin. Primary education or primary schooling? **Education**, v. 33, n. 1, p. 3-13, 2005.
- COLTMAN, Penny; ROLLS, Luke. Nurturing compassionate citizens of the future: weaving together pedagogy and curriculum. *In*: BIDDULPH, James; FLUTTER, Julia (orgs.). **Inspiring primary curriculum design**. Oxon: Routledge, 2021. Cap. 3, p. 27-42.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DEAN, Joan. **Organising learning in the primary school classroom**. 2. ed. London: Routledge, 1991.

- DUARTE, Pedro. **Pensar o desenvolvimento curricular**: uma reflexão centrada no ensino. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, 2021.
- FONSECA, Dora R. O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 31, p. 68-83, 2019.
- GALTON, Maurice. **Learning and teaching in the primary classroom**. London: SAGE Publications, 2007.
- GUEST, Gordon; LEE, John. Current assessment practice: Driving or supporting practice? *In*: HARNETT, Penelope (org.). **Understanding Primary Education: developing professional attributes, knowledge and skills**. Oxon: Routledge, 2008. Cap. 5, p. 71-86.
- KNOEPFEL, Peter *et al.* **Public policy analysis**. Bristol: The Policy Press, 2017.
- LEITE, Carlinda. Monodocência - coadjuvação. *In*: **Gestão Curricular no 1.º Ciclo**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001. Cap. 3, p. 45-52.
- LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotayloria nas na organização e administração da educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, Porto, n. 14, p. 119-39, 1994.
- MORLINO, Leonardo; BERG-SCHLOSSER, Dirk; BADIE, Bertrand. **Political Science: a global perspective**. London: SAGE Publications, 2017.
- PALMÉR, Hanna. Professional primary school teacher identity development: a pursuit in line with an unexpressed image. **Teacher Development**, v. 20, n. 5, p. 682-700, 2016.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão curricular - a especificidade do 1.º ciclo. *In*: **Gestão Curricular no 1.º Ciclo**. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2001. Cap. 2, p. 15-30.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ROBERTSON, Susan L.; MOCANU, Ana. Knowing about and acting globally in everyday classrooms. *In*: BIDDULPH, James; FLUTTER, Julia (org.). **Inspiring primary curriculum design**. Oxon: Routledge, 2021. Cap. 7, p. 97-110.
- ROSALES LÓPEZ, Carlos. **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza**. Madrid: Narcea Ediciones, 2014.
- SANTOS GUERRA, Miguel Á. **Evaluar con el Corazón**: de los ríos de las teorías al mar de la práctica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.
- TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 41-52, 2016.
- TORRANCE, Harry. Using Assessment to Drive the Reform of Schooling: Time to Stop Pursuing the Chimera? **British Journal of Educational Studies**, v. 59, n. 4, p. 459-485, 2011.
- TORRANCE, Harry. Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation

of students and teachers in neo-liberal governance. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 38, n. 1, p. 83-96, 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madrid: Morata, s.d.

WILLIAM, Dylan. An Overview of the Relationship Between Assessment and the Curriculum. *In*: SCOTT, David **Curriculum and assessment**. Westport: Ablex Publishing, 2001. Cap. 10, p. 165-182.

WYSE, Dominic. **Becoming a primary school teacher**. London: Routledge Falmer.

WYSE, Dominic; MCCREERY, Elaine; TORRANCE, Harry. The trajectory and impact of national reform: curriculum and assessment in English primary schools. *In*: ALEXANDER, Robin (org.). **The Cambridge Primary Review Research Surveys**. Oxon: Routledge, 2010. p. 792-817.