

Transições de abril e avaliação pedagógica – esboço para uma pesquisa

Almerindo Janela Afonso

Resumo:

No campo da educação, embora nem sempre em sentidos ou direções congruentes, a avaliação é particularmente sensível às alterações político-ideológicas, pedagógicas e culturais. A afirmação anterior é, antes de tudo, um pressuposto que pode e deve continuar a ser posto à prova, sobretudo em momentos históricos particularmente marcados por mudanças profundas. Com alguns dados e documentos inéditos, ou que não tiveram até ao momento grande visibilidade na investigação, o que justamente se pretende neste artigo é, de uma forma exploratória, procurar perceber se ou como repercutiram na avaliação pedagógica as mudanças profundas que se iniciaram na sociedade portuguesa, numa conjuntura histórica singular como foi a Revolução dos Cravos de abril de 1974. Este texto revisita a avaliação dos alunos (ou avaliação pedagógica) em dois momentos específicos: a transição do Estado Novo autoritário para a democracia, e o período revolucionário até ao I Governo Constitucional. Privilegiando um olhar sociológico, o texto deixa em aberto muitas questões que poderão dar azo a futuros aprofundamentos, neste ou noutros campos disciplinares, ou que poderão mesmo constituir um objeto de estudo para um investimento teórico-conceptual e empírico de maior fôlego.

Palavras-chave:

avaliação dos alunos; regime autoritário; período revolucionário.

April transitions and pedagogical assessment – outline for a research

Abstract: In the field of education, although not always in congruent senses or directions, assessment is particularly sensitive to political-ideological, pedagogical and cultural changes. What is highlighted is, first of all, an assumption that can and should continue to be empirically tested, especially in historical moments marked by profound changes. With some unpublished data and documents, or which have not had great visibility in research until now, what is precisely intended in this article is, in an exploratory way, to seek to understand whether or how the profound changes that have begun in Portuguese society have had an impact on pedagogical assessment, in a unique historical situation such as the Carnation Revolution of April 1974. This text revisits the students' assessment (or pedagogical assessment) at two specific moments: the transition from the authoritarian Estado Novo to democracy, and the revolutionary period up to the 1st Constitutional Government. Privileging a sociological perspective, the text leaves open many questions that could give rise to future in-depth studies, in this or other disciplinary fields, or that could even constitute an object of study for a greater theoretical-conceptual and empirical investment.

Keywords: student assessment; authoritarian regime; revolutionary period.

Transitions d'avril et évaluation pédagogique – plan d'une recherche

Résumé: Dans le domaine de l'éducation, même si les sens ou les directions ne sont pas toujours congruents, l'évaluation est particulièrement sensible aux changements politico-idéologiques, pédagogiques et culturels. L'affirmation précédente est avant tout une hypothèse qui peut et doit continuer à être mise à l'épreuve, notamment dans des moments historiques particulièrement marqués par de profonds changements. Avec quelques données et documents inédits, ou qui jusqu'à présent n'ont pas eu beaucoup de visibilité dans la recherche, l'objectif précis de cet article est, de manière exploratoire, de tenter de comprendre si, ou comment, ont eu un impact sur l'évaluation les profonds changements qui ont commencé dans la société portugaise, dans une situation historique unique comme la Révolution des œillets d'avril 1974. Ce texte revisite l'évaluation des élèves (ou évaluation pédagogique) à deux moments précis : la transition de l' Estado Novo autoritaire à la démocratie, et la période révolutionnaire jusqu'au premier Gouvernement Constitutionnel. Privilégiant une perspective sociologique, le texte laisse ouvertes de nombreuses questions qui pourraient donner lieu à de futures études approfondies, dans ce domaine ou dans d'autres domaines disciplinaires, ou qui pourraient même constituer un objet d'étude pour un plus grand investissement théorique-conceptuel et empirique.

Mots-clés: évaluation des élèves; régime autoritaire; période révolutionnaire.

Transiciones de abril y evaluación pedagógica – esquema para una investigación

Resumen: En el campo de la educación, aunque no siempre en sentidos o direcciones congruentes, la evaluación es particularmente sensible a los cambios político-ideológicos, pedagógicos y culturales. La afirmación anterior es, ante todo, un supuesto que puede y debe seguir siendo puesto a prueba, especialmente en momentos históricos particularmente marcados por cambios profundos. Con algunos datos y documentos inéditos, o que no han tenido gran visibilidad en las investigaciones hasta el momento, lo que precisamente se pretende en este artículo es, de forma exploratoria, buscar comprender si, o cómo, han tenido un impacto en la evaluación pedagógica los profundos cambios que se iniciaron en la sociedad portuguesa, en una situación histórica singular como la Revolución de los Claveles de abril de 1974. Este texto retoma la evaluación de los estudiantes (o evaluación pedagógica) en dos momentos concretos: la transición del Estado Novo autoritario por la democracia, y el periodo revolucionario hasta el I Gobierno Constitucional. Privilegiando una perspectiva sociológica, el texto deja abiertas muchas preguntas que podrían dar lugar a futuros estudios en profundidad, en este u otros campos disciplinares, o que incluso podrían constituir un objeto de estudio para una mayor inversión teórico-conceptual y empírica.

Palabras clave: evaluación de estudiantes; régimen autoritario; periodo revolucionario.

Introdução

No campo da Educação, embora nem sempre em sentidos ou direções congruentes, a avaliação é particularmente sensível às alterações político-ideológicas, pedagógicas e culturais. De forma muito sucinta e privilegiando um olhar sociológico, este texto revisita a Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974 considerando a avaliação dos alunos em dois momentos específicos: a transição do regime autoritário do Estado Novo para a democracia e, com particular incidência, o *período revolucionário* até ao I Governo Constitucional.

Estado Novo: os exames como instrumento de poder

Privilegiando olhares diversos das ciências sociais e humanas e das próprias ciências da educação, contamos com muitos e excelentes trabalhos de investigação sobre a educação durante o Estado Novo. Alguns desses trabalhos incluem algumas reflexões sobre os exames nacionais¹. Os exames cumpriam funções manifestas de classificação e certificação em relação aos conteúdos centralmente aprovados e prescritos no currículo oficial, e eram guardiães do grau de interiorização dos valores dominantes e da ideologia do regime². Em consonância com uma meritocracia frágil e pouco explícita³, também cumpriam funções latentes de legitimação de desigualdades, se considerarmos, por exemplo, que muitos dos alunos do ensino primário, mesmo com a escolarização bem-sucedida, não ultrapassavam a barreira imposta pela (muito contida) mobilidade social ascendente. De igual modo, o efeito altamente seletivo, que atingia sobretudo alguns grupos sociais, também ocorria com o exame de acesso ao liceu.

Os exames tinham, assim, uma presença ubíqua e uma previsão de permanência duradoura, não apenas pela ausência de qualquer alternativa, mas também pela crença de que eram a melhor forma de verificar o *aproveitamento escolar* dos alunos – “E se havia vozes a clamar contra os exames, era mais para contestar os programas de estudo ou o modelo de prova do que o processo em si. [...] O problema real de uma avaliação dos alunos era, de facto, secundarizado” (Freitas, 2001, p. 98)⁴.

Mesmo educadores com uma visão crítica sabiam que era difícil pôr os exames em questão, a não ser pela análise mais ou menos ardilosa de inadequações e fragilidades metodológicas. A este propósito, sabendo do contexto adverso em que escrevia, são muito perspicazes as observações de Sampaio. No livro *Temas de Educação*, organizado por Adão (2006), onde estão reunidas muitas das crónicas e textos publicados por este professor e militante pedagógico, podem ler-se várias e interessantes reflexões sobre os exames. Há mais de 60 anos, Sampaio escrevia que embora fosse necessário “discutir a validade pedagógica dos exames” era preciso aceitá-los “como um dado cujo fim ainda não se vislumbra” (Sampaio, 1963, citado por Adão, 2006,

p. 113). Talvez por isso, as críticas de Salvado Sampaio tenham incidido sobretudo nas ‘falhas’ docimológicas e na impreparação dos responsáveis pela elaboração dos exames. Em plena ditadura, este autor refugia-se na crítica aos aspetos técnico-metodológicos, aceitando de algum modo o “papel primacial” dos exames na vida escolar, “com fundamento ou sem ele, até porque não parece viável uma radical e próxima mudança de posição” (Sampaio, 1966, citado por Adão, 2006, p. 123). E acrescenta: “Resta-nos propor a criação da cadeira de Docimologia nos arcaicos cursos de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras”, divulgando os estudos não apenas aos professores de todos os ramos de ensino “sem esquecer os do ensino superior, que não necessitarão, menos do que os outros, destes esclarecimentos” (Sampaio, 1966, citado por Adão, 2006, p. 126)⁵.

Sabendo que as interpretações sobre os exames não são neutras, nem política, nem pedagogicamente, interessa-me sublinhar o relativo consenso, presente sobretudo em algumas visões mais críticas, de que os mesmos constituíam, antes de mais, uma importante peça da tecnologia de poder do regime ditatorial do Estado Novo, pelo que não se previa que fossem abolidos facilmente, como se verificou, aliás, pelo facto de terem permanecido mais de uma década até chegar o 25 de abril de 1974. Aliás, como peças do ideário autoritário de “educação para a passividade”, os exames nacionais reforçavam o exercício do controlo que o currículo e a pedagogia já pressupunham – “um currículo uniforme determina, em grande medida, uma pedagogia uniforme e é congruente com um controlo apertado da sua implementação através de um sistema de exames nacionais” (Formosinho, 1987, p. 382).

Não tendo sido um período homogéneo em relação às políticas adotadas, o regime do Estado Novo tinha algumas invariantes que eram congruentes com a centralização político-administrativa e com a não profissionalização da maior parte dos professores (mesmo do ensino secundário), reduzidos a missionários ou funcionários com escassa formação e sem qualquer autonomia pedagógica (sobretudo no ensino primário). Outras invariantes eram igualmente convergentes com o sistema autoritário, panóptico e elitista, compatível com a manutenção de uma sociedade fortemente estratificada que, por isso mesmo, apenas permitia, por efeito da escola e de forma muito ténue, a mobilidade social ascendente – situação que só começou a dar alguns sinais de mudança nos anos 1960. Nesse período surgem sinais de modernização da economia; ocorre a adesão à EFTA (*European Free Trade Association*); a guerra colonial em Angola, Moçambique e Guiné abre novas e profundas fissuras na sociedade portuguesa; e cresce a opção pela emigração (em grande parte clandestina), sobretudo para países europeus como a França. E, já no final desta década, toma posse um novo governo, mas saem frustradas as expectativas de uma possível abertura do regime, revelando a falácia da «primavera Marcelista». Tendo as lutas estudantis iniciado muito antes, neste novo contexto acontecem as mais importantes greves estudantis, sobretudo no ensino

superior, cujo contributo também deve ser lembrado como um dos antecedentes mais próximos e impulsionadores da Revolução democrática (Rosas, 2023; Teodoro, 2023).

Das tensões ideológicas na avaliação no período revolucionário (1974-1976)

Estamos a celebrar o quinquagésimo aniversário da Revolução dos Cravos, de 25 de abril de 1974. Tempo, portanto, de ativar memórias do fim da longa opressão fascista, das angústias da guerra colonial e das incertezas do futuro. Tempo de reviver uma catadupa de sentimentos, de extravasar energias utópicas de liberdade, democracia, participação e renovada interação (cívica, política, afetiva, cultural, profissional...). Tempo também de viragens profundas (individuais e coletivas), reflexões críticas, posicionamentos e desafios novos, nomeadamente no campo da educação.

Quis revisitar brevemente esse tempo e escrever este texto como um modo de saudar *abril*⁶. E fi-lo através da avaliação dos alunos, apoiando-me em alguns documentos e registos que há muito tinha guardados⁷. São sobretudo despachos e circulares com considerações e orientações sobre avaliação produzidas durante o *período revolucionário*. Revisitei-os com redobrada atenção por me parecerem elucidativos de tensões e dilemas de natureza político-pedagógica, suscitados na sequência da Revolução democrática. A este propósito, mesmo que demasiado enfática, é elucidativa a afirmação: “A nível da educação o impacto é gigantesco: o edifício estala pelo ponto de maior tensão: a avaliação!” (Cortesão, 1982, p. 127).

A julgar (apenas) pela incursão exploratória que fiz, a avaliação dos alunos durante o *período revolucionário* continua pouco estudada, não tendo sido objeto (exclusivo) de qualquer tese publicada no campo das ciências sociais da educação, nem, mesmo, constituído tema central em trabalhos de referência na investigação em educação, entre 1974-1976.

O certo é que “a contestação radical da avaliação de conhecimentos pelos métodos tradicionais, no alvor da democratização pós-1974, foi uma consequência lógica da natureza altamente seletiva e iníqua que assumia nas escolas primárias, técnicas e liceais do Estado Novo” (Silva, 2006, p. 90)⁸.

Apesar de ter havido um relativo consenso em repudiar os exames como instrumentos do regime autoritário, as alternativas para a avaliação adotadas no *período revolucionário* revelam divergências interpretativas, tendo dado lugar a uma variedade de práticas e experiências por parte das escolas e dos professores (por vezes, com a participação de encarregados de educação e envolvimento dos alunos). Mas essas práticas nem sempre foram bem acolhidas, ou consentidas ou compreendidas por instâncias da administração central da educação⁹.

À semelhança de outros acontecimentos importantes nas escolas nos primeiros tempos do *processo revolucionário*, com mudanças e decisões mais ou menos radicais e

inovadoras no âmbito do “ensaio autogestionário”, que constituiu a “primeira edição da gestão democrática” e que haveria de prosseguir com outros desenvolvimentos (Lima, 1992), os atores anteciparam-se na adoção de caminhos e orientações, frequentemente sem qualquer nova regulamentação oficial e, em alguns casos, apenas com o aval tácito em relação às diversas formas de avaliação que estavam ou vieram a ser praticadas.

Nesse contexto revolucionário, as mudanças não aconteceram do mesmo modo, nem no mesmo tempo em todas as escolas. Se “a desfascização do ensino foi uma conquista quase imediata”, tal como a gestão democrática, o saneamento de professores e a substituição de programas (Teodoro, 1978, p. 29), as mudanças na avaliação dos alunos, tal como as entendo neste momento, tiveram algumas nuances que ainda não são bem conhecidas.

Num ambiente de grande instabilidade governativa, propício à improvisação criativa por parte dos atores escolares, “a contestação aos exames e às notas”, antecipa “a contestação aos programas, às metodologias, às relações professor-aluno, às condições de ensino e, de uma forma geral, ao sistema dogmático estratificado e elitista!” (Cortesão, 1982, p. 127-128). Não por acaso, “uma das primeiras grandes manifestações de estudantes, que se realizou menos de um mês depois da revolução, teve como tema a questão dos exames” (Stoer, 1986, p.140).

Ainda assim, entre 1974 e 1978, mantém-se o exame no final do ensino primário, mas passa a ser elaborado e realizado em cada escola. Depois dessa data, o exame da 4ª classe é definitivamente suprimido e substituído por avaliação contínua, e os professores e o conselho escolar passam a ser os únicos responsáveis pela avaliação (Rangel, 1994). Essa nova situação, foi assim salientada: “A margem de autonomia das professoras do ensino primário depois de 1974 era importante, numa instituição sacudida por transformações sociais bruscas, de intenção radical e em que o seu poder tinha aumentado (nomeadamente no que respeita à avaliação dos alunos)” (Benavente, 1990, p.76)¹⁰.

Em janeiro de 1975, um despacho do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica dá orientações para que os professores decidam os conteúdos a lecionar, e os exames deixam de ser a nível nacional – “O imperativo das circunstâncias proporciona assim uma inovação pedagógica a ensaiar: renuncia-se à uniformidade das provas escritas de exame de fim de curso nos ensinos preparatório e secundário” (SEOE, 1975a). Em julho deste mesmo ano o Ministro da Educação e Cultura dá indicações relativas aos procedimentos para resolver “irregularidades, já devidamente comprovadas, no que respeita às formas de avaliação da frequência escolar dos alunos, de que resultaram em muitos casos dispensas de exame não justificadas” (DGES, 1975a).

Em dezembro deste mesmo ano, um despacho do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica refere que ainda não tinha sido possível “um novo esquema de avaliação da actividade escolar” dada “a complexidade do problema” e também “o interesse em colher o maior número possível de opiniões” (DGES, 1975b).

Os extratos dos normativos anteriores deixam transparecer as dúvidas, oscilações e cautelas que tinham os órgãos e departamentos do governo e da administração central na relação com as escolas, no que dizia respeito à avaliação dos alunos.

Tendo os exames sido contestados e abolidos, tudo indica que nos primeiros tempos do *processo revolucionário* houve dificuldade para definir alternativas mais adequadas e democráticas de avaliação, nomeadamente, por insuficiente formação dos professores e desconhecimento de teorias e metodologias de avaliação¹¹. Essa situação não foi certamente alheia às tensões pedagógicas que se expressavam nas escolas, entre perspectivas e práticas de avaliação mais progressistas e perspectivas e práticas de avaliação mais conservadoras. E tudo isso, por sua vez, não foi indiferente ao espírito do tempo, influenciado por diferentes visões político-ideológicas, desde as mais “otimistas” às mais “catastrofistas” – ou, dito de outro modo, análises que põem em “relevo algumas das ‘conquistas revolucionárias’ mais significativas” ou, pelo contrário, que sublinham “a ‘ingovernabilidade’ reinante, o carácter voluntarista, casuístico e pernicioso das mudanças” (Barroso, 2003, p. 67)¹².

De facto, no Programa do I Governo Constitucional, que tomou posse em meados de 1976, esta segunda visão pessimista está claramente expressa. Nele são criticados vários aspetos e acontecimentos que atravessaram a vida escolar depois da Revolução (“degradação”, “sectarismo”, “afrontamentos políticos em excesso”, “demagogia de pseudo-democratizações”), sublinhando-se, ainda, que era chegada a “altura de promover a despartidarização da vida escolar”. E das questões pendentes ou não regulamentadas, é referido “o sistema de avaliação de conhecimentos” (Portugal, 1976).

Independentemente do que veio a acontecer posteriormente, houve tentativas de reorganizar procedimentos e de gerir com maior eficácia a situação que se vivia no *período revolucionário*, nomeadamente em relação à avaliação. Assim, por decisão do então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Bártolo Paiva Campos, funcionou, entre novembro de 1975 e abril de 1976, um grupo de trabalho (integrado por Varela de Freitas e Luiza Cortesão, entre outros), coordenado pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Investigação Científica, “para estudar o problema da avaliação do rendimento escolar dos alunos” (GEP, 1976). A intenção era pensar um “sistema de avaliação que rompesse com o esquema tradicional e se mostrasse mais consentâneo com a actual realidade educativa portuguesa”, sublinhando que “não se pode continuar a insistir numa avaliação que é evidentemente selectiva” quando “o cunho forte da avaliação é formativo” (GEP, 1976, p. 3).

Em dezembro de 1976, mais de dois anos depois da Revolução, já aprovada a nova Constituição da República Portuguesa (CRP), num documento da Direcção Geral do Ensino Básico, intitulado *Reflexões sobre a avaliação do aproveitamento escolar*, sinalizava-se a existência de «acesas controvérsias» na opinião pública em torno da avaliação. Contestava-se a abolição de algumas provas, o «ataque inconsiderado ao exame

em si mesmo», a «reivindicação de passagens administrativas», entre outras medidas, segundo as quais «se procurou, demagogicamente, aliviar alguns efeitos negativos do sistema». Considerando a nova Constituição, o mesmo documento propõe uma avaliação congruente com uma escola humanista, buscando fundamentos em autores como Marx e Engels, na defesa e valorização do homem criador e «transformador do mundo e de si próprio». Mais, «valorização do homem contra a seleção do homem: eis o lema da escola numa sociedade democrática a caminho do socialismo». E, em decorrência deste princípio, não aceitar pacificamente a perda humana e social do insucesso escolar, não aceitar pacificamente a divisão da nossa juventude no universo dos vencidos e no dos vencedores» (DGEB, 1976). Este apelo de inspiração marxista justifica a avaliação contínua, pois esta reconhece o trabalho do aluno ao longo do ano – trabalho como atividade produtiva, em sentido amplo, e não apenas intelectual. Valorizando o diálogo e o «encontro» professor-aluno, incentiva os professores a estimular os alunos, exercitando a «problematização-reflexão-problematização», individual e coletiva¹³.

Em termos mais concretos, o despacho nº 12/76 determina que no ano letivo 1975/1976 seja “adotado, em regime experimental, um novo modelo de avaliação dos alunos do 1º ano do ensino preparatório e do 7º ano da escolaridade”. O texto é elucidativo: “A avaliação do trabalho escolar dos alunos e da qualidade do ensino constitui um dos problemas mais complexos do sistema educativo que só há pouco começou a ser estudado de forma integrada ao nível dos organismos centrais do Ministério”. Este despacho sublinha ainda que a avaliação é um assunto novo que implica determinadas condições: a participação de professores, alunos e encarregados de educação; a definição de objetivos de cada disciplina; um período experimental e a formação de professores (SEOE, 1976)¹⁴.

O Instituto de Tecnologia Educativa (ITE) organizou alguns cadernos de apoio para os professores. Logo no primeiro, reconhece-se que a avaliação é “uma questão de urgência”. O texto sugere isso mesmo: “a contestação que o problema dos exames e da avaliação em geral tem provocado da parte dos alunos, professores e pedagogos” leva a perguntar se “estaremos nós a caminho de um ensino sem exames, sem notas, sem avaliação?”. Os exames “estão em crise evidente”, as classificações “sobrevivem por falta de alternativa” e a avaliação é assumida como um “problema eminentemente pedagógico-didático” que “necessita ser experimentado amplamente com uma larga abertura de crítica e de inovação” (ITE, s/d, p. 3-5).

Não há dúvida de que no *período revolucionário* a avaliação suscitou tensões a vários níveis. Pouco tempo depois do 25 de abril, Vitorino Magalhães Godinho (que foi ministro da Educação e Cultura de dois governos provisórios ainda em 1974) escrevia: “quando os estudantes vêm pedir para dispensar de exame desde que tenham média de 10 valores, ou passar de ano sem provas e sem classificação positiva, estão a enganar-se a si próprios” (1975, p. 12).

A recusa da avaliação, a auto-classificação, a pressão para que se avaliasse apenas o trabalho de grupo ou a opção por uma avaliação de natureza qualitativa, com a simples menção de apto e não apto, não eram bem vistos em alguns departamentos do Ministério da Educação e Cultura, ainda no *período revolucionário*. A avaliação constituiu de facto um detonador de forte “querela”. É exemplificativo a este propósito o teor de uma circular da Direcção Geral do Ensino Secundário, datada de 22 de maio de 1975. Vejam-se estas passagens: a recusa da avaliação “não passa de uma reacção individualista e tipicamente burguesa”; “com o rótulo de revolucionária é esta pedagogia que certas correntes políticas pretendem instaurar nas escolas”; “se Marx e Lenine puderam ser o que foram frequentando escolas burguesas, não foi através de passagens administrativas nem copiando pelo colega do lado” (DGES, 1975c).

Apesar de tudo, há certamente que ter em conta que “no turbilhão destes primeiros anos pós-25 de abril a avaliação interna e externa dos alunos não foi, claramente, uma prioridade das políticas educativas” (Fernandes, 2014, p. 244). Também por isso, os professores tiveram de confrontar-se com muitas tensões e dilemas decorrentes do que era preconizado no regime anterior e o que eram os novos ideários político-pedagógicos, mais congruentes com uma educação democrática e uma Constituição que apontava para uma sociedade socialista.

Neste sentido, sem deixar de pôr em causa o que foi avesso ao espírito emancipatório da Revolução, distancio-me dos interpretes mais conservadores que reduzem uma realidade complexa a apreciações genéricas, sublinhando apenas que a avaliação dos alunos esteve à deriva, foi usada por razões pedagogicamente inaceitáveis ou contribuiu para o caos na educação durante o *período revolucionário*. A minha hipótese (a submeter desejavelmente a melhor verificação) é a de que a avaliação foi uma prática (ainda insuficientemente conhecida) de experimentação libertária, num período de mudanças profundas e não imune ao confronto político-ideológico, onde, apesar das melhores experiências que também existiram, se atualizaram estratégias pragmáticas e interesses individualistas, em muitos casos, em contramão ou contradição com a construção de um projeto coletivo de que o *ensaio autogestionário* foi a melhor expressão.

Para concluir

Com o fim do regime autoritário do Estado Novo, os professores, até então vistos como funcionários, com um ethos missionário de grande dedicação ao ideário político-pedagógico do regime (salvaguardando generalizações que seriam injustas), passaram, durante o *período revolucionário*, a ser militantes e *intelectuais transformadores* (pelo menos, os que se envolveram no espírito da Revolução). Mais tarde, os que imaginaram um outro futuro para a profissão, reivindicaram o reconhecimento legítimo de margens inéditas de autonomia científica e pedagógica, a que, por exemplo, a

conquista do Estatuto da Carreira Docente não foi indiferente. Mas as lutas associativas (sobretudo sindicais), embora incontornáveis, nunca foram suficientes para reivindicar e concretizar, de forma consequente, outras das melhores promessas da reforma educativa de meados dos anos 80 (como a avaliação formativa).

Com o fim da *normalização* longa da sociedade portuguesa e a integração na então CEE, o “neoliberalismo educacional mitigado” (Afonso, 1997) foi sendo ultrapassado por uma maior ortodoxia, através de políticas mais radicais e agressivas, gradualmente reatualizadas e maximizadas pela crescente hegemonia da agenda global para a educação. Nada mais congruente com um neoprofissionalismo docente, despolitizado e competitivo, assente no didatismo psicologista, na tecnicização digital exacerbada, na desvalorização dos espaços e tempos de colegialidade dialógica, sob o peso da vigilância panóptica e autocrática de alguns gestores escolares, pouco ou nada democráticos, agindo nos antípodas de *abril* e das utopias participativas e autogestionárias! Um neoprofissionalismo mais preocupado com a eficácia da docência, agora imbuída da lógica da produção de resultados mensuráveis – o que, neste último caso, também explica a consolidação dos exames nacionais e, pelo menos em parte, a adesão crescente aos testes estandardizados internacionais e respetivos *rankings*.

Há naturalmente muitas outras razões e motivações para que diferentes países, como Portugal, adiram a esse comparativismo avaliativo, de que o PISA é, atualmente, o exemplo paradigmático (Carvalho, Costa, 2015; Lopo, Teodoro e Borges, 2024). Na minha perspetiva, esta é uma questão que pode igualmente ser elucidada a partir de pressupostos de teorias pós-coloniais/de(s)coloniais, discutindo, nomeadamente, o lugar do PISA como instrumento da hegemonia epistémica avaliativa eurocêntrica (Afonso, 2017b).

Em síntese, neste texto procurei sobretudo sublinhar que as questões da avaliação não foram alheias às tensões político-ideológicas em jogo no *período revolucionário* e também não o são nos períodos subsequentes, até ao momento atual. E essa constatação sugere (para futuro aprofundamento teórico e empírico) que a compreensão da existência da relação, muitas vezes paradoxal e contraditória, entre mudanças nos sistemas de avaliação e mudanças político-ideológicas é um interessante objeto de estudo.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Notas

¹ Aqui interessa-me apenas um pequeno recorte bibliográfico em função dos objetivos deste texto. Como é evidente, muitos trabalhos tratam da questão dos exames em várias áreas disciplinares, quer da educação, quer das ciências sociais e humanas. Os exames, aliás, não fugiram à preocupação dos próprios pais fundadores da sociologia (ver, por exemplo, Afonso, 1998, cap. 1).

² Neste caso, como noutros, o controlo tinha muitas nuances. Entre outras, os próprios professores tinham o serviço “classificado pela percentagem de aprovações dos seus alunos” e chegaram a

- ser proibidos de “ditar apontamentos para além do que esta[va] no livro único” (Monteiro, 1975, p. 142-143). Também por referência ao ensino primário, Filomena Mónica escreve: “Os exames agiam como um dos mais importantes instrumentos de controlo das autoridades sobre o conteúdo escolar. E, de facto, revelavam-se eficazes, visto dependerem deles não apenas o futuro dos alunos como as carreiras dos professores” (Mónica, 1978, p. 330).
- ³ A este propósito, a tese de Alves (2008) sobre os exames do ensino secundário e a meritocracia é uma contribuição relevante.
- ⁴ Mas não só a avaliação. Maria de Lourdes Pintassilgo, que foi ministra nos II e III Governos Provisórios e que integrou o grupo que trabalhou na preparação do chamado Programa Melo Antunes, admitiu em entrevista “que questões como a educação não foram, mesmo nesse núcleo, tratadas com a profundidade que [...] mereciam. Trabalhou-se muito pouco tempo, mas considero que foi um tema que foi desvalorizado” (Pintassilgo, 2002, p. 153).
- ⁵ No livro *Os Filhos de Rousseau*, onde faz uma crítica verrinosa às Ciências da Educação e ao ‘eduquês’, Filomena Mónica afirma o contrário quando refere que os exames do Estado Novo eram muito rigorosos e bem elaborados – “além de revelarem um grau de exigência hoje impensável, os exames de 1960 são mais bem feitos do que os de 1996. Qualquer pessoa, de esquerda ou de direita, que leia as provas, chegará a idêntica conclusão. Só a cegueira ideológica impede de ver o que é evidente” (Mónica, 1997, p. 20).
- ⁶ O golpe militar que me fez acordar mais cedo sobressaltado, incrédulo, mas decidido a ir confirmar na rua se era verdade que, afinal, uma profunda mudança democrática estava a acontecer. Era a Revolução dos Cravos a desabrochar! Por isso, senti-me privilegiado por estar a trabalhar em Lisboa e aí poder vivenciar (muitas vezes emocionado) uma parte do que foi (o meu) abril de 1974 e os tempos que se seguiram.
- ⁷ Ainda a recolher dados para doutoramento, pude contar com algum material amavelmente cedido pela profa. Luíza Cortesão. Relembro também a interlocução que mantive com o prof. Rogério Fernandes. Em ambos os casos, foram contactos que fiz no início dos anos 1990, tendo em conta o envolvimento que cada um teve nas questões da avaliação no *período revolucionário*.
- ⁸ A consideração anterior, com a qual concordo, contrasta com a afirmação: “Em Portugal, os exames nacionais foram extintos [...] por razões ideológicas, baseadas no facto de se considerar que reforçavam uma certa seletividade dos alunos” (Romão, 2012, p. 21). Esta última afirmação é particularmente discutível, entre outras coisas porque suaviza o papel de forte discriminação social e seleção académica dos exames nacionais no Estado Novo, reduzindo-os a “uma certa seletividade”. Aliás, no que diz respeito aos liceus, os exames não apenas cumpriam funções de seleção dos alunos como os seus resultados tinham implicações na imagem destes estabelecimentos de ensino e dos próprios reitores (Barroso, 1995, , pp. 580-588).
- ⁹ A este propósito, a reflexão de Fernandes (1976) ilustra bem algumas dúvidas e dilemas do tempo que então se vivia: “A questão dos exames e, ampliadamente, a da avaliação têm desfechado com frequência entre nós em posições meramente demagógicas. Condenam-se os exames por serem falhos de objectividade e logo se recorre à chamada «avaliação contínua», como se ela fosse o raio-X miraculoso que tudo torna transparente. Condenam-se os exames por constituírem um instrumento ao serviço da meritocracia e lá vão eles por água abaixo, substituídos por «avaliações de grupo», de onde toda a gente sai com a mesma nota...” (p. 12). A propósito da adoção da escala menos discriminatória de 1 a 5, em vez de 0 a 20, Cortesão e Torres (2018) também referem “que uma das alterações que mais perturbou as práticas tradicionais foi a mudança introduzida, a nível nacional, na escala de classificação depois da revolução do «25 de Abril», que pôs fim a um longo período de ditadura” (p. 49).
- ¹⁰ Vale a pena contrastar esse momento, em que era possível articular a autonomia dos professores com a avaliação dos alunos, com um outro, muito mais recente, em que os exames, em 2012/13, voltaram a ser introduzidos no 4º ano de escolaridade sem nenhuma preocupação com a autonomia profissional docente, mas, antes e sobretudo, em função de estratégias de sucesso por parte de familiares das classes médias. Ver, a este propósito, o interessante artigo de Diogo, Melo e Ferreira (2018). Concordando genericamente com as autoras, penso, todavia, que o que está em causa nestas estratégias das classes médias não é tanto a substituição da velha meritocracia pela parentocracia, mas, sim, a articulação ou coexistência das duas (Afonso, 2017a).
- ¹¹ Freitas (2001), rebuscando o arquivo dos anos de docência liceal, 1963-1965 e 1970-1971, escreve: “Tudo o que encontrei desses velhos documentos apontava para classificações, exercícios escritos, exames, provas orais... E, no entanto, pouco tempo depois, a avaliação pedagógica era

um tema central na educação portuguesa”. Mais à frente, especifica: “O ano de 1976 terá sido [...] o momento em que a avaliação como tema educacional se tornou central e de algum modo inevitável para os professores” (, p. 96 e p. 109).

¹² Esta última visão continua a ser naturalizada em textos mais recentes em que ainda se fala das escolas como “palcos de ingovernabilidade”, sublinhando, aliás, que no período revolucionário em “resultado do ambiente caótico que vivem as escolas públicas (saneamentos, suspensão das avaliações, suspensão de aulas), o ensino particular e cooperativo recupera os seus níveis de adesão” (Silva, 2014, pp.206-207).

¹³ Com claras preferências (também político-ideológicas) no campo da avaliação, muito evidentes nas medidas que adotou no seu consulado, David Justino, que foi Ministro de Educação três décadas depois do início do regime democrático, escreve: “Quando, após a Revolução do 25 de abril de 1974, se suspenderam os exames nacionais [...] tudo o que era avaliação externa ou de carácter sumativo foi sacrificado ao primado da «avaliação contínua». Este foi um erro de consequências dramáticas para o sistema de ensino em Portugal [...]”. (Justino, 2010, p. 85-86).

¹⁴ “Um esquema completamente novo e adequado de avaliação escolar ainda não foi encontrado e, mesmo que tivesse sido, não poderia ser implantado sem que certas condições básicas se realizassem – a especificação de objetivos de cada disciplina, um período de experimentação e a formação de docentes, nomeadamente. Mas tal esquema não poderá nem deverá ser encontrado sem a participação de todos, alunos, professores e encarregados de educação [...]. É preciso que ela se concretize numa experiência prática em que, sem rupturas bruscas, nos encaminhe-mos a pouco e pouco do modelo presente para um novo sistema de avaliação. É nesta perspetiva que se enquadra a inovação agora introduzida: levar alunos, professores e encarregados de educação a elaborar progressivamente um novo modelo de avaliação escolar” (SEOE, 1976).

Referências

- Afonso, A. J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação *social-democrata*: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, (10) 2, 103-137.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2017a). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). Fundação Manuel Leão.
- Afonso, A. J. (2017b). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratório. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (2), 156-166. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10112>
- Alves, J. M. (2008). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações*. Universidade Católica Portuguesa (tese de doutoramento).
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63-92.
- Barroso, J. (1995). Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960). Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, vol. 1. Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Livros Horizonte.
- Carvalho, L. M. & Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(5), 638-646. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>.
- Cortêsão, L. (1982). *Escola, sociedade, que relação?* Afrontamento.

- Cortesão, L. & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... que podemos nós, professores, fazer? Afrontamento*.
- Diogo, A. M.; Melo, B. P. & Ferreira, M. (2018). Exames e lógicas de fabricação de bons alunos nas classes médias. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169),748-775.
- DGES (1975a). Circular L/T/ES-44/75 transcreve Despacho nº 283/75 do Ministro da Educação e Cultura.
- DGES (1975b). Circular L/T/ES-60/75 dá conhecimento do Despacho de 12/12/75 do Secretário de Estado da Orientação Pedagógica.
- DGES (1975c). Circular L-T-ES/31/75. MEC/Direcção Geral do Ensino Secundário.
- DGEB (1976). Reflexões sobre a avaliação do aproveitamento escolar. MEIC/Direcção Geral do Ensino Básico (documento policopiado).
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M^a Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. 1 (pp. 231-268). Almedina.
- Fernandes, R. (1976). Prefácio à edição portuguesa (pp. 11-14). In A. Bonboir. *Como avaliar os alunos*. Seara Nova.
- Formosinho, J. (1987). *Educating for passivity. A study of Portuguese education (1926-1968)*. University of London (tese de doutoramento).
- Freitas, C. M. V. (2001). Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 95-130.
- GEP (1976). *Avaliação do rendimento escolar*. MEIC/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Godinho, V. M. (1975). *A educação num Portugal em mudança*. Cosmos.
- ITE (s/d). *Avaliação do rendimento escolar*. Caderno 1. Documentação e Textos de Apoio para Professores. SEOE/Instituto de Tecnologia Educativa.
- Justino, D. (2010). *Diffícil é educa-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lopo, T. T., Teodoro, A. & Borges, L. (2024). Why did Portugal enter PISA? Divergent political views, the national agenda and the OECD Push. *European Education*. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2299940>
- Mónica, M. F. (1997). *Os Filhos de Rousseau – ensaios sobre os exames*. Relógio D'Água.
- Monteiro, A. R. (1975). *Educação, acto político*. Edições O Professor.
- Pintassilgo, M. L. (1997). Entrevista concedida a António Teodoro. In A. Teodoro (2002). *As políticas de educação em discursos directo, 1955-1995* (pp. 139-158). Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal (1976). Programa do I Governo Constitucional. <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464012/GC01.pdf>
- Rangel, M. (1994). Nos meandros da avaliação. *Perspectivar Educação*, 1.

- Romão, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. UCP/Faculdade de Educação e Psicologia.
- Rosa, F. (2023). *Ensaio de abril*. Ed. Tinta-da-china.
- Sampaio, J. S. (1963). Autópsia dos exames. In A. Adão (Org.) (2006), *Temas de educação* (pp. 113-122). Ed. Universitárias Lusófonas.
- Sampaio, J. S. (1966). Exames e docimologia. In A. Adão (Org.) (2006), *Temas de educação* (pp. 123-149). Ed. Universitárias Lusófonas.
- SEOE (1975). Despacho 6/75, de 22 janeiro, enviado às comissões de gestão pela Circular L/T/ES-9/75 da Direção-Geral do Ensino Secundário.
- SEOE (1976). Despacho nº 12/76. MEIC/Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.
- Silva, A. S. (2006). *A sociologia e o debate público*. Afrontamento.
- Silva, M. V. (2014) O lugar do ensino particular e cooperativo no sistema educativo português. In M^a Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. 2 (pp. 201-250). Almedina.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980. Uma década de transição*. Afrontamento.
- Teodoro, A. (1978). *A revolução portuguesa e a educação*. Ed. Caminho.
- Teodoro, A. (2002). *As políticas de educação em discursos directo, 1955-1995*. Instituto de Inovação Educacional.
- Teodoro, A. (2023). *Repressão estudantil e ação psicológica no final do Estado Novo. A história esquecida do CDI (1966-1974)*. Ed. Universitárias Lusófonas.

Almerindo Janela Afonso

Professor Associado Aposentado

Universidade do Minho – Instituto de Educação

Centro de Investigação em Educação

Email: ajafonso@ie.uminho.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>

Correspondência

ajafonso@ie.uminho.pt

Data de submissão: fevereiro 2024

Data de avaliação: março de 2024

Data de publicação: junho 2024