

Parecer sobre a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PAAC)

Código 3300, 2014-15.

Paulo Duarte — 29 de março de 2015.

(Professor do grupo de artes visuais, do quadro do agrupamento Dr. Serafim Leite, em S. João da Madeira)

A “informação-prova”, código 3300, nível 1, de 2014-15, quanto ao “Objeto de Avaliação”, esclarece o seguinte — cita-se: «A Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades em Educação Visual e Educação Tecnológica tem por objetivo **avaliar o desempenho dos candidatos ao exercício de funções docentes** no que respeita aos conhecimentos e capacidades considerados essenciais e específicos **para a docência** das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, do 2.º Ciclo do Ensino Básico (...)».

Também, o Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, na versão da sua republicação pelo Decreto Regulamentar n.º 7/2013 de 23 de outubro, determina o seguinte, no respetivo n.º 1 do artigo 3.º — cita-se: «A prova visa **verificar** o domínio de **conhecimentos e capacidades fundamentais para o exercício da função docente**.».

1.º considerando: Conhecimentos e capacidades que também sejam expectáveis nos alunos, não configuram, só por si, o exercício da docência. Os conhecimentos e capacidade essenciais a desenvolver nos alunos, que constam das metas curriculares, deverão deter correspondência pedagógica com os conhecimentos e competências científicas e didáticas a desenvolver nos professores, pois, é inconcebível a docência sem a discência, mas os conhecimentos e competências a garantir nos alunos não são os conhecimentos e competências a exigir dos professores. Não se deve avaliar professores, tendo como referência as “metas curriculares” ou os conhecimentos e capacidades essenciais a desenvolver nos alunos.

Ao confundir docência e discência nas suas relações intrínsecas, inerentes à avaliação de desempenhos, ora de ensino ora de aprendizagem, a prova expõe-se a uma das duas hipóteses seguintes, tal como se demonstrará:

1. A conceção da prova respeita o seu propósito, pelo que, os alunos do curso científico humanístico de Artes Visuais, estarão aptos para lecionar no grupo de recrutamento 240 e 530;
2. A conceção da prova não respeita o seu propósito, por incorreção ou por incumprimento.

Os alunos do ensino secundário, de artes visuais, supostamente, serão detentores das seguintes capacidades/conhecimentos, abrangidos pela prova em causa, com exceção dos itens 2, 7 e 8:

- Item 1. Identificar polígonos representados (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 4, das metas curriculares de Educação Visual).
- Item 3. Identificar formas artificiais (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual; Desenho A, 10.º ano);
- Item 4. Identificar formas naturais (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual; Desenho A, 10.º ano);
- Item 5. Sintetizar o módulo a partir do padrão por si gerado (desde o 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 6, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 6. Identificar as tipologias da repetição modular (translação, simetria, rotação...); (desde o 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 6, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 9. Distinguir os graus de dureza das minas de grafite (desde o 7.º ano de escolaridade — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 10. Definir a estrutura das formas (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 6 das metas curriculares de Educação Visual; 7.º ano — objetivo geral 4 das metas curriculares de Educação Visual; 8.º ano — objetivo geral 6, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 11. Identificar e manipular o equilíbrio (estático e dinâmico) da composição visual (Programa de Desenho A — 12.º ano);
- Item 12. Conhecer os propósitos do “claro-escuro” (desde o 7.º ano de escolaridade — objetivo geral 6, das metas curriculares de Educação Visual; 8.º ano — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 13. Identificar quais dos artistas apresentados (Matisse, Caravaggio, Pollock, Mondrian) mais evidenciaram a utilização do “claro-escuro” (Programa de História e Cultura das Artes Visuais, módulos 6 e 9);

- Item 14. Conhecer os estudos de Kandinsky, no âmbito da composição visual e da influência da posição dos elementos da composição no respetivo peso visual (desde o 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 6 das metas curriculares de Educação Visual; Desenho A, 12.º ano);
- Item 15. Distinguir e identificar formas de sugerir movimento (desde o 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 6 das metas curriculares de Educação Visual; Desenho A, 12.º ano);
- Item 16. Afirmar qual dos movimentos apresentados (dadaísmo, futurismo, impressionismo e surrealismo), correspondem à obra apresentada (Programa de História e Cultura das Artes Visuais, módulos 8 e 9);
- Item 17. Associar uma das quatro áreas apresentadas (grafiti, animação, pintura a óleo, tapeçaria) a uma forma de repetição e de transformação da imagem é um erro e, portanto, não podendo haver quem acerte errando, a incompetência pertence à questão.
- Item 18. Distinguir a simplificação por acentuação da simplificação por nivelamento em exemplos concretos (Programa de Desenho A, 10.º ano ao 12.º ano);
- Item 19. Associar uma forma de simplificação (acentuação) a uma área específica do desenho, por exclusão ou preponderância é gravemente redutor e, por isso, errado.
- Item 20. Distinguir texturas naturais e artificiais a partir de imagens apresentadas (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual; 8.º ano — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 21. Associar uma planta a uma forma simples (desde o 6.º ano de escolaridade — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual; 7.º ano — objetivo geral 3, das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 22. Identificar três pontos como definição do plano (Programa de Geometria Descritiva A do 10.º ano — módulo inicial);
- Item 23. Identificar e distinguir retas paralelas e enviesadas, a partir da respetiva representação (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 4, das metas curriculares de Educação Visual; 6.º ano — objetivo geral 4, das metas curriculares de Educação Visual; Programa de Geometria Descritiva A do 10.º ano — módulo inicial);
- Item 24. Compreender relações de proporção, volume, e proximidade de objetos representados em perspetiva linear (desde o 9.º ano de escolaridade — objetivos gerais 1 e 2 das metas curriculares de Educação Visual; Programa de Desenho A, 11.º ano);
- Item 25. Apontar usos para um esquadro apresentado (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 2 das metas curriculares de Educação Visual; 7.º ano — objetivo geral 1 das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 26. Identificar fatores de sugestão de profundidade numa imagem apresentada (desde o 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 5, das metas curriculares de Educação Visual; Programa de Desenho A, 10.º ao 12.º ano);
- Item 27. Aplicar conceitos como “claro-escuro”, “perspetiva linear”; “representação cavaleira”; “dupla projeção ortogonal”, na identificação de situações de sugestão de espaço, de proximidade ou de ambiguidade (Programa de Desenho A, 10.º ao 12.º ano);
- Item 28. Associar os “ritmos” e a “harmonia” de uma composição a uma das formas de evidenciação apresentadas (Programa de Desenho A, 12.º ano);
- Item 29. Identificar um logótipo, entre várias imagens apresentadas (desde o 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 9 das metas curriculares de Educação Visual);
- Item 30. Associar ou dissociar “índice”, “alegoria”, “sinal” e “hieróglifo” relativamente a uma imagem apresentada (desde o 5.º ano de escolaridade — objetivo geral 9 das metas curriculares de Educação Visual; 8.º ano de escolaridade — objetivo geral 9 das metas curriculares de Educação Visual).

1ª Conclusão: Excluída, obviamente, a primeira hipótese do 1.º considerando, porque os alunos do ensino secundário não detêm competências para o exercício da docência, ainda que detenham conhecimentos para realizar esta prova, restará concluir que **a prova não serve o propósito decretado**, mesmo no seu âmbito específico e considerando que já foi realizada uma componente geral de avaliação, não só porque essa componente também não garantiu a confirmação de competências gerais para a docência mas, também, porque, como foi explicado, ainda que a dimensão científica seja a mesma, discência e docência não podem ser confundidas.

2.º considerando: Num questionário de resposta múltipla, com uma única resposta correta, todas as restantes têm de ser **inequivocamente incorretas**, sem qualquer controvérsia.

Pelo exposto, a apresentação de itens para os quais nenhuma ou mais do que uma resposta esteja correta, ou haja controvérsia quanto à sua correção, legitima concluir uma das duas hipóteses seguintes, ou ambas:

1. A conceção da prova padece de **incorreção técnica**;
2. A conceção da prova padece de **incorreção científica**.

Evidenciam-se as seguintes incorreções:

- Item 3. O item refere-se às “**formas** artificiais”, mas confunde “forma” e “objeto”: Se as quatro respostas forem comparadas em relação ao “objeto” que representam, haverá uma única resposta correta. Contudo, se forem comparadas em relação à “forma”, haverá situações de controvérsia e de múltipla validação. A questão está **mal formulada**. Confundir “forma” e “objeto” é um **erro científico**.
- Item 4. O item refere-se às “**formas** naturais”, confundindo, novamente, “forma” e “objeto”: Se as quatro respostas forem comparadas em relação ao “objeto” que representam, haverá uma única resposta correta. Contudo, se forem comparadas em relação à “forma” do objeto que representam, haverá situações de controvérsia e de múltipla validação. Um pé (natural) e um sapato (artificial) têm formas afins na geometria e na tipologia — formas naturais. A questão está **mal formulada**. Confundir “forma” e “objeto” é um **erro científico**.
- Item 5. Tanto se observa a repetição por “rotação” como por “simetria”. Logo, está ferido o considerando baseado numa “**única resposta válida**”. A questão está **mal formulada**.
- Item 12. O “claro-escuro” serve — igualmente — os quatro propósitos apresentados, pois, sem gradação do valor tonal, nenhum desses propósitos seria conseguido. A questão está **mal formulada**.
- Item 13. Identificar quais dos artistas apresentados (Matisse, Caravaggio, Pollock, Mondrian) mais evidenciaram a utilização do “claro-escuro” gera uma enorme controvérsia se não for definido, também, qual o período da obra de cada artista — todos eles recorreram fortemente ao “claro-escuro”, mas não de forma constante, em toda a sua obra. Por outro lado, qual a pertinência científica — para o exercício da docência ou para qualquer outro fim de substância (e não de mera curiosidade) — de comparar artistas quanto à quantidade de obras que evidenciam o “claro-escuro”. A questão está **mal formulada**. Carece de **pertinência científica**.
- Item 17. Associar uma das quatro áreas apresentadas (grafitti, animação, pintura a óleo, tapeçaria) a uma forma de repetição e de transformação da imagem é um erro e, portanto, não podendo haver quem acerte errando, a incompetência pertence à questão. A questão está **mal formulada**, tanto num âmbito **técnico** como **científico**.
- Item 19. Associar uma forma de simplificação (acentuação) a uma área específica do desenho, por exclusão ou preponderância, é gravemente redutor e, por isso, errado. A questão está **mal formulada** e detém **erro científico**.

2.ª Conclusão: Não é aceitável que um instrumento que pretende avaliar competências científicas numa determinada área, contenha **erros científicos** associados a essa mesma área científica; não é aceitável que uma prova com a pretensão de se assumir como requisito para o ingresso na carreira, e que tem sido tão criticada quanto à veracidade dos seus propósitos, possa vir a excluir professores no decurso de **erros técnicos de conceção/formulação**.

Ambas as hipóteses do 2.º considerando, anteriormente confirmadas, ferem o propósito decretado para a PACC.

3.º considerando: Selecionar professores dados como aptos pela profissionalização e pelas sucessivas avaliações anuais de desempenho e que, pelo tempo de serviço que acumularam, deveriam já estar integrados na carreira ao abrigo da directiva comunitária n.º 1999/70/CE, não é “**selecionar**” nem é cumprir a referida diretiva — é “**excluir**”.

Pelo exposto a prova seria **despropositada**, ainda que a mesma não padecesse de incorreções científicas ou de conceção técnica. Associando o **despropósito** da prova às referidas incorreções que perturbam o seu **objetivo**, então, ela configurará uma preocupação — um descrédito — que extravasa o próprio incumprimento do objetivo:

1. A prova não cumpre o objetivo decretado — facto já evidenciado.
2. A prova pretende cumprir o objetivo decretado? — descrédito.

A capacidade dos alunos do ensino secundário para realizarem a prova, não desacredita os professores que não a consigam realizar, porque o sucesso obtido através das incorreções evidenciadas, tanto para esses alunos como para os professores, ou para qualquer outra pessoa, constitui uma arbitrariedade e não uma evidência de desempenho.

A prova não estaria melhor se os alunos do ensino secundário não conseguissem realizá-la com sucesso; não estaria melhor se constituísse um meio eficaz de aferição de competências para a docência; não estaria melhor se não padecesse de erros científicos ou técnicos.

A prova nunca estaria melhor: o processo de profissionalização de professores, baseado na frequência letiva em instituições de ensino superior e aferido, anualmente, nas escolas, não pode ser anulado, de forma convincente, em apenas noventa minutos.

A prova nunca estaria melhor porque padece de um prejuízo social escondido na **ambiguidade** intransponível entre “seleção” e “exclusão”.

3.ª Conclusão: A PACC foi concebida sob a chancela de um instituto público (IAVE, I.P.) que recebeu do antigo GAVE, recentemente, um património de competências na avaliação de alunos e, concretamente, na avaliação externa de alunos, em colaboração com o JNE (Júri Nacional de Exames). Porém, este instituto público só se iniciou na avaliação externa de professores no ano escolar anterior, padecendo, como só agora é possível constatar, do equívoco de aplicar aos professores as mesmas metodologias de avaliação externa que têm sido aplicadas aos alunos, preterindo o princípio básico de que “saber” e “ensinar” se avaliam de forma distinta. Se assim não fosse, alunos que conseguissem realizar as duas componentes da prova, seriam professores aptos e deve haver muitos... Como é que a PACC avalia, por exemplo, a capacidade de os professores avaliarem os alunos?

Outro aspeto a considerar é a arrogância de uma pretensão seletiva: Entre o propósito de “selecionar quem já foi avaliado como capaz” e o de “excluir quem já foi avaliado como capaz”, resta o primado — gasto — da **“seleção dos melhores”** contra o primado da **“preservação dos competentes”** e este paradigma da “melhor qualidade” tem exposto a maldade social de prescindir de muitos profissionais “qualificados”, não por desnecessidade dos mesmos, mas por opções financeiras e políticas. A diretiva n.º 1999/70/CE, não se refere a “seleção” nem a “exclusão”, pois, quem serviu anual e sistematicamente durante vários anos, não é uma necessidade provisória nem de “qualidade inferior”.

A ambiguidade estende-se, por assim dizer, à relação entre “qualidade” e “austeridade”, entre “selecionar” e “excluir” profissionais que já deram anos de prova da sua competência. Os fatores “catalisadores” da exclusão são outros que não o excesso de professores ou a escassez de alunos: a sobrelotação das turmas; a combinação de currículos e anos de escolaridade na mesma sala, no mesmo tempo e com o mesmo professor; os cortes curriculares graves de disciplinas e de carga horária, a acumulação de cargos e funções sem redução letiva ou não letiva... Estes factores não melhoram a qualidade do ensino — mas forjam e artificializam a desnecessidade de profissionais qualificados.

Face ao exposto, é muito difícil acreditar nos “propósitos seletivos” da prova (PACC) porque a “seleção” deve dar o lugar à diretiva europeia e porque os “propósitos exclusivos” são mais evidentes, e mais evidentes ficaram depois de conhecidos os enunciados da PACC.

A PACC é um mecanismo cerceador da diretiva europeia — não é mais do que isso.