

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

SABERES SOBRE A AVALIAÇÃO

CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO COLABORATIVA A PARTIR DO OFÍCIO DE ALUNO

ANTÓNIO JOSÉ PINTO ROSA

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

**Covilhã
2009**

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

SABERES SOBRE A AVALIAÇÃO

CONTRIBUTOS PARA UMA REFLEXÃO COLABORATIVA A PARTIR DO OFÍCIO DE ALUNO

ANTÓNIO JOSÉ PINTO ROSA

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em

Supervisão Pedagógica

**Covilhã
2009**

Dissertação de 2º Ciclo realizada sob orientação
da Professora Doutora Catarina Tomás,
apresentada à Universidade da Beira
Interior conducente ao Grau de Mestre na especialidade de
Supervisão Pedagógica.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Catarina Tomás, o meu reconhecimento pela forma dedicada, e sempre disponível, como orientou academicamente esta dissertação, através da sua frontalidade, competência, rigor e brio profissional. Agradeço igualmente pelas competências e saberes que nos soube fazer apropriar no âmbito das disciplinas de *Políticas Educativas e Formação de Professores* e *Observação e Avaliação de Práticas de Ensino e Formação*, enquanto docente na componente curricular do primeiro ano de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

À professora Doutora Luísa Branco, Directora do Mestrado em Supervisão Pedagógica e docente das disciplinas de *Educação e Cidadania* e *Metodologia da Investigação Educacional II*; ao Professor Doutor Henrique Pereira, docente da disciplina de *Metodologia da Investigação Educacional I*; ao Professor Doutor Paulo Osório, docente da disciplina de *Supervisão Pedagógica Geral*; ao Professor Doutor Manuel Saraiva, docente da disciplina de *Desenvolvimento Curricular* e à Professora Doutora Marina Afonso, docente da disciplina de *Psicossociologia*, pelo contributo que tiveram na minha formação curricular no primeiro ano de Mestrado em Supervisão Pedagógica.

À professora Sofia Pissarra, pelos ensinamentos sábios que soube transmitir ao longo de alguns anos de trabalho conjunto na Supervisão da Prática Pedagógica de Professores de Educação Física.

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, Professor Jerónimo Barroso, por me ter autorizado a utilizar as instalações da escola e por toda a colaboração para a realização das entrevistas.

Aos alunos, sujeitos deste estudo, pela total disponibilidade, interesse demonstrado e colaboração na recolha de dados, bem como aos encarregados de educação que concederam a devida autorização.

E por último, à minha família, por tudo a que se possa agradecer, em particular aos meus pais, à Manela e aos meus filhos Guilherme e Elisa.

RESUMO

O presente estudo focaliza-se no processo de avaliação da aprendizagem, no âmbito da escolaridade do ensino básico, a partir dos saberes do ofício de aluno. A revisão da literatura, que sustentou o trabalho empírico realizado, no âmbito dos conhecimentos sobre a avaliação desde o início do século XX permite-nos compreender e contextualizar as diversas abordagens que têm sido feitas em contexto da sala de aula. A avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e formadora adquire amplo sentido na valorização da auto-avaliação, enquanto auto-regulação das aprendizagens, e na valorização dos processos referentes à construção e apropriação dos critérios de avaliação.

A opção por um estudo qualitativo, através de um estudo de caso, materializado em entrevistas de grupo, possibilitou-nos, pela análise de conteúdo dos dados, considerar o que os alunos, enquanto sujeitos da investigação, dizem sobre a avaliação, matizam indicadores de conhecimentos que devem ser vistos, problematizados e considerados na melhoria do processo avaliativo, no âmbito de uma escola que persegue o sucesso escolar de todos os alunos. As representações dos alunos convergem para uma avaliação feita para a verificação de conteúdos programáticos, através da classificação dos testes mas sobre os quais, os alunos, desconhecem o valor atribuído às questões e às respostas dadas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Auto-avaliação; Critérios de avaliação; Saberes dos alunos.

ABSTRACT

Present study is focused on the evaluation of learning process in primary school, based on student's approach and normal practice. Comprehensive review of available literature that supported empirical field works on evaluation of learning process since beginning of 20th century allows understanding and streamlining different approaches that have been done within the environment of class rooms. Either initial diagnostic analyses or intermediate and final process reports mean an added value to self-evaluation procedure under the concept of self-regulation of learning and in terms of improvement and control on evaluation criteria's.

Option for qualitative study through case-studies analyses based on group interviews enable us to assume what students, while subjects of investigation, say about evaluation. In terms of new inputs on learning know-how and practice are than identified and analyzed in terms of evaluation process within the spirit of pursuit for best conditions for students success. Student's reports and feed-back contribute for an evaluation system on primary school learning process based on review and checking of the teaching programs. This is more relevant when considering that students don't know the relevance of the questions and answers of the interviews.

KEYWORDS: Evaluation of learning process; Self-evaluation; Evaluation criteria; Students know-hows.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRAT.....	v
ÍNDICE.....	vi
ANEXOS.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xx
ABREVIATURAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Relevância do estudo.....	2
1.2. Problemas e objectivos da investigação.....	5
1.3. Alguns apontamentos para o percurso da investigação.....	5
CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA.....	7
1.1. A avaliação como construção do conhecimento: Percursos da avaliação nas aprendizagens escolares dos alunos.....	7
1.1.1. Até à década de 80 do século XX.....	7
1.1.2. A partir da década de 80 do século XX.....	9
1.1.3. Percursos dos saberes e dos discursos dos alunos sobre a avaliação.....	13
1.2. Conceptualização da avaliação.....	18
1.2.1. Avaliação das aprendizagens e competências.....	18
1.2.2. Funções pedagógicas da avaliação: diagnóstica, sumativa formativa e formadora.....	20
1.3. A auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e a referência a critérios.....	25
1.4. A participação dos alunos no contexto da avaliação das aprendizagens.....	27
CAPÍTULO II. METODOLOGIA.....	30
2.1. Procedimentos metodológicos.....	30
2.2. O estudo de caso e a generalização.....	32
2.3. A técnica de pesquisa: A entrevista semi-estruturada em grupos de foco.....	34
2.4. A análise dos dados.....	36
2.5. O caminho.....	38
CAPÍTULO III. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	42
3.1. Breve caracterização do meio: cidade/bairro e escola.....	42
3.1.1. Enquadramento da cidade.....	42
3.1.2. O Bairro Ribeiro das Perdizes: Breve contexto sociocultural.....	45
3.1.3. A Escola Cidade Castelo Branco.....	46
3.1.3.1. Breve história da escola.....	46
3.1.3.2. População escolar.....	47

3.2. Caracterização pessoal e académica dos alunos.....	48
3.2.1. A turma – aluno e agregado familiar.....	48
3.2.1.1. Sexo.....	49
3.2.1.2. Idade dos alunos.....	49
3.2.1.3. Idade dos pais.....	49
3.2.1.4. Escolaridade dos pais.....	49
3.2.1.5. Situação profissional dos pais.....	49
3.3. A vida escolar.....	49
3.3.1. Alguns dados de contexto.....	49
3.3.2. Estudo.....	50
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
4.1. Os saberes dos alunos sobre a avaliação.....	51
4.1.1. O sucesso escolar.....	51
4.1.2. O insucesso escolar.....	55
4.1.3. Concepções de avaliação.....	57
4.1.3.1. O conceito de avaliação.....	57
4.1.3.2. A avaliação diagnóstica.....	58
4.1.3.3. A avaliação formativa.....	60
4.1.3.4. A avaliação sumativa.....	62
4.1.3.5. A auto-avaliação.....	64
4.1.4. Critérios de avaliação: Parâmetros e valorização.....	67
4.1.5. Contextos da avaliação.....	72
4.1.5.1. A preparação dos testes e os sentimentos face à avaliação.....	72
4.1.5.2. A família.....	74
4.1.6. Finalidades da avaliação.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	87

ANEXOS

ANEXO A. Quadro sinóptico das entrevistas.

ANEXO B. Entrevistas do grupo 1, grupo 2 e grupo 3, e anotações.

ANEXO C. Guião das entrevistas.

ANEXO D. Protocolos.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Nº de alunos do Agrupamento e Escola sede Cidade de Castelo Branco.. 47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- População residente segundo os grupos etários na cidade de Castelo Branco, Alcains e restantes freguesias do Conselho.....	44
Gráfico 2 - Percentagem de alunos por sexo.....	48
Gráfico 3 - Número de alunos por idade e sexo.....	48
Gráfico 4 - Número de pais e mães por idade.....	49
Gráfico 5 - Número de pais e mães por níveis de escolaridade.....	49
Gráfico 6- Situação profissional dos pais.....	49

ABREVIATURAS

INE - Instituto Nacional de Estatística

NUT - Unidades Territoriais para fins Estatísticos

ONU - Organização das Nações Unidas

TPC - Trabalhos para Casa

TTC – Tempo de Trabalho de Casa

As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no Decreto-Lei nº 209/ 2002, de 17 de Outubro, no Despacho Normativo nº 1/ 2005, de 5 de Janeiro, no Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro e no Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março.

Estes normativos regulamentares procuram implementar a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens, os objectivos e as competências pretendidas no desenvolvimento curricular do Ensino Básico. Deste modo, preconizam a utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade das aprendizagens, e à natureza de cada uma delas, tendo em conta os contextos em que ocorrem. Ao darem especial atenção à evolução do aluno, ao longo do ensino básico, e à promoção da confiança social na informação que a escola transmite, perseguem o objectivo maior da escola que visa promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, como estipula a Lei de Bases do Sistema Educativo¹.

Considerando que não se pode reconstituir a relação com o saber, a partir do ofício de aluno, exclusivamente com base nos discursos e nas representações dos alunos (Perrenoud, 1995), o certo é que é necessário “interessarmo-nos pelo que pensam e dizem os alunos” (Perrenoud, 1995, p. 211), para que a opinião livre, o erro e a negociação façam parte de um ofício de aluno, em que este, enquanto aprendiz, expresse os seus pensamentos, pelo raciocínio e pela fala (Idem, 1995), não só sobre as aprendizagens e as relações sociais mas também sobre a avaliação que inevitavelmente marca o percurso escolar do aluno.

Deste modo, na introdução, apresentamos a relevância do estudo e definimos o problema e os objectivos da investigação. Terminamos com a apresentação de algumas limitações que, sabemos de antemão, nos irão acompanhar no percurso da investigação.

No primeiro capítulo procuramos fazer um enquadramento sobre o estado da arte, tendo em conta a temática do nosso estudo. Deste modo, contextualizamos os percursos da avaliação nas aprendizagens escolares dos alunos até à década de oitenta, do século XX, e a partir da década de oitenta até aos nossos dias. Ainda, neste primeiro capítulo, conceptualizamos a avaliação, no âmbito das aprendizagens e competências, tendo em

¹ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, artº 7º, alínea o.

conta as funções pedagógicas da avaliação, a auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e a referência a critérios e a participação dos alunos na avaliação das aprendizagens

No segundo capítulo descrevemos e justificamos os aspectos relacionados com a metodologia do estudo e apresentamos o caminho que percorremos.

No terceiro capítulo caracterizamos o meio e os sujeitos da investigação e no capítulo quarto apresentamos a análise dos resultados de forma contextualizada com o primeiro capítulo, concomitantemente a novas leituras que sentimos necessidade de fazer.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais tendo em conta a análise de dados.

1. Relevância do Estudo

O interesse pelo tema desta dissertação resulta da minha experiência profissional, como professor, e de algumas insatisfações que inevitavelmente aconteceram ao longo de mais de dezoito anos de docência com as questões da avaliação, nomeadamente a ausência de reflexão sobre as questões da avaliação das aprendizagens a partir dos próprios sujeitos da avaliação: os alunos que, segundo Alderson (2005), acabam por ser muitas das vezes crianças objecto em vez de crianças sujeito.

Ao considerarmos os direitos de participação das crianças, como consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança, da ONU (1989), valorizamos o direito à livre expressão de opiniões e à sua consideração sobre os assuntos que à criança dizem respeito, tomando estas parte das decisões que as afectam (Alderson, 2005) e sobre as quais, enquanto aluno, se inclui a avaliação das aprendizagens escolares,

já que a avaliação é um processo que envolve diversos actores e os alunos são uma das partes directamente envolvidas, esta voz, habitualmente menos considerada quando se fala de avaliação, é um contributo indispensável para se reflectir e compreender a avaliação na sua complexidade (Pinto & Santos, 2003, p. 2).

Neste sentido, julgamos pertinente ouvir os alunos, tendo presente que a avaliação das aprendizagens na sua complexidade é polémica, porque, segundo Arends (1995), a classificação produz consequências pessoais e sociais a longo prazo e é por isso objecto de preocupação dos alunos e das famílias.

Neste âmbito, importa também compreender a prática real deste fenómeno que é a avaliação das aprendizagens escolares do aluno, sob o ponto de vista da auto-avaliação,

registada no final de cada ano lectivo, de acordo com os critérios definidos pela escola (Despacho Normativo nº 1/2005), e da compreensão da dimensão avaliativa que deve envolver os alunos e encarregados de educação (Despacho Normativo nº 1/2005), no âmbito do conhecimento e da participação, nem sempre efectiva, já que é frequente confundir-se a participação dos pais com a sua representação ambígua nos diferentes conselhos que a legislação estabelece (Garcia, 2003).

Sendo a avaliação das aprendizagens escolares dos alunos uma operação indispensável e central no processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990; Despacho Normativo nº 1/2005; Fernandes, 2006; Oliveira, 2008), não identificada como uma etapa de medida isolada (Guerra, 2003; Andrade & Debarba, 2006), parece haver ainda um vazio sobre os saberes daqueles que mais são afectados pela avaliação escolar, os alunos, uma vez que sobre o estado do actual sistema educativo português, no que à avaliação das aprendizagens escolares diz respeito, Fernandes (2007) concluiu que este continua a revelar dificuldades de concretização de uma avaliação dos alunos que contribua para o desenvolvimento de competências que são indispensáveis para o futuro escolar e profissional.

A investigação realizada no âmbito da avaliação escolar dos alunos, considerando o estado da arte, tem-se focalizado mais nas perspectivas de investigação dos professores e pouco nas perspectivas dos alunos, pelo que, também nestes, “compreender o comportamento humano é essencialmente compreender os sistemas interpretativos utilizados pelos sujeitos no sentido de expandir e dar significado às suas experiências” (Gonçalves, 2002, p. 42). Deste modo, os alunos nos “seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos” (Montandon, 2005, p. 495), que por estes são afectados, positiva ou negativamente, no âmbito do sucesso e insucesso escolar, em consequência do processo avaliativo.

Ao transformar a “indiferença pelas diferenças” (Bourdieu, 1966, citado por Perrenoud, 1995, p. 217), os sucessos e insucessos escolares dos alunos resultam da transformação das desigualdades extra-escolares em desigualdades de aprendizagem (Perrenoud, 1995).

Acreditamos que ao investigar a avaliação das aprendizagens escolares a partir *do outro lado*, o dos discursos dos alunos, estaremos a procurar uma linha de conhecimento emancipatório. Deste modo, no âmbito do ensino básico, numa linha de conhecimento emancipatório defendida por Moraes (2004), e a partir da oportunidade de expressão de alunos sobre a avaliação das aprendizagens escolares, procuramos indicadores de conheci-

mentos que podem ser vistos e problematizados. Por isso, podem ser considerados para a deliberação das melhores escolhas por parte de cada comunidade escolar/comunidade educativa, tendo em conta pontos de vista construídos de vivências, sentimentos, ideias e acções, já que a escola “é uma instância socializadora que tem a incumbência de preparar as novas gerações para a vida social” (Alderson, 2005, p. 641), que se encontra em permanente transformação.

Neste percurso que nos propomos realizar pela primeira vez, em resultado de uma etapa de formação que o Mestrado em Supervisão Pedagógica nos proporcionou, e embora inexperientes investigadores em Educação, acreditamos que é também a partir das pequenas acções que se promovem espaços de cidadania e se preparam novas gerações de cidadãos conscientes, simultaneamente críticos, autónomos e responsáveis, a partir da sua acção presente.

Neste sentido, procuramos ter em conta a produção de conhecimento a partir da acção e dos contextos educativos enquanto realidade social (Afonso, 2005), sobre uma avaliação como problemática de sentido “mais associada aos significados que os participantes atribuem aos fenómenos que os rodeiam, mais subjectiva, mais participada e partilhada por todos os intervenientes no processo” (Fernandes, 2008, p. 41).

Por último, investigar o tema da avaliação das aprendizagens a partir dos discursos dos alunos, que consideramos actores importantes das práticas educativas, pela retribuição do esforço, prazer e dedicação, com os *seus saberes* (Charlot, 1982), é um desafio ao nosso crescimento pessoal e profissional, numa dimensão de pertinência socioprofissional reflexiva que desenvolve competências para melhor podermos lidar com o processo avaliativo dos alunos já que

a investigação que tenha por único objectivo o aperfeiçoamento do discurso teórico sem a confirmação de uma transferência possível para as aplicações profissionais torna-se cada vez mais desacreditada. (...) A investigação deverá ter, acima de tudo, uma pertinência socioprofissional, ela deverá aderir à prática mais do que à estética da argumentação formal (Van der Maren, n/d, citado por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.87).

2. Problemas e Objectivos da Investigação

A proposta para o desenvolvimento da presente investigação procura caracterizar o processo da avaliação dos alunos do Ensino Básico, tendo em conta a sua pertinência, no âmbito do percurso escolar desses mesmos alunos, a partir da seguinte pergunta de partida:

- Como é que os alunos, do Ensino Básico, caracterizam a avaliação no âmbito das aprendizagens e competências consideradas na sala de aula?

Tivemos em conta na definição do problema a clareza (Lessard- Hébert, 1996; Flick, 2005), como fundamental para a precisão e pertinência dos objectivos de estudo e do caminho a seguir.

Procuramos compreender o problema da nossa investigação através de um “processo de análise da realidade que se apoia em evidências e argumentações sujeitas ao rigor” (Guerra, 2003, p.118), e, deste modo, visamos os seguintes objectivos:

- Aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre o domínio da avaliação das aprendizagens e competências tendo em conta o significado dos saberes e representações dos alunos e normativos que a enquadram.

- Caracterizar os saberes dos alunos sobre o processo de avaliação escolar.

- Compreender a avaliação escolar e suas implicações a partir dos saberes, das representações e dos discursos dos alunos.

3. Alguns Apontamentos no Percorso da Investigação

As limitações deste estudo decorrem, em primeiro lugar, da nossa inexperiência no campo da investigação e do tempo limitado para a fazer, considerando ainda que, por um lado, nasce de tempos condicionados por indisponibilidades inerentes a um dedicado exercício profissional de docência, que nos ocupa diariamente muitas horas, e, por outro lado, pela vivência, em simultâneo, de um primeiro ano marcado por um processo avaliativo, enquanto docente, sobre o qual nos parece haver muitas reservas sobre os efectivos contributos para a melhoria do ensino, da aprendizagem e da avaliação dos alunos.

Ainda que a escolha de uma metodologia de carácter qualitativo nos permita compreender mais profundamente os saberes e as razões dos sujeitos sobre uma realidade reconstruída, no âmbito da avaliação escolar, este estudo empírico não nos permite fazer

inferências holísticas para a população deste estudo. Neste sentido, o estudo de caso poderia, com outro tempo, estender-se a uma análise qualitativa mais extensiva, através da comparação multi-casos ou inclusive através do recurso à metodologia quantitativa (Lessard-Hébert *et al.*, 2005).

Por outro lado, investigar a temática da avaliação na perspectiva dos alunos, e tendo em conta a natureza humana,

que envolve sujeitos (pessoas), está presente o critério da subjectividade/objectividade, na medida em que, se por um lado exige que o investigador se distancie do fenómeno estudado, se distancie dele próprio, deixando de estar apaixonado pela investigação que está a realizar, pelo outro, exige a presença do investigador com os seus valores e as suas finalidades (Cunha, 2007, p. 92).

A obtenção de dados sobre um tema complexo, por vezes problemático e conflituoso, como é a avaliação das aprendizagens escolares, poderá condicionar em si mesmo os próprios sujeitos concomitantemente ao registo da voz que exerce por vezes ansiedade adicional. Contudo, ressalve-se que os sujeitos, alunos em fase de términos de estudos nesta escola, demonstraram, na abordagem inicial, grande interesse na investigação, tanto mais que registamos na primeira abordagem que *eles se sentiram importantes* em colaborarem neste estudo.

Uma outra limitação tem a ver com o facto de a turma escolhida para o estudo resultar da maior disponibilidade demonstrada pela directora de turma, quando equacionamos uma possível colaboração de uma turma de 9º ano, motivo que permitiu a criação de um clima de maior envolvimento e interesse mútuo, entre alunos, directora de turma e investigador, ainda que, no que concerne ao nosso papel, o investigador

tem sempre subjacente à sua actividade, valores, representações, crenças, que dificultam uma certa *neutralidade* científica. Nesse sentido, a investigação pressupõe complementaridade e conflitualidade, subjectividade e objectividade, quer dos quadros teóricos, metodológicos, quer dos próprios resultados (Cunha, 2007, p.92).

1.1. A Avaliação como Construção de Conhecimento: Percursos da Avaliação nas Aprendizagens Escolares dos Alunos

1.1.1. Até à década de 80 do século XX

Os primeiros trinta anos do século XX, que Correia (s/d) denominou a *idade da eficiência dos testes* e Alves (2004) a *da psicometria*, resultaram na gestão científica aplicada tecnicamente à educação e caracterizaram-se pela “proliferação da indústria de testes de rendimento para testar as aquisições dos alunos” (Correia, s/d, p. 15). Deste modo, entendia-se que avaliar, através de testes standardizados e objectivos, era medir e tudo o que não fosse mensurável era excluído da avaliação, que segundo Hadji (1994) “apresenta o inconveniente maior de fazer sair do campo da avaliação tudo o que não é directamente mensurável” (p.36), pelo que deixa de fora deste campo “o imenso edifício qualitativo e a sua metodologia” (Idem, 1994, p. 36). No entanto, ainda segundo Hadji (1994), a medida científica teve como vantagem, para além do tratamento matemático dos dados, a chamada de atenção para as noções de objectividade e fidelidade. Esta visão de avaliação enquadra-se na Docimologia² que, segundo Hadji (1994) e Landshere (1976), procurou desenvolver cientificamente os procedimentos do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas.

Entre 1930 e 1945 surge um esquema formal de ensino e aprendizagem, proposto por Tyler³ (1949, citado por Vilhena, 2000), “para quem a avaliação é a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objectivos” (Hadji, 1994, p. 36). Deste modo, esta avaliação alicerça-se em objectivos educacionais, experiências de aprendizagem e apreciação⁴ das próprias aprendizagens dos alunos, de forma a determinar

² Segundo Landshere (1976) e Hadji (1994), a docimologia proposta por H. Piéron em 1922, enquanto paradigma dominante entre 1940 e 1960, e posteriormente em 1970 quando se interessou pelo comportamento dos examinadores, não opera por si uma melhoria significativa das práticas avaliativas através do aperfeiçoamento dos procedimentos e sistemas de cálculo.

³ O esquema de Tyler (1949, citado por Mouraz *et al.*, 2004) postulava três elementos essenciais no processo educativo: objectivos, experiências de aprendizagem e apreciação.

⁴ Segundo Mouraz *et al.* (2004), “os procedimentos de apreciação podem fornecer informação sobre quais as experiências de aprendizagem bem sucedidas, quais as que precisam de ser modificadas, e quais as que deveriam ser mesmo eliminadas” (p. 212).

o nível de mudanças ocorridas no desempenho desses mesmos alunos. Assim, comparavam-se os resultados previstos com os resultados obtidos numa lógica de processo (Vilhena, 2000), o que alargava os resultados de medida, já que relativizaram-se os testes baseados só no uso do papel e do lápis e, deste modo, “Tyler encarava a avaliação sobretudo como determinação do desempenho dos alunos face aos objectivos programáticos” (Mouraz, Ramalho, Gonçalves & Fonseca, 2004, p. 214). É por isso que Tyler, segundo Fernandes (2008), é considerado o *pai da avaliação educacional*, sustentado numa base teórica de que “o processo de avaliação é essencialmente o processo para determinar em que medida os objectivos educativos estão, de facto, a ser cumpridos pelo programa do currículo e da instrução” (Tyler, 1949, citado por Vilhena, 2000, p. 130). Assim, para além dos testes, aperfeiçoaram-se outros instrumentos de avaliação como o dossiê do aluno, testes afectivos, referências dos pais, perfil do aluno e apreciações (Alves, 2004).

A partir da segunda metade do século XX, entre 1946 e 1957, ocorre um período denominado *Idade da Inocência ou da Ignorância*, de vivências dolorosas e de traumas após a II Guerra Mundial, em que a avaliação se aperfeiçoa na sua dimensão técnica, distancia-se da subjectividade e estende-se à aplicação de testes com referência à norma (Correia, s/d.)

A partir de 1957 e até 1972 surge a *Idade do Realismo ou da Expansão* (Alves, 2004; Correia, s/d). Esta época de evolução científica e tecnológica procura no plano educativo reunir investigadores de diversos países de forma a acompanhar, no âmbito curricular, essa mesma evolução.

É neste período que se caminha para “uma avaliação processual e surge a dicotomia avaliação sumativa/formativa” (Alves, 2004, p. 36). Neste sentido, por um lado, a avaliação aparece, no âmbito formativo, associada à aprendizagem, já que formula informação contínua para as reformulações necessárias e por isso reguladora dessas mesmas aprendizagens, e por outro, no âmbito sumativo, associada a parâmetros de excelência “se o seu fim for ajuizar da qualidade e credibilidade de uma avaliação já realizada” (Idem, 2004, p. 36).

É igualmente neste período que emerge a *Idade do Juízo e das Decisões* em que a avaliação das aprendizagens passa a ter a dupla finalidade de obter informação acerca do grau de consecução dos objectivos bem como o de permitir a tomada de decisões relativamente aos processos de mudança para alcançar esses mesmos objectivos (Correia, s/d).

Segundo Vilhena (2000), a avaliação contemporânea emerge em 1967, quando Scriven deixa a medição e verificação dos objectivos na avaliação do aluno e clarifica a avaliação sumativa enquanto prestação de contas, certificação e selecção, e propõe a avaliação formativa com uma finalidade pedagógica, centrada no aluno como “modo de aprender” (Cottavoz, 1994, citado por Vilhena, 2000, p.131), e, por esse motivo, mais associada à melhoria e regulação das aprendizagens.

Após 1973, a abordagem positivista, a definição exhaustiva de objectivos e os métodos de carácter quantitativo são colocados em causa. Deste modo, emerge um novo período focalizado no desenvolvimento profissional da avaliação que atribui ao professor o papel de investigador. Propõem-se métodos de carácter realista, subjectivos e qualitativos procurando-se compreender o contexto em que a acção educativa decorre (Correia, s/d). Segundo Alves (2004), este período desencadeia o carácter sistemático da avaliação que incluiu os contextos e inerentes mudanças, a avaliação diagnóstica, a avaliação durante o processo e a avaliação do produto final.

1.1.2. A partir da década de 80 do século XX

O interesse das últimas décadas do século XX pela avaliação, no domínio educacional das aprendizagens escolares, foi “movido pela necessidade de compreensão das fraquezas, das forças, das intenções, das medidas, dos resultados, dos diagnósticos e dos processos a que múltiplas abordagens deram origem” (Vilhena, 2000, p.25), pelo que as publicações de natureza diversa sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, sob a forma de reflexões, investigações e considerações teóricas e práticas despertaram a partir de finais dos anos oitenta (Fernandes, 2008), e deram origem a discussões e tensões permanentes sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos. Estas discussões e tensões poderão ser encontradas na lógica da selectividade social (Fernandes, 2007; Souza, 2008), “reforço das desigualdades sociais” (Boavida & Barreira, 2006, p. 8), nos mecanismos escolares de exclusão social, alimentados pela hierarquia da avaliação (Souza, 2008), e na arbitrariedade, ou ausência, de critérios avaliativos (Abrantes, 2002), aceites com justiça e equidade⁵.

A sistematização da avaliação das aprendizagens, desde os finais da década de 80, a partir de vários autores, foi segundo Fernandes (2008), profícua em diversos textos sobre

⁵ Segundo Fernandes (2008), há um conjunto de factores a ter em conta no âmbito da equidade: o estatuto socioeconómico dos alunos; o género; o grupo étnico e/ou linguístico; a proveniência (rural ou urbana); tipo de escola (pública ou privada); e alunos com necessidades educativas especiais.

a organização da avaliação em larga escala e em diferentes países do mundo (Nuttall, 1986, citado por Fernandes, 2008), sobre o funcionamento de exames (Stake, 1991; Gipps, 1994), entre outros, citados por Fernandes (2008), e sobre a avaliação das aprendizagens, na sala de aula, focalizada nas relações da avaliação formativa *versus* avaliação sumativa (Perrenoud, 1991; Bonniol & Vial, 1997; Black & William, 1998, citados por Fernandes, 2008).

Salientamos a aprendizagem assistida pela avaliação, na perspectiva de Hadji (1990, citado por Fernandes 2008), por um lado, enquanto avaliação centrada nos objectivos, na linha de Tyler, no âmbito da orientação positivista, e, por outro, enquanto abordagem que coloca a avaliação nos actores educativos⁶, no âmbito da orientação de natureza construtivista, num sujeito que é agente e construtor activo do seu conhecimento a partir de uma avaliação pedagógica, determinada pelo papel do feedback que “nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo ensino-aprendizagem” (Fernandes, 2008, p. 63). Deste modo, o feedback permite ao aluno activar os processos cognitivos necessários para vencer as dificuldades inerentes ao processo integrado de ensino/aprendizagem e avaliação (Idem, 2008).

Consideramos relevante referir as reflexões sobre as teorias de natureza cognitivista numa perspectiva construtiva de avaliação no *aprender a aprender* através do conflito sócio cognitivo⁷ uma vez que esta

resulta das investigações sobre o estudo da construção social da inteligência e que tinham como finalidade descrever o fenómeno do raciocínio, da formulação de hipóteses e esquemas, como consequência do intercâmbio de pontos de vista moderadamente opostos entre sujeitos de um nível de idade próximo (Fernandes & Leite, 2002, p. 50).

Conceptualmente emerge, numa linha mais emancipatória, a avaliação mais orientada para a monitorização e pilotagem que procura a obtenção de significados dos fenómenos e dos comportamentos dos alunos (Vilhena, 2000; Fernandes, 2008). Esta perspectiva de avaliação das aprendizagens configurara-se como “construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de

⁶ Entenda-se o professor e o aluno numa linha de sistema de comunicação que permite a construção de um diálogo, na avaliação da aprendizagem, de um professor mediador e de um aluno interveniente activo através do estabelecimento de regras de cooperação (Vilhena, 2000).

⁷ Segundo Fernandes e Leite (2002), a confrontação cognitiva divergente dos sujeitos é uma ocasião para uma cooperação activa no sentido de se encontrarem respostas e soluções que sejam comuns.

aula” (Fernandes, 2008, p. 63), numa clara valorização dos métodos qualitativos de avaliação nas aprendizagens dos alunos.

Sintetizamos que a avaliação das aprendizagens dos alunos caracteriza-se: i) pelo paradigma *objectivista*; ii) pelo paradigma *subjectivista*; e iii) pelo paradigma *dialéctico* (Vilhena, 2000; Alves, 2004). O primeiro paradigma, numa abordagem tradicional, engloba as concepções positivistas e quantitativas e privilegia a medida externa dos resultados dos alunos numa dimensão técnica. O segundo paradigma centraliza-se no papel central do sujeito tanto na avaliação como na produção de conhecimentos que resultam dessa mesma avaliação, enquanto dimensão prática e reflexiva. Num âmbito mais emancipatório situa-se o terceiro paradigma que

pretende caracterizar as concepções interactivas da avaliação, concepções que reconhecem o papel irreduzível dos diferentes parceiros no acto educativo, procurando descobrir, relativamente aos resultados, todos os seus possíveis significados, com vista a compreender, e não apenas a medir, os factos educativos (Vilhena, 2000, p. 8).

A investigação de Vilhena (2000) situa-se no âmbito deste último paradigma, numa nova perspectiva de avaliação, denominada de referencialização⁸, pelo que compreender as aprendizagens dos alunos

significa implementar um currículo baseado em formas disciplinares do conhecimento, que tente ajudar os alunos a relacionar, a compreender a razão das analogias, histórias, teorias; enfim, que facilite a apreensão e compreensão da multiplicidade do todo (Idem, 2000, p. 126).

A implementação deste currículo assenta no diálogo e na inclusão de novos saberes, que valorizam referências situadas no exterior da escola, uma vez que criam possibilidades para um “desempenho positivo no processo de socialização dos jovens bem como da sua preparação para uma vida autónoma numa sociedade em rápida mutação (Idem, 2000, p. 59).

Ora, ainda segundo Vilhena, (2000), a “incorporação oficial de conhecimentos decorrentes de um currículo apenas ocultado, porque demasiado evidente para ser aceite como oculto” (p. 126), deve integrar conhecimentos enraizados no mundo e nas complexas experiências pessoais uma vez que isso promove “outros hábitos de pensamento que subjazem às práticas das diferentes áreas da sociedade” (Idem, 2000, p. 127).

⁸ Figari (1996, p. 52), designa a *referencialização* como um processo que “consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projectos de formação e avaliações”. No âmbito da avaliação das aprendizagens “a referencialização consistirá em justificar e em nomear os critérios que presidirão à avaliação” (Figari, 1996, p. 59).

O processo de referencialização, na avaliação das aprendizagens do currículo, de Figari, segundo Cottavoz, (1994, citado por Vilhena 2000), combina três diferentes focalizações: i) Focalização interna - *paradigma do sujeito aprendente* - em que o avaliador procurar colher o olhar e o comportamento do aluno, enquanto sujeito actor, sobre a situação de aprendizagem, focalizada na avaliação formativa, na auto-avaliação e no currículo oculto; ii) focalização zero – *paradigma do sujeito ausente* - em que o avaliador procura compreender as decisões e as consequências dos decisores afastados da escola; e iii) focalização externa – *paradigma da interacção* - em que o avaliador colhe informações, a partir da observação das interacções, externa ao percurso do aluno, tendo em conta o complexo papel do professor em implementar um currículo oficial, em o situar na turma e o adaptar aos alunos.

Deste modo, estas focalizações caracterizam uma dimensão colectiva da avaliação e por isso mesmo geradora de comunicação e diálogo (Vilhena, 2000), que dão sentido à avaliação dos conteúdos programáticos, dos objectivos e das competências, dos materiais e das actividades de cada área curricular (Pacheco, 1998).

Em Portugal, Barreira e Pinto (2005), investigaram a avaliação das aprendizagens dos alunos entre 1990 e 2005, no nível pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, principalmente a partir de estudos empíricos realizados com professores em processo de formação. Consideraram que os discursos sobre a avaliação constituem um fenómeno recente uma vez que esta problemática suscitava pouco interesse como objecto de investigação.

Neste período seleccionaram, tendo em conta o objecto de estudo que denominaram *avaliação das aprendizagens dos alunos*, trinta e cinco trabalhos empíricos e oito artigos. Concluíam que os professores aparecem com mais frequência como participantes, em detrimento dos alunos, e, simultaneamente, os professores assumem mais o papel de um informante do que pensa do que o protagonista de mudanças de práticas avaliativas, num claro desfasamento entre a prática avaliativa e o discurso teórico que acaba por *ir mais além*.

Deste modo, “se pode notar uma certa divergência entre o que pensam da avaliação, o que fazem, e o que gostariam que ela fosse” (Barreira & Pinto, 2005), ou seja, a falta de consenso dos professores entre a consistência/inconsistência das concepções e práticas avaliativas com os alunos, numa “ruptura entre o pensar e o fazer” (Barreira & Pinto, 2005, p. 58).

As concepções predominantes no sistema educativo português da i) *avaliação como medida*⁹, ou seja, obtenção e análise de resultados dos alunos de forma objectiva, rigorosa, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo, da ii) *avaliação como descrição*¹⁰ e da iii) *avaliação como juízo de valor*¹¹, porque “a avaliação é um juízo profissional. É uma operação de especialista” (Hadji, 1994, p. 37), são associadas às evidentes dificuldades desse mesmo sistema na orientação, regulação e melhoria das aprendizagens dos alunos.

O modelo teórico da *avaliação como medida* visa essencialmente a classificação e a certificação das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2008), quando a “teoria curricular nos últimos anos à luz das abordagens social construtivistas tem evidenciado a importância da avaliação como uma componente intrínseca ao processo curricular, que permite regular, monitorizar a adequação e a pertinência das decisões adoptadas” (Alonso, 2002, p. 19). Deste modo, a existência articulada entre currículo e avaliação, entre os conhecimentos, os objectivos e as competências, implica actos reflexivos, tendo em conta as dificuldades inerentes à avaliação de atitudes e valores (Medeiros, 2006), inevitáveis, porque aceite hoje em dia, “a importância de um ambiente de aprendizagem que aposte e valorize (n)os interesses, valores e saberes dos alunos e que propicie processos participados e reflexivos, quer pelos professores, quer pelos alunos” (Fernandes & Leite, 2002, p. 64).

1.1.3. Percursos dos saberes e dos discursos dos alunos sobre a avaliação

O estado da arte no que se refere aos saberes da avaliação na perspectiva dos alunos do Ensino Básico está muito aquém dos saberes provenientes sobre a avaliação na perspectiva dos professores, ainda que, muitas vezes, estes sejam apenas um informante do que pensa ou um revelador do que faz e poucas vezes protagonista de mudanças nas práticas avaliativas (Barreira & Pinto, 2005). No entanto, encontramos alguns estudos de investigação recentes, que deram voz aos alunos (Pinto, 2002; Pinto & Santos, 2003; Cortese, 2006; Santos & Gomes, 2006; Abreu & Ferreira, 2008; Oliveira, 2008; Silva, 2008; Souza, 2008).

⁹ A *avaliação como medida* focaliza-se apenas na descrição quantitativa dos conhecimentos e os alunos não participam no processo avaliativo (Fernandes, 2008). Está associada ao paradigma positivista.

¹⁰ A *avaliação como descrição* não se limita a medir mas vai mais longe ao descrever até que ponto os objectivos foram atingidos, tendo Tyler tido grande influência nesta concepção de avaliação (Fernandes, 2008).

¹¹ A *avaliação como juízo de valor*, integrada no paradigma qualitativo, implica a recolha de informações para além dos testes, facilita a regulação das aprendizagens, considera os contextos de aprendizagem na avaliação e promove a definição de critérios de avaliação (Fernandes, 2008).

As investigações de Abreu e Ferreira (2008), Oliveira (2008) e Souza (2008), procuraram compreender os processos da avaliação no âmbito dos intervenientes directos na sala de aula, professores e alunos, não apenas como causa e consequência, mas enquanto cidadãos do mundo e do quotidiano que interagem numa dimensão ética com os seus saberes e culturas, ainda que na realidade seja predominante, segundo estes autores, a avaliação como aquisição de conhecimentos, uma vez que a interiorização da escola não é primordial no papel da socialização e da preparação da cidadania¹², nos seus quatro pilares, referidos no relatório Delors: i) aprender a conhecer; ii) aprender a fazer; iii) aprender a ser; e iv) aprender a viver juntos (Paixão, 2000).

Por outro lado, Abreu e Ferreira (2008), a partir de entrevistas, procuraram compreender o insucesso escolar enquanto problema, não só educativo mas também social, ou seja, nos seus *aspectos pedagógicos e sociais*¹³ durante o ano lectivo 2003/2004, a partir de alunos do 4º ano, considerando insucesso a repetição de ano de escolaridade. Deste modo, a focalização na avaliação escolar, a partir das experiências dos alunos, procura compreender *o ofício de ser aluno*¹⁴ em retenção, uma vez que “pouco sabemos da perspectiva que têm do problema aqueles que acabam por ser os mais afectados com as decisões tomadas, isto é, os alunos” (Abreu & Ferreira, 2008, p. 6), ou, como sustenta Souza (2008, p. 12),” o olhar avaliativo não se dá apenas sobre o aluno mas com ele”, numa vertente de avaliação formativa alternativa, defendida por Fernandes (2006), enquanto redefinição dos papéis dos alunos e professores, no âmbito da partilha de responsabilidades no ensino, aprendizagem e avaliação.

Abreu e Ferreira (2008) concluíram que os alunos em situação de insucesso vêm-se a si próprios como principais responsáveis pelo mesmo ou partilham essa responsabilidade com a família. Deste modo, associaram a retenção ao comportamento e revelaram que no ano da retenção sabiam o suficiente para passarem de ano.

¹² "A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa." (Sampaio citado por Paixão, p.3).

¹³ Segundo Oliveira (2008), qualquer procedimento de avaliação tem subjacentes os aspectos sociais e pedagógicos que interagem permanentemente no sistema educativo através da promoção e provocação de modificações, tanto no sistema educativo quanto social.

¹⁴ Perrenoud (1995, p. 15), considerou o ofício do aluno como “um género de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência”. Entenda-se, nesta perspectiva, a sobrevivência como uma forma de preparação para o futuro, uma vez que *ofício do aluno*, não pago, tem a particularidade de ser menos livremente escolhido que qualquer outro, depende de terceiros nas finalidades, condições, processos e controlo e está constantemente sujeito ao princípio da avaliação que é exercida sobre o sujeito: qualidades, defeitos, inteligência, cultura e carácter.

Muitos alunos sofrem as consequências de um título que os acompanha durante o ano que repetem. Ou seja, a valorização social da aprendizagem dos conteúdos escolares afecta as expectativas pessoais dos alunos e influencia “a construção do valor de si” (Cortese, 2006, p. 71), seja nas relações familiares seja nas amizades que os alunos estabelecem na sala de aula e fora dela.

Na década de 90, os resultados de investigações realizadas concluíram que os alunos trabalham mais quando esse trabalho é associado a uma nota, portanto a uma classificação (Arends, 1995), numa visão utilitária do trabalho escolar no âmbito de uma lógica capitalista e liberal em que a valorização do capital do conhecimento se dá pela possibilidade do *lucro* adquirido (Ferraz & Macedo, 2005).

Em estudos mais recentes, Pinto (2002) e Pinto e Santos (2003) referem que a avaliação, nos diferentes níveis de ensino, continua a ser vista e praticada numa perspectiva mais sumativa que formativa, numa abordagem em que “a função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, está claramente sobrevalorizada em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar necessidades e para melhorar as aprendizagens” (Fernandes 2006, p.30).

Este processo considerado por Arends (1995) de julgamento, atribuição de valores e decisão sobre esses valores, na atribuição de notas, associa, segundo Santos e Pinto (2003), a avaliação dos alunos a exames, notas, classificações, passagem e reprovações, numa visão utilitarista e redutora do conhecimento. Ou seja, é um processo sustentado na prestação de contas, preocupado com a classificação em detrimento de uma avaliação regulada nos seus processos de ensino e aprendizagem, assente no que Souza (2008) considerou a *pedagogia do exame*, enquanto ensino reduzido à aplicação imediata ou, segundo Alonso (2002), enquanto processo de conhecimentos descontextualizados sustentados em testes, e que por isso, “fragmenta o processo de aprendizagem do sujeito sem considerar a dinâmica da construção do conhecimento: não aprecia a ideia da aprendizagem como uma acção permanente, mas sim pontual” (Souza, 2008, p. 3).

Os discursos dos alunos estiveram na base da investigação de Souza (2008), sobre a avaliação das aprendizagens, numa dimensão de relação e compreensão das contradições presentes nas escolas, tendo em conta os discursos infantis e os discursos dos docentes, no âmbito das práticas avaliativas.

Nesse sentido, Sousa (2008) teceu algumas críticas à dimensão predominantemente classificativa da escola, numa lógica de exame que aprova ou reprova, que hierarquiza, que certifica e que objectiviza “um conhecimento baseado na execução de uma série de

requisitos estabelecidos pela burocracia institucional” (Souza, 2008, p. 99), sustentado no exemplo da criança que pergunta perante a reprovação: “Eu não posso ficar burra para sempre, posso tia?” (Souza, 2008, p.11), ou no desenho do enforcamento que apresentou uma criança para retratar a prova a que foi sujeita (Souza, 2008, p.11).

De igual modo, Ferraz e Macedo (2005) consideraram que as notas descontextualizadas são o “factor responsável por uma imagem difusa da escola como lugar da *prova que aprova ou reprova* que hierarquiza e que divide os sujeitos, estimatizando-os em *fortes e fracos*” (p. 145).

Pinto e Santos (2003) concluíram que os alunos, entre o 4º e o 9º ano de escolaridade, têm uma visão de avaliação, com características essencialmente sumativas, redutora e utilitarista do conhecimento na prestação de contas, ou seja, preocupada com a classificação dos alunos em detrimento de uma avaliação preocupada com a regulação dos processos de ensino e aprendizagem.

O aluno, ao ser implicado no processo de avaliação, como resultado do processo de aprendizagem, deverá conhecer o que se espera dele através do conhecimento e apropriação dos critérios e parâmetros de avaliação, num processo transparente, preconizado no Despacho Normativo nº 1/2005, na alínea e), do ponto 6, e, por isso, “regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” (Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro: artigo 12º, nº 2).

A avaliação, no âmbito dos critérios, referidos pelos professores e percebidos por alunos, foi investigada por Oliveira (2008), nos segundos e quatro anos de escolaridade entre alunos com sucesso e com insucesso, e permitiu verificar que existem discrepâncias entre os critérios utilizados pelos professores e referidos pelos alunos. Os alunos percebem critérios referentes aos conteúdos programáticos e os professores privilegiam os aspectos cognitivos e os resultados finais, dados estes semelhantes entre alunos do 4º e 2º ano de escolaridade. Por outro lado, verificou que, quanto à percepção dos critérios, os alunos com insucesso apresentaram valores mais baixos embora estes não sejam estatisticamente significativos quando feita a comparação com os alunos com sucesso.

Por seu lado, Santos e Gomes (2006) estudaram o desenvolvimento da auto-avaliação dos alunos do sétimo ano de escolaridade, através de uma metodologia de natureza qualitativa, estudos de caso, num contexto da apropriação dos critérios de avaliação, por parte dos alunos. Os autores anteriores concluíram que a melhoria da auto-avaliação contribui para um melhor desempenho por parte dos alunos e:

a apropriação de critérios de avaliação juntamente com o desenvolvimento de uma capacidade crítica inter-relacionam-se com um melhor desempenho quer da realização das tarefas e dos seus respectivos relatórios, quer da capacidade de comunicar (Santos & Gomes, 2006, p. 42).

A defesa de um *modelo comunicativo de avaliação* acaba por ser sustentada por Oliveira (2008) tendo em conta que, segundo o autor, parece poder afirmar-se que existe pouca consciencialização dos professores face aos critérios que utilizam e uma insuficiente comunicação entre professores e alunos relativamente a esses mesmos critérios de avaliação.

Deste modo, a avaliação “na lógica da auto-regulação”, (Leite & Fernandes, 2002, p. 53), assenta em situações de comunicação, através de uma *cultura dialógica*¹⁵, em que o aluno activo aprende a tirar partido da avaliação pelo envolvimento na aprendizagem, uma vez que

a avaliação como auto-regulação das aprendizagens implica atender a factores que dizem respeito não só aos modos de aprender como também aos modos de fazer aprender. Por isso, entender e utilizar a avaliação nesta perspectiva implica assumi-la na dimensão do aluno, na dimensão das práticas e dos instrumentos e na dimensão do clima de aprendizagem (Leite & Fernandes, 2002, p. 53).

Neste sentido, um clima de aprendizagem favorável potencializa a comunicação interpessoal, intencional, enquanto ajuda na relação entre a avaliação/auto-avaliação e a aprendizagem, concertada e negociada entre o aluno e o professor. Ou seja, a avaliação deixa de ser *um ajuste de contas* para passar a “alicerçar-se na confiabilidade da avaliação assente na consciência, qualidade da informação, e transparência de processos” (Santos & Gomes, 2006, p. 14).

¹⁵ Segundo Alves (2004), assenta no diálogo entre os alunos e com o professor e visa o desenvolvimento do pensamento metacognitivo.

1.2. Conceptualização da Avaliação

1.2.1. Avaliação das aprendizagens e competências

Em educação, andamos, por vezes às voltas quando os conceitos não estão precisos e as metodologias não estão apuradas. Andamos ao sabor de modas sem desenvolvermos uma atitude crítica e não apenas um simulacro de reflexão (Medeiros, 2006, p. 105).

Ao analisarmos conceptualmente a avaliação, enquanto “indissociável dos processos de ensino e aprendizagem” (Mouraz *et al.*, 2004), e “parte integrante do currículo, na medida em que ela se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico” (Oliveira & Pacheco, 2005, p. 119), e considerando o nosso actual sistema de ensino, tomamos como ponto de partida que a avaliação é “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Decreto-Lei nº 6/2001, art.º 12). Assim, “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua execução” (Roldão, 2008, p. 41), e compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei nº 6/2001, art.º 13º).

Deste modo, e em termos abrangentes, defendemos uma concepção em que “a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca de que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, 2008, p. 16).

O actual despacho da avaliação das aprendizagens dos alunos (Despacho Normativo nº 1/2005), do Ensino Básico, associa as aprendizagens às competências, na perspectiva teorizada por Roldão (2008):

ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo - intelectual, verbal ou prático - e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (p. 20).

O conceito de competência, associado às aprendizagens dos alunos, passa assim a ser central na educação escolar e resulta da importância dos conhecimentos trabalhados na

escola a partir dos objectivos¹⁶ que serão pensados em função do seu “para quê” (Roldão, 2008), por forma a constituir “o referencial orientador da justeza e pertinência dos objectivos” (Idem, 2008, p. 22), na construção de competências gerais, específicas, transversais ou disciplinares, sendo a competência “o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem” (Idem, 2008, p. 22).

Considerando o mundo competitivo actual, em que os conhecimentos dos alunos, longe de serem para acumular, se devem tornar vínculos de desenvolvimento de competências de aprendizagem, em seres sociais que se pretendem emancipados, com capacidades de tomarem decisões, materializadas na acção activa e interventiva (Fernandes & Leite, 2002), “a competência distingue-se do saber-fazer (aptidão para agir) e do saber puro (aptidão para compreender), pelo facto de ser uma aptidão para julgar” (Reboul, 1982, citado por Fernandes & Leite, 2002, p. 70), pelo que, “integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 9).

A avaliação de competências implica, por isso, “a acção profissional inteligente e informada de fazer com que alguém aprenda, ou seja, se aproprie desse conhecimento e se torne competente nele” (Roldão, 2008, p. 57), e que permita “desenvolver um pensamento crítico, o que implica uma cultura dialógica na sala, ou seja uma cultura em que o diálogo, entre os alunos e com o professor, esteja ao serviço do desenvolvimento do pensamento dos alunos” (Alves, 2004, p.76). Deste modo, a avaliação deverá estar orientada e organizada, independentemente da natureza ou de tipo de tarefa avaliativa, para a verificação da visibilidade, do uso e da expressão da competência em causa, no princípio de que o ensino e a avaliação deverão ser elementos interdependentes e indissociáveis (Idem, 2004).

¹⁶ “Aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo de conhecimento” (Roldão, 2003, p. 21).

1.2.2. Funções pedagógicas da avaliação: diagnóstica, sumativa, formativa e formadora

As funções da avaliação¹⁷ “com fins claramente pedagógicos, isto é contributivos para a melhoria do ensino e das aprendizagens” (Pinto, 2003, p. 3), estão consagradas no Despacho Normativo nº 1/2005, enquanto processo, e compreende as modalidades de avaliação: i) avaliação diagnóstica, ii) avaliação formativa e iii) avaliação sumativa interna e externa.

A função pedagógica da avaliação compreende: i) a dimensão pessoal feita da interacção aluno/professor; ii) a dimensão didáctica que se realiza na construção de um adequado ambiente de aprendizagem tendo em conta a natureza diagnóstica, sumativa ou formativa da avaliação; iii) a dimensão curricular que se traduz nas adaptações curriculares do projecto curricular de turma e adaptações individuais a determinados alunos; e (iv) a dimensão educativa que se relaciona com a verificação da qualidade do sistema educativo (Ferreira, 2007).

A avaliação diagnóstica tem como função identificar as competências dos alunos numa fase inicial de aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990; Hadji, 1994; Cortesão, 2002; Alves, 2004; Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Ferreira, 2007). Deve proporcionar ao aluno uma aprendizagem facilitadora já que determina o grau de preparação do aluno nos pré-requisitos necessários para iniciar uma nova aprendizagem. Deste modo, está associada à previsão de possíveis dificuldades que possam ocorrer durante o processo de aprendizagem (Ferreira, 2007). Na prática, permite ao professor “averiguar os conhecimentos prévios dos alunos” (Idem, 2007, p. 25).

A dimensão formativa da avaliação alicerça-se na referência criterial¹⁸ de uma pedagogia diferenciada para a mestria ou de domínio, “entendida como a criação de condições pedagógicas que permitissem o cumprimento dos objectivos pela maioria dos alunos” (Ferreira, 2007, p. 57), por um lado, e, por outro, para uma pedagogia compensatória operacionalizada em medidas de intervenção como as aulas de compensação/recuperação, estratégias de ensino mais individualizado e adaptações curriculares (Alves, 2004; Despacho Normativo nº50/2005; Ferreira 2007), “como meio de

¹⁷ Segundo Ferreira (2007) para além das funções pedagógicas da avaliação, esta tem também: (i) uma função social, ou seja, certifica as aprendizagens feitas pelos alunos nos processos de escolarização e posterior integração na sociedade e mercado de trabalho; (ii) uma função de controlo, enquanto manutenção da ordem e do clima de aprendizagem por parte do professor; e (iii) uma função crítica que consiste na análise dos processos de avaliação e no desenvolvimento do currículo através da auto-avaliação.

¹⁸ Cada aluno é avaliado por si, a partir de critérios definidos, independentemente dos outros alunos (Ferreira, 2007).

conduzir cada um a uma igual mestria” (Ferreira, 2007, p. 29). Neste sentido, “a avaliação formativa foi percebida como uma estratégia de democratização e de recusa ao insucesso escolar e às desigualdades na educação escolar” (Ferreira, 2007, p. 57), e assume, no âmbito regulamentar, a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001; Despacho Normativo nº1/ 2005), no pressuposto da “individualização do ensino, pela diversificação/diferenciação dos procedimentos pedagógicos (objectivos intermédios, estratégias, actividades, recursos) em função das características dos alunos e dos seus percursos de aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 65).

A avaliação formativa enquanto “principal modalidade de avaliação do ensino básico assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem” (Despacho Normativo nº 1/2005, art.º 19). Ou seja, preocupa-se em colher dados visíveis para o professor, aluno e encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências (Alves, 2004; Ferreira, 2007), para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos possa ser regulado tendo em conta as “características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu processo de aprendizagem” (Ferreira, 2007),

Deste modo, esta modalidade de avaliação reveste-se, segundo Alves (2004), de uma concepção diagnóstica e pode ser abordada numa concepção behaviorista, cognitivista ou integrada no próprio processo de ensino e aprendizagem:

a) Na concessão behaviorista a avaliação formativa está ligada à pedagogia por objectivos e à pedagogia para a mestria. O objectivo terminal é decomposto em objectivos intermédios que permitem balizar as aprendizagens. Deste modo, recolhem-se as informações a partir de objectivos comportamentais observáveis e interpretam-se fazendo-se a comparação entre as *performances* observadas e os critérios previamente estabelecidos. Perante os resultados, adaptam-se actividades pedagógicas, variáveis externas da tarefa, com o intuito de modificar o comportamento do aluno e o levar a atingir o objectivo e o êxito.

b) Na concepção cognitivista a preocupação focaliza-se nos processos mentais do aluno. Deste modo, procura-se compreender o funcionamento cognitivo face à tarefa, pelo que o erro do aluno é a fonte de informação que permite compreender as dificuldades encontradas. Deste modo, a interpretação do erro é diagnosticada tendo em conta a característica do aluno e as tarefas propostas inicialmente. Perante o erro, adaptam-se as actividades pedagógicas, na tarefa proposta inicialmente ao aluno, para que ele desenvolva novas adaptações, ou

seja, adequam-se as informações fornecidas pela tarefa às possibilidades de tratamento das informações pelo aluno.

c) Na avaliação formativa integrada no processo de aprendizagem a principal preocupação é a regulação pedagógica das aprendizagens, ou seja, o ajusto da acção didáctica às dificuldades encontradas no diagnóstico pelo que o carácter pedagógico se sobrepõe ao avaliativo. Deste modo assume-se, por um lado, uma regulação interactiva entre professor e aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem. O professor joga com as interacções, professor-aluno, aluno-aluno e aluno-material didáctico. Por outro lado, assume uma regulação diferenciada em tarefas de aprendizagem com o intuito de corrigir os erros. Deste modo, através do *feedback* procura-se motivar o aluno e beneficiar a aprendizagem através de tarefas diferenciadas de acordo com os alunos e a estrutura da tarefa.

Deste modo, importa situar o conceito de regulação e as suas vertentes de aplicação. O conceito de regulação pode ser definido como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, citado por Ferreira, 2007, p. 98). Ainda, segundo Ferreira (2007), a regulação pode ser entendida como: i) regulação retroactiva – que ocorre após um tempo de ensino e aprendizagem, é diferida em relação à avaliação e visa levar o aluno a atingir os objectivos que ainda não atingiu através de actividades de remediação e de correcção; ii) regulação pró-activa – tal como a anterior, é diferida em relação à situação da aprendizagem central e ao momento da avaliação. Para os alunos que tiveram dificuldades, visa consolidar as competências num novo contexto de aprendizagem adaptada através de novas situações e, para os alunos sem dificuldade, visa o aprofundamento de competências através de novas actividades; e iii) regulação interactiva – numa perspectiva cognitivista de aprendizagem e de avaliação que ocorre durante o processo através da interacção do professor com o aluno, pelo diagnóstico de dificuldades no momento em que surgem.

Na regulação interactiva adaptam-se as actividades às características do aluno e às dificuldades específicas encontradas numa linha de individualização, em que o feedback contínuo ajuda, regula e orienta o aluno. No entanto devido à dificuldade da sua implementação, em turmas com 24 alunos e mais alunos, Ferreira (2007) considera que a

auto-regulação¹⁹ e a auto-avaliação são os procedimentos mais eficazes para o sucesso do aluno.

Segundo Ferreira (2007), a regulação da avaliação formativa, integrada no processo de ensino e aprendizagem pode ser equacionada enquanto i) dispositivo pedagógico²⁰ e ii) actividade do aprendente²¹. Deste modo:

Na sua função reguladora, a avaliação formativa reforça os êxitos, tenta responder a necessidades educativas detectadas, a problemas diagnosticados e suas causas, o que conduz a uma nova atitude perante os erros dos alunos. Os erros dos alunos não são vistos como uma resposta com valor negativo e, por isso, objecto de punição, mas como reveladores de aspectos relacionados com os raciocínios e com as estratégias de aprendizagem dos alunos, ou ainda com as estratégias de ensino (Ferreira, 2006, p. 74).

Complementar à avaliação formativa, a avaliação sumativa, legislada no ensino básico “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências para cada disciplina e área curricular” (Despacho Normativo 1/2005, art.º 24º). Expressa-se de um a cinco em cada disciplina e qualitativamente nas áreas curriculares não disciplinares, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, através das menções de *Não Satisfaz*, *Satisfaz* e *Satisfaz Bem*.

A avaliação sumativa, de medida e certificativa das aprendizagens “não serve por norma, para melhorar as aprendizagens, nem proporciona, em geral, feedback que oriente os alunos” (Fernandes, 2008, p. 74), mas, revelada publicamente através de notas, visa comunicar aos alunos e aos pais os resultados conseguidos no final de um período de tempo. Em consequência através das notas tomam-se “decisões de promoção, ou não do aluno ao longo da escolaridade, pois permitem a comparação de resultados entre alunos em função das normas estabelecidas” (Alves, 2004, p. 31). Em suma, a avaliação sumativa na perspectiva classificativa “configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que se entrelaçam nas práticas escolares quotidianas” (Esteban, 2005, p. 15). Deste modo, “a classificação torna-se uma arma nas mãos dos professores” (Hadji, 1994, p. 107).

Na prática, a avaliação sumativa do ensino básico parece, muitas vezes, configurar-se como a avaliação formativa contextualizada pela obrigatoriedade legislativa formal,

¹⁹ Processo que é desencadeado pelo próprio aluno, a partir da sua própria avaliação (Ferreira, 2007).

²⁰ Na medida em que é o professor que modifica a sua acção tendo em conta a informação dos efeitos do seu trabalho (Ferreira, 2007).

²¹ O aprendente toma consciência das dificuldades do seu percurso formativo com o propósito de reconhecer e corrigir os erros que comete (Ferreira, 2007).

operacionalizada numa “lógica mais administrativa que pedagógica, onde a avaliação funciona como um momento *revelador* mas *neutro* pelo menos aparentemente, que não provoca grandes mudanças nas acções pedagógicas de quem ensina e nas de quem aprende” (Pinto, 2003, p. 5).

Assim, a avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico, se emergir de uma avaliação formativa, enquanto tarefa prioritária (Despacho Normativo nº1/2005), adquire novo sentido se assumir claramente uma função reguladora interactiva²², contínua numa perspectiva construtivista²³, integrada no processo de ensino-aprendizagem, enquanto avaliação formadora de âmbito emancipatório, uma vez que

enquanto na avaliação formativa os critérios e os procedimentos de avaliação são da responsabilidade dos professores que incitam os alunos a situarem-se face a esses critérios, na avaliação formadora os critérios são definidos por professores e alunos e os procedimentos avaliativos, que resultam de um grande envolvimento dos alunos, expressam situações de efectiva responsabilidade e de emancipação (Leite & Fernandes, 2002, p. 65).

De facto, as aprendizagens numa avaliação formadora desenrolam-se, no âmbito de percursos de formação democrática, através de processos metacognitivos em que “a avaliação formadora pressupõe a implicação consciente, sistemática e reflectida do aluno na planificação, organização e avaliação das suas próprias aprendizagens” (Leite & Fernandes, 2002, p. 65), pelo que, os erros para alunos e professores são ocorrências naturais de aprendizagem em vez falhas de aprendizagem.

Deste modo, o erro na avaliação formadora assume uma perspectiva diagnóstica, construtivista de aprendizagens, uma vez que

a importância da exploração do erro na prática da avaliação formativa é inegável, já que permite ao professor e ao aluno reconstruírem o modo de funcionamento cognitivo do aluno e, deste modo, haver mais possibilidades para a criação das condições pedagógicas adequadas à sua superação, pelo aluno. Daí o erro ser considerado um estímulo não só para quem aprende, como também para quem ensina (Ferreira, 2007, p. 62).

²² Entenda-se a regulação interactiva como a “adaptação da actividade de aprendizagem do aluno, possibilitada pelas interações do aluno com o professor, com os seus colegas e com o material didáctico em que está a trabalhar (Ferreira, 2007, p. 104), ou seja, realiza-se durante a acção (Guerra, 2003).

²³ Fernandes (2008), considerou a avaliação de referência construtivista como a “avaliação de quarta geração” no seguimento da *avaliação como medida*, da *avaliação como descrição* e da *avaliação como juízo de valor*, ao defender que “os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos” (Idem, 2008, p. 62), através da utilização de métodos predominantemente qualitativos.

Assim sendo, a avaliação formadora, enquanto dimensão contínua ou permanente de aprendizagem, implica a participação e envolvimento dos alunos em práticas de auto-avaliação e em processos de criação e/ou apropriação dos critérios de avaliação “num processo em que os alunos constroem a sua própria aprendizagem e se responsabilizam pela sua regulação” (Leite & Fernandes, 2002, p. 79).

Em suma a avaliação formadora acaba por evidenciar os pressupostos da avaliação formativa alternativa, defendida por Fernandes (2008), uma vez que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias sócio-culturais e sócio-cognitivas porque é

uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, uma avaliação que é iminentemente formativa nas suas formas e nos seus conteúdos (Fernandes, 2008, p. 63).

Em síntese, a avaliação formadora persegue as finalidades avaliativas e realiza-se continuamente, “por isso integra todas as modalidades de avaliação, de cuja aplicação resultam decisões que se pretendem formadoras para os alunos. A avaliação formadora é, neste caso, mais um princípio ou uma prática do que uma estratégia, ou técnica, ou modalidade” (Ferreira, 2007, p. 115).

1.3. A auto-avaliação das Aprendizagens dos Alunos e a Referência a Critérios

A avaliação²⁴ e a auto-avaliação²⁵ das aprendizagens enquadram-se nas exigências regulamentares e no âmbito de um exercício profissional sustentado no conhecimento permanente, de uma avaliação formadora, de âmbito formativa alternativa, como a que acabamos de referenciar no ponto anterior. Nesse sentido, a auto-avaliação “consiste num processo em que o aluno participa na sua avaliação” (Ferreira, 2007, p. 108), tendo como referência critérios de avaliação²⁶, através de um processo metacognitivo regulador levado a cabo pelo próprio aluno (Santos & Gomes, 2006), que deve ser “entendido como um

²⁴ O processo avaliativo em cada escola é feito a partir de critérios de avaliação definidos em Conselho Pedagógico (Despacho Normativo nº 1/2005, art.º 15º, 1º e 17º).

²⁵ Despacho Normativo nº 1/2005, art.º 13º, alínea f.

²⁶ A avaliação de referência criterial define previamente critérios sobre os quais o aluno vai ser avaliado por si independentemente dos outros alunos e considera o esforço no percurso de aprendizagem do aluno como dimensão a avaliar (Ferreira, 2007).

processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, 2002, p. 79). Deste modo, torna-se “num meio de aceder a um saber-fazer reflectido, através do qual o próprio aluno pode agir conscientemente” (Ferreira, 2007, p. 112). Assim, a auto-avaliação é um processo que desencadeia uma auto-regulação das próprias aprendizagens, levada a cabo pelo aluno enquanto promotora da autonomia, da motivação e do sentido da aprendizagem, no âmbito de um direito consagrado no estatuto do aluno do ensino básico e secundário.²⁷

A interiorização dos critérios de avaliação²⁸ das aprendizagens e seus indicadores são um referente necessário para a realização da auto-avaliação e da auto-regulação, que numa perspectiva construtivista da avaliação, de cariz criterial, deve envolver os alunos na negociação porque mais facilmente se interiorizam os critérios resultantes de um processo elaborado pelas vivências que implicam compromissos e cumplicidades do que aos critérios resultantes de um processo de integração formalizados apenas pela exposição e comunicação do professor (Santos & Gomes, 2006).

Assim, importa clarificar que os critérios de avaliação podem incidir, por um lado, sobre uma dimensão formativa, se a focalização estiver no processo de realização e reorientação das tarefas escolares e dos actos concretos dos alunos na realização dessas tarefas, e, por outro, sobre uma dimensão sumativa se a focalização estiver nos resultados que se esperam da tarefa, realizada sob condições pré-definidas da aceitabilidade desses resultados (Santos & Gomes, 2006). Neste sentido, a negociação, a definição de parâmetros de avaliação e critérios de avaliação, e o conhecimento e clarificação dos critérios de avaliação que estão subjacentes à emissão de juízos de valor, desangustiam os alunos (Leite & Fernandes, 2002), e contribuem para um melhor aproveitamento escolar (Santos & Gomes, 2006), já que deste modo, os alunos dispõem, segundo Hadji (1994), “de pontos de apoio que permitem orientar e organizar o trabalho” (p. 111), mesmo que estes possam ser discutíveis.

A prática avaliativa, que se situa entre um hibridismo axiológico de uma pedagogia por objectivos e de uma pedagogia por competências, exige a referencialização de práticas de avaliação sustentadas em clarificação de critérios e indicadores, uma vez “que quanto mais ambíguo for o processo de referencialização mais significativo é o poder do professor

²⁷ Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro, art.º 13º, alínea r).

²⁸ Os critérios segundo Alves (2004), podem ser de realização, referente a actos concretos pedidos aos alunos ou de êxito que dizem respeito ao limiar de aceitabilidade do produto final. Bonniol (1986, citado por Alves, 2004, p. 96) define critério “como uma dimensão do objectivo que o avaliador resolveu privilegiar, (...) o que justifica a referência escolhida é o objectivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado”.

no complexo jogo do poder e da avaliação” (Pacheco, 2006, pp. 258) instrumentalizada predominantemente pelos testes sumativos.

1.4. A Participação dos Alunos no Contexto da Avaliação das Aprendizagens

A participação dos alunos, sujeitos activos de aprendizagens, no próprio processo de avaliação, tal como temos vindo a defender, pela apropriação dos critérios de avaliação das aprendizagens, deve realizar-se através de novas dinâmicas de valorização do processo de auto-avaliação.

A produção de conhecimento, feita das interações alunos/professores nas aprendizagens, e a intervenção activa destes nessas mesmas aprendizagens, configura a participação e valorização dos alunos no processo avaliativo, uma vez que “a avaliação realiza-se com a compreensão de que o acto do conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis” (Esteban, 2005, p. 31).

A concretização da auto-avaliação por parte dos alunos deve sustentar-se em espaços e tempos de comunicação feita através de acções compartilhadas. Esta, não pode, apenas sustentar-se num acto formal exigido pelo sistema educativo²⁹, já que “não podemos pensar a avaliação em separado, como uma entidade que se justifica em si e por si” (Ribetto, Vasconcelos, Sgarbi & Filé, 2005, p. 110), porque a avaliação pressupõe a exigência de um conhecimento especializado sobre o processo de ensino e aprendizagem (Guerra, 2003), que pode ser acessível aos alunos, se a própria avaliação for interactiva, contextualizada e significativa, sustentada numa “didáctica comunicacional que potencie a força realizadora e construtiva da palavra na dinâmica de (re)construção dos saberes” (Medeiros, 2006, p. 154).

Os alunos, enquanto participantes avaliados potencializam, através da auto-avaliação, a dimensão formadora da avaliação, e por isso

devem ter voz na decisão sobre o sentido e o desenvolvimento do processo, devem discutir os critérios, a sua aplicação e o conseqüente resultado. Trata-se, pois de uma participação real e não meramente nominal, de uma participação afecta às partes substantivas da avaliação e não a questões marginais da mesma (Guerra, 2003, p. 15).

²⁹ Despacho Normativo nº 1/2005, art.º 13º, alínea f.

No percurso da avaliação, segundo Pacheco, os alunos devem conhecer o caminho, ou seja, os critérios de avaliação que devem ser definidos e negociados para que os professores, alunos e encarregados de educação falem a mesma linguagem sobre o “que é objecto de avaliação e daquilo que serve para julgar os dados recolhidos” (2002, p. 61).

A participação dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens está consagrada no Despacho Normativo nº 1/2005, art.º 7º, alínea b) e e), através de uma intervenção que é remetida para as competências das escolas na implementação dessa participação, e a definir nos regulamentos internos de cada escola. Este processo acaba por desenvolver-se em ambiguidades de concretização já que o Conselho de Turma, destinado à avaliação dos alunos, é constituído apenas por docentes e as muitas das reuniões com os encarregados de educação sobre a avaliação das aprendizagens, feitas à posterior, muitas vezes no ritual de cada período, se enquadram no que Barroso (1998) considerou, no âmbito das dinâmicas de participação, reuniões de formalismos legais, que acabam por ser inconsequentes e desintegradas de uma cultura de participação efectiva.

Na prática, a avaliação das aprendizagens dos alunos, enquanto processo intrinsecamente pedagógico, segundo Mouraz *et al.* (2004), no que aos encarregados de educação diz respeito, dificilmente será interactiva na partilha de poderes, considerando a especialização académica e profissional dos professores e a dificuldade de compreensão dos critérios de avaliação para a maioria dos encarregados de educação, que se focalizam mais na concretização da nota que o professor dá ao seu educando. Deste modo “os códigos de referência dos professores e dos pais (excluindo se são professores) dificilmente serão comuns” (Mouraz *et al.*, 2004, p. 33).

No entanto, uma efectiva intervenção dos encarregados de educação, de difícil consecução, e por isso mesmo situada num âmbito de inovação e emancipação educativa, no processo avaliativo das aprendizagens dos alunos, deverá valorizar-se a partir do sentido da solidariedade e co-responsabilização no âmbito dos direitos de acompanhamento, da escolarização e do exercício do controlo democrático enquanto co-educadores e responsáveis pela educação dos seus educandos (Barroso, 1998). Deste modo, aos encarregados de educação assiste-lhes o direito de terem uma palavra a dizer sobre a avaliação das aprendizagens dos seus educandos, através de actos reflexivos que sejam garantias de seriedade entre os encarregados de educação e director de turma, relativamente aos actores directos que são os alunos e professores. Este processo de avaliação, de utopia comunicativo, segundo Alves (2004), desenvolve-se no âmbito da

referencialização enquanto construção colectiva partilhada, “em que os diferentes actores põem à disposição as informações de que se apropriaram e que serão úteis para avaliar” (Idem, 2004, p. 93)

2.1. Procedimentos Metodológicos

Esta investigação, enquanto processo empírico, e considerando os objectivos que nos propomos atingir, situa-se epistologicamente no paradigma³⁰ da investigação qualitativa, procurando “compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 54), e nas perspectivas integrantes do paradigma interpretativo (Bodgan & Biklen, 1994; Afonso, 2005), já que, “a experiência humana é mediada pela interpretação” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 54), e “consequentemente, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais” (Afonso, 2005, p. 34), aceitando os alunos como sujeitos da investigação que podem “falar em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (Alderson, 2005, p. 423).

A nossa investigação, em torno da avaliação das aprendizagens dos alunos, incide num *estudo de caso*, concretizado em entrevistas semi-estruturadas a alunos de uma turma do 9º ano de escolaridade.

Ao focalizarmos a recolha de dados em entrevistas semi-estruturadas através de grupos de foco, assumimos desde logo as responsabilidades³¹ inerentes a este procedimento, uma vez que qualquer investigação efectuada junto de seres humanos levanta questões morais e éticas (Fortin, Brisson & Coutu-Wakulczyk, 2000; Fernandes, 2005; Tomás, 2007). Deste modo, e após consentimento voluntário dos sujeitos, é preocupação fundamental deste estudo: i) o direito à intimidade, enquanto garantia dada aos alunos e encarregados de educação pela liberdade de decidirem sobre a extensão da informação ao nível dos valores e das opiniões que aceitam partilhar com o investigador e ii) o direito à protecção do anonimato e confidencialidade das informações, pelo que os nomes referidos correspondem a pseudónimos escolhidos pelos sujeitos, e em caso algum a

³⁰ Um paradigma é, segundo Herman (1983, citado por Léssard- Hébert *et al.*, 2005, p. 19), “um misto de pressupostos filosóficos, de modelos teóricos, de conceitos-chave, de resultados influentes de investigações, constituindo um universo habitual de pensamento para os investigadores num dado momento do desenvolvimento de uma disciplina”.

³¹ Entenda-se estas responsabilidades no âmbito da ética, que Fortin, Brisson *et al.* (2000) definiram como “o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta” e num sentido mais amplo a ética “é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta” (p.114).

verdadeira identidade dos sujeitos é revelada nesta investigação (Fortin, Brisson *et al.*, 2000).

Tomamos como linha orientadora da nossa investigação qualitativa, no âmbito da investigação feita em contexto educativo, as características defendidas por Bogdan & Biklen (1994): i) a fonte directa dos dados é o contexto natural e o investigador é o instrumento principal; ii) os dados recolhidos são descritivos; iii) os processos merecem maior interesse do que os produtos; iv) os dados são analisados de forma indutiva; e v) o ponto de vista dos participantes e o seu significado assume importância vital na abordagem qualitativa.

Identificamo-nos, no âmbito interpretativo, com a *fenomenologia*³², que procura “apreender a lógica dos fenómenos subjectivos” (Guerra, 2006, p. 27), através da consideração da perspectiva dos sujeitos e de interpretações sustentadas num esquema conceptual (Bogdan & Biklen, 1994), na qual se integra, no âmbito educativo, a avaliação das aprendizagens escolares dos alunos. Ou seja, pretende-se compreender a linguagem subjectiva comum dos discursos dos alunos sobre a avaliação escolar das aprendizagens, “numa descrição fina, densa e fiel da experiência relatada” (Rousseau & Saillant, 2000, p. 149), pelo que através da análise de conteúdo será possível “compreender o modo como os alunos percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 60).

Nesta perspectiva de interpretação, o significado é atribuído a um *ponto de vista do aluno* enquanto *constructo da investigação*, e do modo como o investigador realiza o seu trabalho. Ou seja, “os investigadores qualitativos pensam que o facto de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54)

A nossa investigação, tendo em conta a análise compreensiva³³, persegue uma *função expressiva* de comunicação, ou seja “trata-se sobretudo, de *fazer passar a mensagem* utilizando extractos significativos das entrevistas para exemplificar os resultados da investigação” (Guerra, 2006, p. 34). Deste modo, aventuramo-nos no caminho da interpretação e compreensão holística, em resultado das informações recolhidas nas entrevistas semi-estruturadas de grupo, concretizada num plano³⁴ de uma análise descritiva,

³² A *fenomenologia* é um movimento originário dos filósofos existencialistas alemães, franceses e holandeses, da segunda metade do século XIX e XX . Procura o sentido que os humanos atribuem à essência dos fenómenos na sua natureza intrínseca (Maanen, 1990, citado por Rousseau & Saillant, 2000).

³³ Segundo Guerra (2007), para além da função expressiva, são funções da análise compreensiva a função exploratória e a função analítica.

³⁴ Segundo Afonso (2005), a análise e interpretação da informação qualitativa ocorre em três planos da construção interpretativa: i) plano descritivo; ii) plano estrutural conceptual e iii) plano da teorização.

“entendida como um primeiro patamar do processo interpretativo” (Afonso, 2005, p. 118), e num plano estrutural conceptual, enquanto plano intermédio da construção interpretativa, através da organização categorial³⁵ dos dados, sobre os saberes da avaliação escolar, na óptica dos alunos (Afonso, 2005), de forma a “organizar o texto descritivo com maior profundidade analítica” (Idem, 2005, p.119).

Considerando a especificidade desta tese, procuramos ainda aventurar-nos no plano da teorização, defendida por Afonso, enquanto “teoria específica que caracterize e explique as lógicas de acção dos actores escolares” (2005, p. 119), sobre a avaliação das aprendizagens que ocorrem disciplinarmente na sala de aula, tendo em conta não “só a produção e intuição de conceitos e a sua formulação num esquema lógico, sistemático e explicativo”, mas também “a consideração das implicações desse esquema” (Idem, 2005, p. 119), em resultado dos dados recolhidos. Deste modo, assumimos de forma clara e consciente o risco inerente à nossa inexperiência investigativa, considerando que “o tratamento da informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Idem, 2005, p. 118).

O acto de “teorizar pode ser considerado como a fase classificativa da análise” (Morse, 2007, p. 42), activamente alcançado quando os dados são compreendidos e sintetizados através de explicações alternativas que revelam não só o óbvio e o implícito mas também o irreconhecível e o desconhecido. Ou seja, “é um modo de descobrir a insignificância do significante e a significância do insignificante” (Idem, 2007, p. 42), a partir dos dados seleccionados para dar corpo a constructos de conhecimento.

Teorizar pode ser considerado como a fase classificativa da análise. Resumidamente, é a selecção e “encaixe” de modelos alternativos de dados. Teorizar é o processo de construção de explicações alternativas e de apreensão das mesmas face aos dados até se conseguir um melhor ajuste que os explique (Morse, 2007, p. 42).

2.2. O Estudo de Caso e a Generalização

A opção por um *estudo de caso*, sobre a avaliação das aprendizagens, justifica-se tendo em conta que se procura desenvolver um conhecimento intensivo e pormenorizado de uma turma, sobre uma situação concreta, vivenciada pelos sujeitos deste estudo no quotidiano escolar.

³⁵ Bardin (1979 citado por Guerra, 2006), considera que a fase de análise temática constitui a primeira fase da análise de conteúdo.

Uma definição do *estudo de caso* abrangente é a de Bassey:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade (...) possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas ou a sua relação com temas da literatura de referência (1999, citado por Afonso, 2005, p. 70).

As unidades sociais são, por isso, o enfoque da investigação, do caso, que pode ser o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição (Duhamel & Fabien-Fortin, 2000), e que, por isso, coloca muitas dúvidas à questão da representatividade relacionada com as possibilidades de generalização (Martins, 2004).

Embora o *estudo de caso* seja frequentemente criticado, pelo facto de a generalização não ser frequentemente possível, como referimos anteriormente, e os estudos individuais serem questionáveis no seu valor científico (Duhamel & Fabien-Fortin, 2000; Martins, 2004), o certo é que

um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado (Bassey, 1981, citado por Bell, 1997, p. 24).

Deste modo, a relevância de estudos educativos pelo *estudo de caso* valem a pena

se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional (Idem, 1981, citado por Bell, 1997, p. 24).

Outros autores, como Yin (1994, citado por Duhamel, F. & Fabien-Fortin 2000), defendem mesmo que, por um lado, a validade interna de um *estudo de caso* está assegurada quando existe intensidade da análise do fenómeno, múltiplas observações, simetria dos comportamentos tipo, construção das explicações e em certos casos triangulação das fontes de dados e, por outro, a validade externa também está assegurada na opinião de Meier e Pugh (1986, citado por Duhamel & Fabien-Fortin, 2000), tendo em conta a particularidade de a generalização não se poder fazer para toda a população mas para um caso ou vários casos subsequentes já que a interpretação dos resultados de um estudo se destinam à interpretação e aplicação de princípios genéricos em casos

semelhantes. A este propósito, Yin (1994, citado por Duhamel & Fabien-Fortin, 2000, p. 166), defende que “os estudos de caso baseiam-se em generalizações analíticas, que se opõem às generalizações estatísticas, isto é, o investigador utiliza a teoria como vínculo para generalizar os resultados”.

Deste modo, o caso da nossa investigação é uma turma de alunos e “serve para descrever, explorar ou explicar” (Duhamel & Fabien-Fortin, 2000, p. 165), o fenómeno da avaliação das aprendizagens escolares, a partir do estado da arte, e aumentar o conhecimento e a informação detalhada na perspectiva dos sujeitos, na particularidade de uma turma do 9º ano de escolaridade.

Segundo Duhamel e Fabien-Fortin (2000), o que caracteriza “o estudo de caso é a subtiliza com o qual é possível acumular dados sobre um caso particular” (p. 165), e, deste modo, este estudo assume-se como “um desenho aberto ao contexto do objecto, situando-se num contexto de descoberta e não de prova” (Costa & Silva, 2008, p.144).

No entanto, considerando a especificidade da técnica de *grupos de foco*, utilizada no nosso *estudo de caso*, a análise de dados poderá sugerir generalizações que provavelmente poderão ser apropriadas para alunos em contextos semelhantes aos alunos dos grupos de foco (Morse, 2007).

2.3. A Técnicas de Pesquisa: A Entrevista Semi-estruturada em Grupos de Foco

A vivência complexa em ambientes escolares valoriza a utilização da técnica de *grupos de foco*³⁶ como meio de recolha de informação adequada à análise e compreensão de situações educativas sensíveis como é o caso da avaliação das aprendizagens escolares dos alunos (Carey, 2007).

Deste modo, o nosso estudo recorreu a três entrevistas de grupo com oito alunos cada grupo. Seguimos uma adaptação na linha defendida por Carey (2007), já que temos como finalidade recolher experiências e crenças pessoais através de uma técnica que “recorre a uma sessão semi-estruturada de grupo, moderada por um líder de grupo, num contexto informal, com a finalidade de recolher informação sobre um assunto designado”

³⁶ Carey considera que não existe uma definição precisa do grupo de foco. Ela tem que ser encontrada nas finalidades e nos processos do seu uso. Considera, desse modo, que a característica mais importante “é a natureza do próprio grupo tal como é expressa na interacção dos membros, o fluxo da discussão e a evolução das experiências descritas” (2007, p. 226).

(Idem, 2007, p. 225). Ou seja, segundo Carey (2007), a recolha de dados de percepções e opiniões, por esta técnica, são enriquecidos tendo em conta a interacção em contexto de grupo, e conseqüentemente a melhoria da participação individual, uma vez que o contributo de um elemento do grupo é resultado, muitas vezes, do contributo de outro elemento.

A entrevista semi-estruturada³⁷, utilizada foi feita a partir de um guião contextualizado no problema de pesquisa e objectivos de estudo sendo as questões agrupadas em temas (Anexo C). Na concepção do guião da entrevista, e na sua condução, procurou-se obedecer a quatro critérios que segundo Flick (2005), são: a não-directividade, (utilização de perguntas abertas); especificidade, (focalização em elementos específicos com significado para o sujeito numa análise retrospectiva de acontecimentos passados); amplitude e profundidade (abordagem que visa garantir que todos os aspectos relevantes para a investigação são abordados na entrevista), e contexto pessoal do entrevistado (procura do máximo de informação auto-reveladora, no caso de respostas emocionais).

Através da entrevista semi-estruturada pretende-se extrair determinadas informações dos sujeitos, sobre as suas opiniões e representações, associadas às suas vivências, num sentido de uma lógica descritiva e interpretativa (Ketele & Roegiers, 1993; Bell, 1997; Alonso, 2005; Guerra, 2006). Neste sentido, as interacções entre professores e alunos estão presentes no processo dos saberes dos alunos sobre a avaliação, que pressupõem representações³⁸ específicas, resultantes de contactos, de opiniões, de conteúdos mentais correspondentes a julgamentos e a conhecimentos dos actores em presença.

As entrevistas obedeceram a um guião orientativo, em que definimos antecipadamente as problemáticas a abordar: i) sucesso e insucesso escolar; ii) concepção de avaliação; iii) critérios de avaliação; e iv) contextualização da avaliação; e v) finalidades da avaliação.

Durante as entrevistas procedeu-se a uma escuta activa enquanto procedimento adequado, defendido por Lessard-Hébert *et al.*, (2005) e Afonso, já que “durante a entrevista é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática” (2005, p. 99).

³⁷ A entrevista é semi-estruturada uma vez que são feitas uma série de perguntas abertas que servem como guia ao investigador que não colocará as perguntas pela ordem em que as anotou (Quivy & Campenhoudt, 1998)

³⁸ Entenda-se representações como a constituição de uma percepção construída do real, em que se lhe atribuiu um papel de mediação entre as actividades perceptivas e cognitivas, ou seja, elaboradas a partir de um nível concreto em que o produto da representação aparece ao sujeito como uma dávida perceptiva (Moscovici, 1972).

Após as entrevistas terem sido gravadas fizemos a sua transcrição escrita, para categorização e análise de conteúdo, tendo-se anotado as pausas e outras entoações que consideramos com significados.

Considerando que os sujeitos do estudo foram actores do estudo, a transcrição das entrevistas foi remetida aos grupos, em 24/4/2008, tendo em conta a dimensão ética de participantes.

Fez-se de seguida novas leituras para sistematizar a informação, seguida de codificação e que deu origem à categorização de forma a “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (Bardin, 1977, p. 119).

2.4. A Análise dos Dados

A partir dos dados recolhidos, e da transcrição integral das entrevistas, fizemos a análise³⁹ de conteúdo, que tem vindo a ser largamente usada nas ciências sociais e humanas, em particular na educação. Justifica-se plenamente uma vez que se pretende conhecer o ponto de vista dos sujeitos/alunos, sobre os processos de avaliação para os quais intervêm, no âmbito do Despacho Normativo nº 1/2005, já que:

os sujeitos, longe de serem um produto passivo do ambiente, são agentes dinâmicos do mesmo, edificando realidades, neste caso educativas, que acabam sempre por os atingir a eles próprios (sentido dialéctico das práticas e realidades sociais (Carvalho, 2002, p.147).

Segundo Guerra,

a análise de conteúdo tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (2005, p.62).

Neste sentido, fizemos uma abordagem descritiva simples e interpretativa de análise de conteúdo, utilizando a técnica da análise categorial⁴⁰, considerando Afonso, que “uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elabora rapidamente e de uma só vez (2005, p. 121).

³⁹ A análise dos dados, na metodologia qualitativa, é, segundo Dubouloz (2000), “uma fase do processo indutivo de investigação que está intimamente ligada ao processo de escolha dos informadores ou participantes e às diligências para a colheita de dados” (p. 306).

⁴⁰ Segundo Bardin (1977), a análise categorial é a primeira fase da análise de conteúdo e assume forma descritiva.

Para a análise de conteúdo das entrevistas adaptamos de forma simplificada a proposta de Poirier e Valladon (1983, citado por Guerra, 2006), mas sem qualquer análise comparativa entre os grupos, já que

um grupo tem uma química e uma dinâmica que é maior que a soma dos membros, os dados recolhidos podem e provavelmente serão, diferentes. Os dados específicos não são imediatamente comparáveis através dos grupos. Portanto a comparação detalhada não é apropriada (Carey, 2007, p. 232)

Neste sentido, procuramos descrever as situações mas também interpretar, de forma indutiva, o sentido do que foi dito nas entrevistas, segundo Guerra (2006), da seguinte forma:

- i) Transcrever para o computador as entrevistas de forma integral e fiel, (ANEXO B) mas tornando-o inteligível pela pontuação, já que “é preciso dar conta de que a transcrição do discurso oral simples, sem arranjo, não torna o discurso inteligível depois de escrito” (Guerra, 2006, p. 70).
- ii) Proceder à leitura cuidadosa das entrevistas, depois de imprimidas com margens largas à esquerda e direita do papel. Nesta fase sublinha-se algumas frases do texto a cores diferentes de forma a registar os factos; as frases ilustrativas que poderão vir a ser utilizadas na redacção do texto e discursos inesperados (Anexo B)
- iii) Leitura indutiva da entrevista e anotação na margem esquerda e direita do papel: na margem esquerda anota-se uma síntese, ou seja a análise temática, e na margem direita a análise problemática, uma vez que a avaliação educativa é em si uma problemática que procurámos clarificar no primeiro capítulo aquando da revisão da Literatura (Anexo B).
- iv) Construção do quadro sinóptico⁴¹ das entrevistas, numa grelha horizontal, em que na primeira coluna apresentamos as grandes problemáticas, o que permite, inclusive, uma leitura longitudinal e na segunda coluna, frases do texto que ilustram a temática, ou seja, a transcrição das unidades de sentido, anteriormente decompostas – codificação (Anexo A).
- v) Análise interpretativa em que se procura avançar com proposições teóricas que explicam o fenómeno deste estudo, pelo que voltámos a efectuar novas leituras.

⁴¹ Segundo Guerra (2006, p. 73) “as sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados.

2.5. O Caminho

Considerando o tempo para a realização deste estudo, optámos por realizar esta investigação na escola onde leccionamos considerando que temos um acesso privilegiado aos espaços, à informação, ao órgão de gestão, directores de turma e alunos.

Em Setembro de 2008, contactámos o órgão de gestão, Anexo D, por escrito, no sentido de conceder autorização para a realização do estudo. Desde logo optámos por uma turma de 9º ano em virtude de: i) ser o ano terminal do ensino básico; ii) no ano seguinte os alunos não se encontrarem na escola; e iii) enquanto investigador nos situarmos suficientemente distantes em termos de trabalho efectivo já que “não podemos observar ou entrevistar ao mesmo tempo que trabalhamos” (Morse, 2007, p. 37).

A investigação realizada num ambiente íntimo de envolvimento do investigador pode dificultar o distanciamento necessário tendo em conta as preocupações pessoais e o conhecimento prévio de situações (Bogdan & Bicklen, 1994). Deste modo, tivemos uma grande preocupação em não comprometer a releitura de uma realidade vinda dos discursos dos alunos através de um “esforço reflexivo que permite ao investigador distanciar-se epistemologicamente do objecto de estudo que vai construindo, tornando *estranho* o que era *familiar* e pondo em causa o que parecia óbvio” (Afonso, 2005, pp. 49-50).

Posteriormente ao consentimento informado, dado por escrito, pelo órgão de gestão da escola, contactámos verbalmente a coordenadora dos directores de turma no sentido de ser informada das diligências a efectuar, junto dos directores de turma do 9º ano, para a realização de um *estudo de caso*, neste ano de escolaridade. A selecção de uma turma do 9º ano teve como critério principal o potencial de uma turma em termos da escolaridade obrigatória e a experiência comum dos alunos relacionada com a avaliação das aprendizagens escolares. Ou seja, o seu potencial de proporcionar oportunidades de (re)conhecimentos, vindos de quem é objecto da avaliação escolar e se encontra no fim de um percurso ou etapa de aprendizagem e avaliação, construídos no âmbito experiencial do ensino básico.

Uma vez que houve total disponibilidade de colaboração de uma das directoras de turma, desloquei-me, em 17 de Outubro de 2008, à aula de formação cívica, da turma em causa, de forma a informar verbalmente os alunos dos objectivos de estudo e do interesse destes em poderem dar voz à sua opinião, sobre a avaliação da aprendizagem que vivenciaram durante o ensino básico.

Demos a garantia da confidencialidade, enquanto preocupação especial da nossa investigação “com *grupos de foco* devido à natureza da sessão de grupo que pode extrair informação mais pessoal do que a antecipada pelos membros” (Carey, 2007, p. 227). Desse modo, garantimos igualmente o anonimato da identidade nas informações que fossem dadas nas entrevistas, feitas em grupos de alunos, com um máximo de oito alunos, pelo que cada aluno escolheu um pseudónimo. Ainda nesse encontro entregou-se um protocolo de colaboração (Anexo D), no sentido de se prestar informação à família (encarregados de educação), sobre os objectivos do estudo e, simultaneamente, solicitar o devido consentimento.

Nesta etapa, os alunos demonstraram *grande interesse* em participar pelo que ficou desde logo acordado, no acto da entrega da autorização, que fizeram na semana seguinte, tempo também acordado com os alunos, que colocassem o pseudónimo com que gostariam de ser tratados durante a entrevista. Houve um retorno de vinte e quatro autorizações dos encarregados de educação, via directora de turma, pelo que, através do consentimento informado, todos os alunos da turma passaram a ser os sujeitos deste estudo.

Simultaneamente desde Setembro de 2008 a Janeiro de 2009 procedeu-se à pesquisa, leitura e revisão do estado da arte sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos bem como à elaboração do guião da entrevista, a partir da questão de pesquisa e objectivos do estudo, uma vez que “o investigador deve aprender o máximo possível se quiser evitar a reinvenção da roda” (Morse, 2007, p. 36).

Em Janeiro de 2009 desloquei-me à reunião de encarregados de educação com a directora de turma, reunião do primeiro período de avaliação que ocorre na primeira semana de aulas, onde tive a oportunidade de, presencialmente, conversar com os encarregados de educação sobre o estudo que pretendia fazer com os alunos.

Neste sentido, porque sempre foi meu desejo ouvir os encarregados de educação, fez-se o convite para a constituição de um ou mais grupos no sentido de também estes se poderem expressar, garantindo a confidencialidade e anonimato dos participantes. Cinco encarregados de educação entregaram o protocolo de colaboração mas no dia da entrevista só compareceram três e dois encarregados de educação eram professores pelo que, embora tenhamos feito a entrevista, optámos por não a considerar neste estudo: verificámos que um encarregado de educação, que não era professor, teve dificuldade em se expressar e os dois encarregados de educação professores não se “libertaram” dos seus papéis de professores.

Em 16 de Janeiro de 2009, desloquei-me novamente à sala da turma, objecto do estudo, na aula de Formação Cívica, para acordar com os alunos a formação dos grupos e o início das entrevistas. Por sugestão dos alunos da turma os grupos de oito elementos foram constituídos por filas de carteiras já que cada fila dupla perfazia oito alunos.

A opção por oito elementos nos grupos ficou a dever-se ao facto de este número se situar nos intervalos de referência do grupo focal, cinco a doze (Morse, 2007). Por outro lado, ao optar por grupos de oito alunos procurou-se precaver algum receio de que eventualmente com grupos menores houvesse alunos que tivessem, por motivos de pouco à-vontade, ou outros, uma intervenção reduzida o que veio a acontecer com alguns elementos nos três grupos.

Ficou acordado o dia de sexta-feira, às 14h30, como o dia consensual para a realização das entrevistas. Deste modo, as entrevistas, semi-estruturadas, em grupo, vieram a decorrer nos dias 29 de Janeiro de 2009, pelas 17h00, sob proposta destes, uma vez que na sexta-feira, dia 30 de Janeiro de 2009, não era possível devido ao facto de os alunos se encontrarem numa actividade de escola, tendo as restantes duas sessões de entrevistas decorrido a 6 de Fevereiro e 13 de Fevereiro de 2009, pelas 14h30, na sala 8, que se encontrava livre e permitia a privacidade necessária.

Antes das entrevistas conversamos com o grupo, arranjam os espaço, em quadrado com quatro mesas, e estivemos cerca de 10 minutos em conversa deixando ao critério dos alunos o assunto da mesma como forma de haver mais a vontade entre todos. Na parte final explicava novamente a finalidade da investigação e o funcionamento do pequeno objecto de gravação que me permitia que todos os contributos fossem registados mesmo aqueles que poderiam parecer insignificantes.

Durante as entrevistas, e seguindo o guião da entrevista, verifiquei que a sessão era mais dinâmica quando, dentro das problemáticas previamente definidas na entrevista, segui o grupo e tomei as devidas notas no sentido de explorar os temas inerentes a essas problemáticas porque o investigador, neste caso, enquanto líder “mede constantemente o potencial de ganhos ao seguir as directivas do grupo e portanto desviadas do guião” (Morse, 2007, p. 230), numa lógica defendida por Fortin, Grenier & Nadeau (2000), em que as questões da entrevista semi-estruturada não são predeterminadas mas deixadas à descrição do entrevistador.

Em termos gerais, a preparação da recolha de dados propriamente dita incluiu: i) o estudo sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos; ii) a elaboração do guia de perguntas; iii) o recrutamento dos elementos do grupo; iv) a logística como a sala para a

gravação; v) o equipamento digital de gravação (*Sony ICD P 320*) e software de reprodução (*Sony digital voice editor 3*), e vi) o tratamento das informações constantes da ficha de caracterização do aluno, preenchida pelo Encarregado de Educação e aluno, no início do ano lectivo 2008/2009, que serviu de base para a caracterização da turma.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

3.1. Breve Caracterização do Meio: Cidade/Bairro e Escola

3.1.1. Enquadramento da Cidade

Castelo Branco, com uma população de 30649 (INE, 2005), é sede de distrito de onze municípios e sede de concelho de vinte e cinco freguesias ocupando uma área de 1436 km² e dista cerca de 250 km de Lisboa e 260 km do Porto.

Está implantada numa vasta zona planáltica, “terra de grandes contrastes geográficos, orográficos e climatéricos, que empresta ao lugar o encanto da variedade” (Leite, 1991, p.7), e caracteriza-se por ser uma zona de planuras e serras áridas constituídas por solos graníticos, climas rigorosos no Inverno e no Verão, entre as encruzilhada do Rio Ponsul a Leste, Rio Ocreza a Oeste e Rio Tejo a Sul.

O concelho de Castelo Branco, localiza-se no interior centro de Portugal, sub-região da Beira Interior Sul, correspondente à NUT III⁴², confrontando com os concelhos de Vila Velha de Ródão, Proença-a-Nova, Oleiros, Fundão, Penamacor e Idanha-a-Nova. Perto da fronteira com Espanha e na transição do Norte para o Sul do país.

Historicamente existem diversas opiniões sobre a origem de Castelo Branco. Opinião unânime é que a cidade remonta aos tempos romanos e nasce a partir do Castelo construído após 1214, data em que foi concedido o foral pelo Mestre dos Templários D. Pedro Alvito, aos residentes, passando Moncarche a designar-se por “Castelo Branco de Moncarchino” e posteriormente por “Castelobranco” como confirmam os registos da concessão da posse feita pelo Papa Inocêncio III, em 1215. Assim Castelo Branco nasce como uma urbe templária eminentemente medieval que teve o seu berço no Castelo, actualmente em ruínas, a partir do qual se expandiu (Nunes, 2002).

A evolução da cidade de Castelo Branco foi lenta a partir de 1771, data em que D. José I a eleva a cidade, devido à devastação provocada pelas guerras, ao isolamento, à persistência de uma economia agrária fechada, aos problemas com o abastecimento de água e a um baixo crescimento populacional, tendo apenas a partir da segunda metade do sec. XIX, com novas vias de comunicação, nomeadamente a linha telegráfica Castelo

⁴² Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, que engloba Castelo Branco, Vila Velha de Rodão, Idanha-a-Nova e Penamacor, criadas pelo Decreto-Lei nº 46/89 de 15 de Fevereiro, muitas das vezes referenciadas como um espaço económico e social homogéneo.

Branco/Abrantes, novas estradas, caminhos-de-ferro até à Guarda e já no sec. XX (1936), com a distribuição de água ao domicílio, havido significativo desenvolvimento da cidade (Leite, 1991), e a desenhar-se o aspecto actual, ainda que a partir dos anos 70 a ampliação tenha seguido a moda errada de crescimento em altura.

Certo é que a cidade estende-se para Nordeste, Este, Sul e Sudoeste, do antigo outeiro da Cardosa, com os bairros residenciais ou núcleos urbanos⁴³, dos quais faz parte o Bairro Ribeiro das Perdizes, no qual se situa a Escola Cidade Castelo Branco,

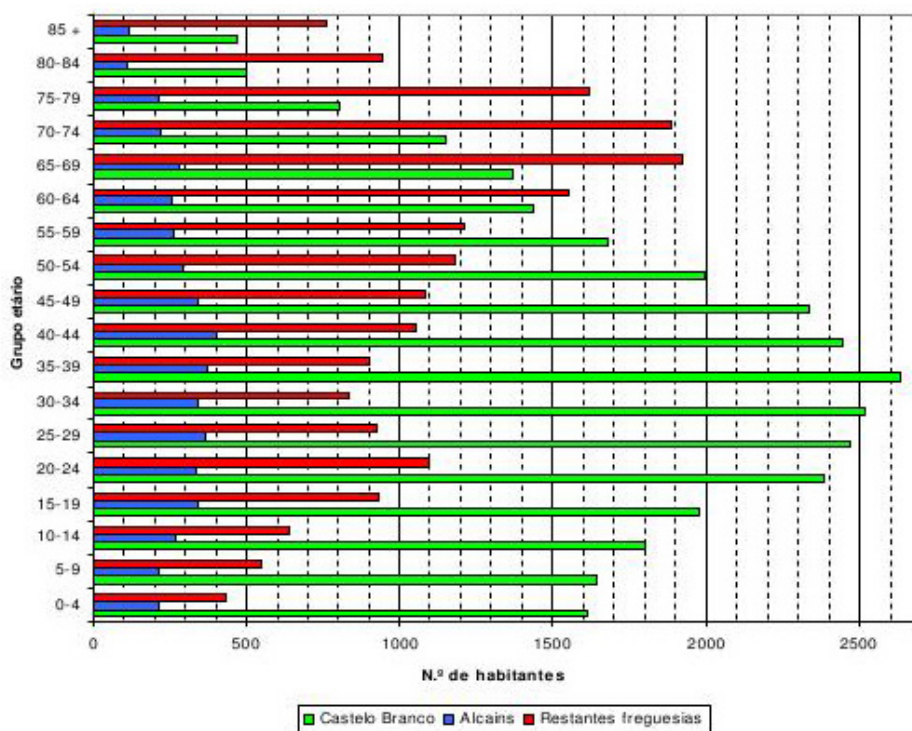
Com o programa de recuperação urbana Polis foi feito um trabalho de recuperação da zona medieval, intervenção de fundo na zona da Devesa, onde nasceu a Biblioteca Municipal, em simultâneo com a construção de áreas de lazer fora da zona histórica que engloba a piscina praia, a piscina municipal, três campos de futebol e, já em fase avançada de construção, um lago para a prática de desportos náuticos bem como de uma rede viária nova a toda a volta da cidade.

Os dados do INE (2001), por faixa etária, sobre a população residente no Conselho de Castelo Branco, ao longo da última década, constam do plano local⁴⁴, elaborado pela Câmara Municipal de Castelo Branco e permitem-nos verificar, através do gráfico 1, aqui reproduzido, que o crescimento populacional de Castelo Branco foi fundamentalmente marcado pela concentração acrescida na sede de concelho, com mais de 50% da população na faixa etária dos 25 aos 64 anos, prosseguindo em simultâneo o processo de despovoamento e envelhecimento da população das restantes freguesias, com excepção de Alcains.

⁴³ Constituem os núcleos urbanos, Quinta da Granja, Escola Afonso de Paiva, Escola Amato Lusitano, Escola Nuno Álvares, Quinta das Pedras, Quinta do Amieiro, Quinta Pires Marques; Bairro Ribeiro das Perdizes, Carapalha, Bairro Buenos Aires, N^a Sr^a do Valongo, Bairro da Cruz do Montalvão (Nunes, 2002), e mais recentemente a Quinta do Socorro, da Pipa e Urbanização da Granja para além da construção de um novo núcleo urbano a norte/nordeste, num amplo arco que envolve a zona histórica tradicional.

⁴⁴ Refere-se ao plano local para o desenvolvimento sustentável, denominado “Diagnóstico para a sustentabilidade – Castelo Branco Agenda XXI”

Gráfico 1 – População residente segundo os grupos etários na cidade de Castelo Branco, Alcains e restantes freguesias do concelho⁴⁵



A população residente do Concelho de Castelo Branco encontrava-se empregada por ramos de actividade, segundo um estudo de Nicolau e Santos (2004) da seguinte forma: no sector primário, principalmente no ramo da agricultura, 1258 indivíduos, sendo 849 homens e 409 mulheres; no sector secundário 7956 indivíduos, 5256 homens e 2700 mulheres, destacando-se o ramo da construção no sector masculino e uma considerável mão-de-obra feminina no ramo da confecção e fabricação de equipamento eléctrico; e no sector terciário, 14606 indivíduos, sendo 7057 homens e 7549 mulheres tendo o sexo feminino maior expressão no comércio por grosso e retalho, administração pública, ensino e actividades relacionadas com a saúde humana.

No campo da educação Castelo Branco tem três Agrupamentos de Escolas Básicas, que incluem os jardins-de-infância oficiais, duas escolas Secundárias, o Instituto Politécnico de Castelo Branco⁴⁶, para além dos Jardins de Infância semiprivados e duas escolas do primeiro Ciclo também semiprivadas.

⁴⁵ In “Diagnóstico para a sustentabilidade - Castelo Branco Agenda XXI”.

⁴⁶ O Instituto Politécnico de Castelo Branco engloba a Escola Superior de Educação, Escola Superior de Gestão, Escola Superior Agrária, Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias, Escola Superior de Tecnologia e Escola Superior de Artes Aplicadas.

As associações de bairro existentes na cidade desempenham um papel importante na dinamização cultural, recreativa e desportiva da cidade.

3.1.2. O Bairro Ribeiro das Perdizes: Breve contexto sociocultural

A escola situa-se em pleno Bairro Ribeiro das Perdizes. A memória dos mais idosos do bairro mencionam que a toponímia “ribeiro das perdizes” deriva da procura de água, dos habitantes do Bairro do Castelo, no actual Bairro Ribeiro das Perdizes.

Segundo Lobo (1950), reporta-se aos finais do séc. XVI e princípios do séc. XVII, a existência das primeiras habitações, dado que o lugar era óptimo para apascentar o gado e abundante em água. No entanto, a fixação das pessoas e a construção urbana, situa-se nos inícios do séc. XX, mais concretamente nos anos 30, conforme alguns excertos das Actas das Sessões da Câmara, datada de 1938 o termo da construção da primeira casa no Bairro.

Actualmente os tradicionais edifícios do bairro, volumetricamente baixos, estão a dar lugar a edifícios de habitação colectiva, com variações de volumetria entre os três e os seis pisos.

O Bairro Ribeiro das Perdizes, onde se situa a Escola Cidade de Castelo Branco, constituído por cerca de 600 fogos e 2000 residentes, está delimitado pela linha do caminho-de-ferro, pela zona da Senhora de Mércules e pela Quinta da Carapalha, a nascente pelo Bairro da Boa Esperança e a Poente pelo Bairro do Cansado.

Embora neste bairro residem pessoas de todas as classes sociais a predominância dos residentes situa-se na classe média baixa com a maioria destes a dedicarem-se à agricultura e aos serviços por conta de outrem. De acordo com os dados constantes do Projecto Educativo da Escola Cidade de Castelo Branco, a população discente deste bairro ronda uma centena distribuída pelos vários graus do ensino.

Nas imediações da escola situa-se a Associação Cultural e Recreativa “As Palmeiras”, que foi fundada em Março de 1992 e é actualmente constituída por cerca de 600 sócios. Esta Associação serve o bairro na ocupação dos tempos livres dos residentes e tem desenvolvido um trabalho meritório no âmbito desportivo, sendo de destacar o atletismo, ténis de mesa, ginástica e várias actividades de jogos tradicionais como a malha. O ex-líbris da associação é o Rancho Folclórico que tem actuado em diversos pontos do País e

comunidades de emigrantes portugueses. Mais recentemente a Associação criou um Grupo de Concertinas dedicando-se ao ensino e formação deste instrumento musical tradicional.

3.1.3. A Escola Cidade de Castelo Branco

3.1.3.1. Breve história

A Escola Cidade de Castelo Branco, sede do Agrupamento, situa-se no Bairro Ribeiro das Perdizes, próximo de alguns monumentos como sejam a Ermida de Nossa Senhora de Mércules, a Ermida de S. Martinho e a Ermida de Sant'Ana.

A abertura da escola deu-se em Setembro de 1995, após quase dois anos de construção, tendo a primeira pedra sido lançada em Novembro de 1993. Inicialmente, por nomeação, a escola foi gerida, durante dois anos, por uma Comissão Instaladora e em Julho de 1997 passou a ser gerida por um Conselho Directivo, após o primeiro processo eleitoral, sendo que em 1999 toma posse o 1º Conselho Executivo com um mandato de 3 anos.

Em Agosto de 2003 passou a sede de Agrupamento tendo sido empossada uma Comissão Provisória. Esta Comissão cessou as suas funções após tomada de posse do primeiro Conselho Executivo de Agrupamento, em Junho de 2004, na sequência do primeiro processo eleitoral em que interveio toda a comunidade educativa deste mesmo Agrupamento.

Deste modo, a Escola Cidade de Castelo Branco, estabelecimento de Ensino do 2º e 3º Ciclo, passou a integrar os jardins de Infância Boa Esperança, Bloquinho e Jardim de Infância dos Escalos de Baixo, para além das escolas do primeiro ciclo da Boa Esperança, Matadouro, Mata e Escalos de Baixo, tendo no presente ano lectivo, nos edifícios da escola sede, alunos desde o 1º ano, do 1º ciclo, até ao 9º ano de escolaridade, do 3º Ciclo.

Sendo uma escola de construção recente, com uma arquitectura funcional, constituída por três blocos, engloba espaços exteriores amplos que permitem albergar para além de um pavilhão gimno-desportivo, dois campos de jogos ao ar livre e outros espaços onde os alunos circulam sem atropelos.

A escola possui 35 salas de aula. Destas, 12 salas são específicas de disciplinas como E.V.T. Ciências da Natureza, Informática e Educação Musical, ou servem de complemento para sala de reuniões, informática e audiovisuais. Registe-se ainda o Centro de Recursos, adequadamente apetrechado, com equipamento informático e áudio visuais modernos, com qualidade e em número suficiente para dar apoio às actividades curriculares

e extracurriculares.

3.1.3.2. População escolar

A partir de um quadro docente estável verifica-se que a população escolar do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, no que se refere a alunos, tem no presente ano lectivo 2008/2009, 1012 alunos, desde o pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, frequentando a Escola sede Cidade de Castelo Branco, 645 alunos. O total de professores que leccionam no Agrupamento é de 99, correspondendo à escola sede, 74 professores e os restantes ao 1º ciclo e pré-escolar.

A escola tem 36 auxiliares de acção educativa e 14 funcionários administrativos.

Quadro 1 – Nº de alunos do Agrupamento e Escola sede Cidade de Castelo Branco

Pré-escolar/Ciclos e nº de Turmas	Jardins de Infância	1º Ciclo	2º Ciclo	3ºCiclo
Alunos	6	20	10	12
Agrupamento	125	334	252	301
Escola sede	-	92	252	301
Total de Agrupamento	1012 alunos			
Total da Escola Sede	-	645 alunos		

Segundo o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, (2007/2008), desde o início do funcionamento da Escola que se tem “construído” um observatório do sucesso dos alunos, tendo-se estabelecido, desde então, um valor de 80% que tem servido de barómetro. No entanto, verifica-se que os valores médios da Escola têm vindo a superar os 80%, embora à custa de uma certa assimetria entre o 2º e 3º ciclo. Assim no ano escolar 2007/2008, o sucesso educativo da escola foi de 85%, tendo os alunos do 2º Ciclo um sucesso de 90% e os alunos do terceiro ciclo um sucesso de 81%. No 9º ano o sucesso foi de 88%, não sendo considerado nesta percentagem os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática.

3.2. Caracterização Pessoal e Académica dos Alunos

Os inquéritos feitos no início do ano pela directora de turma aos alunos/encarregados de educação serviram de suporte para uma breve caracterização da turma deste estudo, nos seus aspectos sócio-familiares e vida escolar.

3.2.1. A Turma - aluno e agregado familiar

A turma constituída por 24 alunos é homogénea, tanto na constituição de alunos por género como na idade dos próprios alunos, como se verifica no gráfico 1 e 2.

Relativamente aos encarregados de educação os gráficos 3, 4 e 5 apresentam-nos, respectivamente: i) idade - verifica-se que o intervalo entre os 41 e 45 anos é aquele em que se situam a maioria dos pais (treze), e número de mães (oito), nestas, em igualdade com o intervalo entre os 36 e 40 anos de idade; ii) escolaridade - situando-se os pais maioritariamente com o 9º ano (dez pais), e as mães maioritariamente com o ensino superior e 9º ano de escolaridade (seis em cada nível de escolaridade); e iii) situação profissional dos pais.

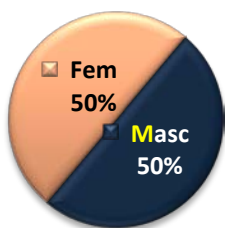
Saliente-se ainda que vinte e três alunos vivem com os pais e um aluno vive apenas com a mãe.

Relativamente ao número de irmãos, 7 alunos não têm irmãos, 14 alunos têm 1 irmão e 3 alunos têm 2 irmãos.

Nos gráficos seguintes apresentamos uma síntese das características sócio-familiares.

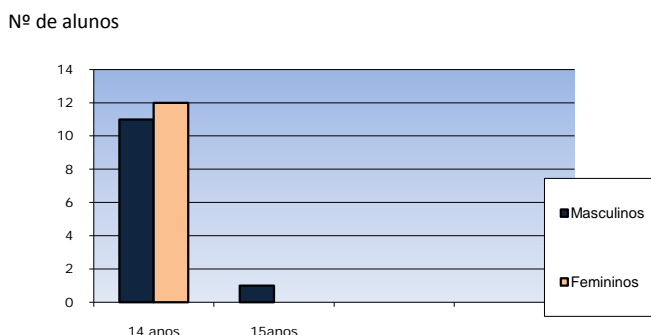
3.2.1.1 – Sexo

Gráfico 1 – Percentagem de alunos por sexo



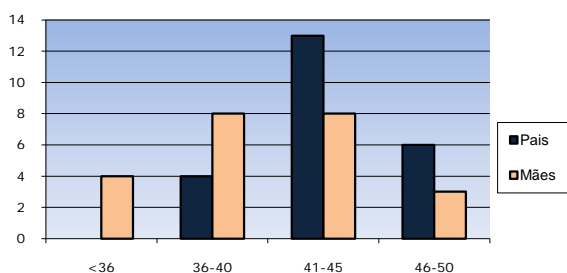
3.2.1.2 - Idade dos alunos

Gráfico 2 – Número de alunos por idade e sexo



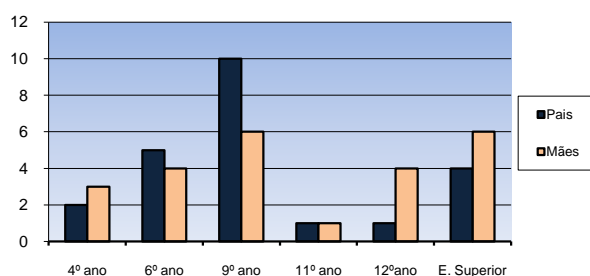
3.2.1.3 - Idade dos pais

Gráfico 3 – Número de pais e mães por idade



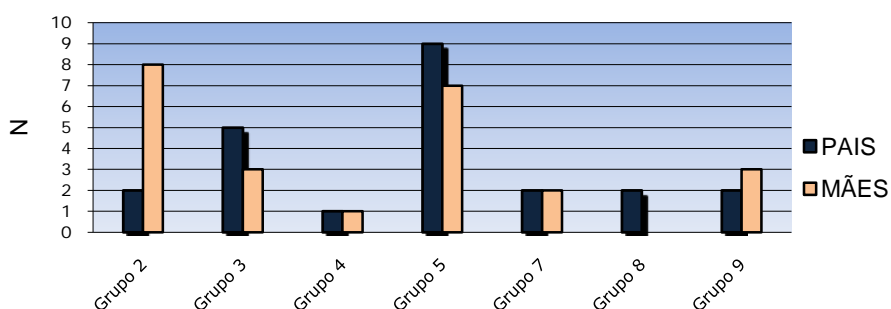
3.2.1.4. - Escolaridade dos pais

Gráfico 4 – Número de Pais e mães por níveis de escolaridade



3.2.1.5. Situação profissional dos pais

Gráfico 5 – Situação profissional dos pais⁴⁷



⁴⁷Utilizou-se a terminologia para as profissões do Instituto Nacional de Estatística: Grupo 1- Quadros superiores da administração pública e quadros superiores de empresa; Grupo 2 – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; Grupo 3 – Técnicos e profissionais de nível intermédio; Grupo 4 – Pessoal administrativo e similar; Grupo 5 – Pessoal dos serviços e vendedores; Grupo 6 – Agricultores e trabalhadores qualificados de agricultura e pescas; Grupo 7 – Operários artífices e trabalhadores similares; Grupo 8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem; Grupo 9 – Trabalhadores não qualificados.

3.3. A Vida Escolar

3.3.1. Alguns dados de contexto

Os alunos da turma, todos residentes em Castelo Branco, frequentavam no ano lectivo anterior a escola em que decorreu o nosso estudo e não apresentam qualquer retenção no percurso da escolaridade obrigatória.

A maioria dos alunos, 58%, correspondente a 14 alunos, desloca-se a pé para a escola. Por sua vez, 38%, correspondente a 9 alunos desloca-se em transporte particular para a escola e apenas 1 aluno, 4%, utiliza o autocarro.

Frequentaram o ensino pré-primário 96% dos alunos, ou seja 23 alunos dos 24 alunos da turma. Relativamente aos apoios, no ano lectivo anterior, 8% dos alunos tiveram apoio às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e 12% à disciplina de Inglês.

A turma deste estudo obteve no 1º período⁴⁸, do ano escolar 2008/2009, uma percentagem de sucesso de 83%, valor este melhorado no final do 2º período em 9%, passando a turma a apresentar um sucesso de 92%.

Relativamente ao diálogo entre os alunos e pais, 18 alunos (75%), referiram que conversam frequentemente com os pais sobre os estudos e a escola, 5 alunos (21%), referiram que raramente conversam com os pais sobre o estudo e vida escolar e 1 aluno não respondeu.

3.3.2. Estudo

A maioria dos alunos, 16 alunos (67%), referira que estudam todos os dias. Já 8 alunos (33%), disseram que estudam apenas na véspera dos testes. Em termos de ajudas no estudo 15 alunos (63%), indicaram que têm ajudas no estudo, pelo que os restantes 9 alunos (37%), não têm qualquer ajuda no estudo.

Relativamente ao gosto pelo estudo 6 alunos (25%), referiram que gostam de estudar, 11 alunos (46%), que gostam de estudar às vezes, 3 alunos (12%) não gostam de estudar e 4 alunos (17%) não responderam.

⁴⁸ Dado recolhido no documento "Análise de Sucesso Escolar", do 1º Período, do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco.

4.1. Os Saberes dos Alunos sobre a Avaliação

Para responder ao problema e objectivos deste estudo analisaremos os discursos e os saberes de alunos que frequentam o 9º ano e se encontram no fim da escolaridade obrigatória.

Consideramos que os significados atribuídos pelos alunos relativamente aos processos avaliativos se devem às expectativas pessoais, enquanto aprendizagem de conteúdos escolares valorizados socialmente, às representações que o próprio aluno constrói sobre os outros e às representações que os outros constroem a respeito dos sucessos e fracassos, e que o levam à construção de um valor de si próprio (Cortese, 2006). Nesse sentido, o pensamento do aluno expressa-se socialmente através da linguagem, tendo em conta as experiências vividas e o conhecimento adquirido, pelo que as representações e os saberes dos alunos, nas três entrevistas que realizamos contêm o sentido expresso do discurso do ofício de aluno, alicerçado num tempo vivido de experiências individuais e colectivas.

4.1.1. O sucesso escolar

Os alunos dos três grupos de análise, no âmbito de uma carreira escolar bem-sucedida, como registámos na breve caracterização da turma, agora em final de ciclo, aprenderam as *regras do jogo* para terem sucesso escolar, sobre uma avaliação vivenciada ao longo de 4 anos no 1º ciclo, 2 anos no 2º ciclo, e de 3 anos no 3º ciclo. Deste modo, a partir de exemplos dos discursos dos alunos sobre as suas preocupações, observámos que baseiam as suas ideias na base dos últimos anos do 3º ciclo, mas apreendidas desde cedo com a entrada no percurso escolar, uma vez que segundo Perrenoud “de ano para ano, o aluno aprende a ser avaliado, apanha em que é que geralmente o professor fundamenta a sua apreciação” (1995, p. 138), e, por isso, através dos testes, submete-se ao juízo do professor pela classificação obtida. Assim sendo, o David considera o professor como o detentor do poder legítimo de avaliar, porque ele quer “ter notas nos testes e no final do período que satisfaçam o sôtor em termos de passar de ano” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Ou seja, implicitamente transparece a *cultura da submissão* (Guerra, 2003), do aluno em relação ao professor que é responsável pela avaliação (Arends, 1995), e da prestação de

contas (Vilhena, 2000; Pinto & Santos, 2003), do aluno enquanto objecto da avaliação pelo que “o conhecimento que o avaliador possui converte-se em conhecimento hegemónico” (Guerra, 2003, p. 40), sobre o conhecimento do avaliado, legitimado pelo paradigma positivista da avaliação, a que fizemos referência no capítulo I (Vilhena, 2000; Alves, 2004).

A eficácia do sucesso escolar emerge nos discursos dos alunos enquanto representações associadas ao *Bom* e, por isso, um *bom aluno* “é um aluno que tira bons resultados” - diz a Margarida, (grupo 3, 14 anos, 13/2/2009), ou seja, concretiza-se objectivamente em “ter boas notas nos testes” (Maria, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Assim, o juízo do professor persegue a objectividade por meio de determinados instrumentos de colecta de informação que é mensurável (Salinas, 2004), em que os alunos desde cedo apreenderam que para terem sucesso escolar é importante “fazer os trabalhos, ir a todas as aulas, ter boas notas nos testes” (Maria, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), numa dimensão implícita dos resultados enquanto indicadores de rendimento ao serviço do sucesso porque “o que é mais importante são os resultados finais” (Guerra, 2003, p. 41), e não o processo que levou a esses resultados.

Para outros alunos, ter sucesso escolar é “não tirar negas, negativas” (Diamantino, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), num sentido de ser eficaz em “atingir resultados positivos” (Ana Lua, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009). Deste modo, centramo-nos um pouco num sucesso escolar classificativo que procura chegar à denominada *nota positiva*.

Um aluno não é um objecto inerte mas um actor que “aprende a ser avaliado” (Perrenoud, 1995, p. 138). Deste modo, a Margarida contextualiza o valor do teste relativamente aos trabalhos, no esforço da aprendizagem, na memorização específica para o teste e na justiça da classificação:

Os testes obrigam-nos a estudar e nós queremos tirar boa nota, nos trabalhos vamos à internet, copiamos, colamos e não aprendemos nada. Aprendemos mais nos testes e temos uma nota se calhar mais justa (Margarida, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Na intervenção anterior da Margarida é perceptível que os alunos aprendem a destreza de jogarem um “jogo tático entre actores cujos interesses são opostos: o professor quer julgar o aluno pelo seu verdadeiro valor, o aluno tenta perverter a situação a seu favor” (Perrenoud, 1995, 138). O exemplo dos trabalhos feitos pelas hiperligações das páginas da internet acessíveis à distância de um *click*, e do *cópia e cola*, são consequência da inadequada utilização da globalização da informação facilmente acessível aos alunos desta turma, mas rejeitada como procedimento adequado a um *bom aluno* uma vez que

vários alunos, em simultâneo, expressaram a sua opinião de que nem todos faziam isso (vários alunos, grupo 3, 13/2/2009).

No âmbito familiar, segundo o Sr^o Tartulho, a mãe tem uma concepção de preparação dos testes enquanto trabalho intensivo para uma nota que pode ser feita na véspera. Disse o Sr^o Tartulho: - “ A minha mãe (...) diz-me: (...) este fim-de-semana vais ter que estudar” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009), quando informada do teste que estava marcado para o início da semana seguinte. Deste modo, o aluno encarou o sucesso escolar como a preparação intensiva para um teste, que pode ser feita na véspera, enquanto forma económica de quem compreendeu o sistema da prática da excelência na avaliação, Ou seja, estuda as matérias, recita-as e esquece-as (Perrenoud, 1995), porque “alguns alunos não têm outra ambição que não seja a de fazerem boa figura na avaliação quando esta é determinante para ter sucesso” (Idem, 1995, p. 139).

Perante as respostas obtidas verificamos a existência de um conjunto de saberes sobre o sucesso escolar, associados ao *Bom aluno* e aos resultados escolares positivos das notas, subjacentes a essa característica, enquanto indicadores objectivos de conhecimentos legitimados pelos testes.

A avaliação de competências transferíveis⁴⁹, consagradas no currículo escolar do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro), deverá incidir não só nos conhecimentos, que acabamos de abordar, mas também nas capacidades, atitudes e valores. Por exemplo, o Rodrigo chama a atenção para um dos valores do *bom aluno*: “é responsável pelo que faz” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009), o que desencadeia algumas representações nos discursos dos alunos: i) “na escola ser assídua (...) e pontual” (Maria, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), no sentido de que ii) “é um aluno que estuda, que se aplica, que sabe estar dentro de uma sala de aula, tira médias, altas médias” (Mafalda, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), o que configura o conhecimento de um conjunto de competências do saber ser e estar essenciais às aprendizagens, que estão ao serviço de um aluno que está decidido a trabalhar para a nota (Perrenoud, 1995).

Neste âmbito do saber ser e estar, enquanto acção de educar⁵⁰, são referidas, por alguns alunos ideias que deixam transparecer a importância de se “ter um bom comportamento” (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), enquanto conduta inerente a um

⁴⁹ Segundo Santos (2003), as competências desenvolvem-se enquanto saber em acção, ao longo de um ciclo ou vários ciclos, pelo que avaliar competências é algo de complexo quando se associa a avaliação à ideia de medida expressa numa classificação.

⁵⁰ Segundo Hadji (1994), o saber-ser está ligado ao acto de educar, os saberes ao acto de ensinar e o saber fazer ao acto de formação de competências.

sistema escolar que espera “um aluno que se porta bem nas aulas, que fala pouco” (Sr. Félix, 15 anos, grupo 3, 13/2/2009), entendido certamente o *falar pouco* a assuntos considerados marginais às aprendizagens feitas na sala de aula. O *comportamento* “fora das aulas” (Maria, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009) é percebido no domínio da conduta já que é importante ter “o mínimo de problemas possíveis, como por exemplo em termos disciplinares” (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), facto a que poderá não ser alheio o rigoroso sistema punitivo, relativamente às infracções dos alunos que violem o estatuto do aluno, praticado nesta escola.

No que se refere às capacidades, atitudes e valores, os discursos dos alunos, no âmbito do sucesso escolar, deixam transparecer o desenvolvimento de uma cultura de cidadania⁵¹ que seja capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia, da responsabilidade e da liberdade individual, já que a Mafalda preocupa-se em “saber lidar com os professores e alunos” (grupo 2, 14 anos, 6/2/2009), numa dimensão dos valores educativos, já que o sucesso escolar, para o Gregório passa por “um aluno que é educado para com os professores e para com os colegas” (Grupo 3, 14 anos, 13/2/2009), ideia esta complementada pela Ana Lua ao referir que o aluno deve ter “uma relação saudável para com os professores e para com os colegas” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Como refere Nogueira e Silva (2001) é importante que os jovens estejam conscientes dos seus direitos mas também das suas responsabilidades pelo que a ideia de que o aluno “participa na ordem e ajuda os colegas quando têm dificuldades (Bernardo, grupo 3, 13/2/2009), reforça a importância da interacção nos contextos escolares, inerente a alunos que devem aprofundar, desde cedo, os valores da cidadania, necessários à comunidade educativa, numa perspectiva de partilha de espaços, de tempos e de inter-relações humanas, com alunos de proveniências sociais diversificadas, professores e funcionários.

Registamos, sobre o sucesso escolar, as dinâmicas de participação em aprendizagens fora do espaço aula. O David atribuiu valor ao “participar em coisas extracurriculares, ir a museus, visitas de estudo, participar em clubes” (grupo 1, 14 anos, 29/1/2009), reforçado por uma postura de utilidade das aprendizagens, no âmbito do sucesso escolar, já que como diz a Raquel: - “Aprendemos mais do que às vezes nas aulas” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), mas sobre a qual não foi possível discernir qualquer mecanismo de avaliação praticado sobre estas actividades, com o intuito de serem consideradas na avaliação dos alunos.

⁵¹ Consagrada na Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro no artigo 12º, que diz respeito ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Neste âmbito dos conhecimentos, das atitudes e dos valores, analisámos que os alunos tendem a dar o mesmo tipo de respostas na valorização da avaliação de conhecimentos pela classificação dos testes, que caracterizam o sucesso escolar, pelo que “os êxitos escolares têm valor por ocorrerem no imediato” (Guerra, 2003, p. 45), de forma meritocrática e que se expressa através das notas.

4.1.2. O insucesso escolar

A eficácia do sucesso escolar ficou registada no ponto anterior pelos discursos dos alunos que foram associados aos testes, notas e resultados positivos. O inverso acontece para o insucesso escolar, já que o “ter negativas” (Rodolfo, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), “não ser um aluno aplicado” (Mafalda, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), e “ter mau comportamento” (António, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009) é suficiente para levar os alunos ao insucesso escolar. O David deu-nos um exemplo em que a média das notas, e a consequente negativa, deu lugar à vivência de um insucesso:

A média das notas afecta o aluno em que um mais um é dois a dividir por dois. E não creio que isso seja certo, porque já me aconteceu a mim eu ter (...) uma nota negativa num trabalho e uma nota (...), muito boa noutra e uma nota adiciona à outra, divide-se e deu negativa na mesma (Idem, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Nesta perspectiva, emerge a representação da importância das medições e da média das medições, enquanto sentido do sucesso e insucesso, num processo de uma cultura escolar tradicionalmente positivista (Vilhena, 2000; Alves, 2004), a que fizemos referência no capítulo I, e a que:

alguém um dia chamou o *milagre do funil*. Entra-se pelo gargalo largo (avaliação de conteúdos, de conceitos, de procedimentos, de atitudes, de esforço, etc), mas sai-se pelo gargalo estreito culminando numa classificação numérica. Ora como é possível condensar um processo rico e complexo numa palavra ou num número? (Guerra, 2003. p. 43).

A Isabel, por sua vez, associou o insucesso aos processos do que é trabalhado na sala de aula e do que é considerado como relevante para medir, nos testes de avaliação. Ou seja, a descontextualização avaliativa do que acontece na sala de aula, durante o processo de aprendizagem, e o que é considerado no processo de avaliação do teste que mede o que não foi relevante:

Há bem pouco tempo apareceram 2 exercícios que nós não fizemos na aula. Deu assim muito vagamente mas eu, pelo menos e alguns alunos da turma ficaram muito espantados porque acho que aqueles

exercícios que vão para os testes devem ser aqueles mais revistos (idem, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

A este propósito, do relato da Isabel, gostaríamos de perguntar: “Tudo se deve a uma falta de esforço? Se não, então por que razão é o aluno a arcar com todas as responsabilidades?” (Guerra, 2002, p. 60).

No âmbito das competências, Maria considerou a teoria descontextualizada de uma avaliação para a vida, ou seja, descaracterizada de práticas que sejam úteis no âmbito dos saberes adquiridos. Maria expressa que: - “se nós praticássemos mais, nós em termos da vida íamos aplicando sempre o que aprendíamos. Agora com teoria nós às vezes estamos fora da escola e nem nos lembramos do que aprendemos cá dentro”(14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Ou seja, “ a maior parte das aulas é só teoria (...) não aplicamos o que estamos a dar na teoria” (Luanda, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Neste âmbito, emerge a utilidade das competências e infere-se que as alunas, Maria e Luanda, fazem uma alusão à competência⁵² não apenas no plano intelectual e verbal mas no plano prático do “saber em uso” (Roldão, 2008, p. 20), ou seja, enquanto “capacidade de mobilizar (identificar, combinar e activar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser para resolver uma família de situações-problema” (Ketele, 2006, p.139), em oposição ao “saber inerte” (Roldão, 2008, p. 20), referidos pela Maria e Luanda.

As intervenções de Maria e Luanda abordam a complexidade da aquisição e da avaliação do saber na sua relação directa com a natureza das competências e das práticas sociais. A este propósito, Perrenoud (2002) considera que os saberes constituem o fundamento das competências e por isso é necessário esforço para aprender, não para restituir, pelos testes e exames, os saberes assimilados ou memorizados mas antes para resolver problemas, tomar decisões, desenvolver projectos ou pesquisas, ou seja, enfrentar as tarefas do dia-a-dia. E aqui, segundo Perrenoud (2002) reside a questão de as escolas não preparem modalidades de avaliação que testem a transposição de conhecimentos.

O sentido do uso dos saberes, abordados pela Luanda e a Maria, mais não são do que um desejo que vincule os saberes às práticas sociais, não de um futuro que ainda não chegou, e que por isso mesmo não pode ser entendido, mas de um futuro que se constrói diariamente pelo presente. Assim, “ninguém pode ignorar que o sucesso e o insucesso são,

⁵² Ketele identificou duas ordens de práticas avaliativas para as competências: i) “identifica-se e apresenta-se aos alunos uma amostra de problemas a resolver ou de actos de comunicação a produzir” e ii) fixa-se um objectivo final de integração que é uma macro-competência, encarregada de integrar o conjunto de competências importantes apreendidas pelos sujeitos” (2006, p. 139).

em parte, problemas de relação com o saber e de sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995, p. 221), pelo que, nesta problemática de análise, há a considerar os papéis inerentes ao ofício de aluno e os papéis inerentes ao ofício de professor (Idem, 1995).

4.1.3. Concepções de avaliação

4.1.3.1. O conceito de avaliação

Os significados que os alunos dão ao conceito de avaliação situam-se no âmbito de uma experiência vivida e percebida pela medida dos “testes que fizemos durante o período” (Genoveva, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), ou seja, “os testes, as notas dos testes” (vários alunos em simultâneo, grupo 1, 29/1/2009), na certeza de que “os professores incidem mais nas notas dos testes”(Gregório, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), o que vai de encontro à concepção predominante no sistema educativo português, que referimos no capítulo I, de avaliação como medida, porque o modelo teórico dos currículos actuais visam essencialmente a classificação e a certificação das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2008).

Quando se analisa a avaliação para os alunos, o que assume significado são os testes, e por isso “o teste escrito reflectiu 100%” (Luanda, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), da avaliação da Luanda. Deste modo, a percepção da aluna incide sobre uma avaliação retroactiva, realizada num momento em que é possível comprovar os efeitos da mudança (Guerra, 2003). Deste modo, a recolha de síntese de informação sobre determinada quantidade da matéria, que os alunos pelos testes demonstraram saber, vai determinar o valor da classificação atribuída pelo professor ao aluno (Arends, 1995). Ora, segundo Boavida e Barreira (2006) existe no sistema de avaliação, que é praticada nas salas de aula, uma dificuldade em se passar de um “conceito de classificação para uma ideia de formação e da participação do aluno como função formativa, para uma metodologia pedagógica” (p. 8). Deste modo, os testes poderão ser associados a outras maneiras, formais e informais, de recolher e tratar uma avaliação regulada por uma cultura dialógica dos actores educativos, professores e alunos, de acordo com os contextos e enquanto “acto de comunicação interpessoal e intencional” (Santos & Gomes, 2006, p. 12), feita de forma humanizada e sem perder “de vista a riqueza das coisas *que se fazem* na escola” (Perrenoud, 1995, p. 172). Neste sentido, segundo Perrenoud “seria absurdo querer melhorar a comunicação educativa sem a situar no conjunto das experiências do

aprendente. Com efeito, é esta experiência que determina a formação da pessoa, e não somente os seus saberes” (1995, p. 172).

Alguns alunos percebem igualmente o conceito de avaliação associado ao comportamento. Disse o Pinto da Costa: - “Acho que é muito o comportamento” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009). Segundo a Maria são os “testes, comportamento e participação” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), que são valorizados na avaliação.

Para o Srº Tartulho “o professor avalia também muito os TPC” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009), ainda que sem grande significado efectivo para a Milena, já que, “contam mais para a avaliação final os testes, do que a participação ou os trabalhos de casa ou qualquer outra coisa” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Deste modo, interrogamo-nos sobre esta *outra coisa* a que a Milena se referiu e que pode ser o “currículo real” e “as “experiências do aprendente” (Perrenoud, 1995, p.172), ou seja, tudo o que os alunos fazem na escola, a sua acção, o seu agir, e as suas relações afectivas e cognitivas e que

gera aprendizagens: a aquisição de conhecimentos, o saber fazer e o saber ser, a formação de atitudes. A educação enquanto acção orientada para a transformação da personalidade, das representações e das competências do outro, é eficaz quando ordena a sua experiência, lhe impõe ou propõe um currículo como uma sequência relativamente coerente de experiências formadoras. Não falo apenas das formas e dos conteúdos do ensino e do trabalho escolar: trata-se também do quadro de vida, do funcionamento do sistema-turma, do contrato didáctico, das relações de poder (Perrenoud, 1995, p.172).

4.1.3.2. A avaliação diagnóstica

Segundo o Bernardo a “avaliação diagnóstica é realizada no início do ano para verificar como estão as “capacidades e os conhecimentos que adquirimos no ano anterior” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009), pelo que, esta perspectiva, enquadra-se nas leituras que realizamos no capítulo I, no âmbito da função de identificar as competências dos alunos numa fase inicial de aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990; Hadji, 1994; Cortesão, 2002; Alves, 2004; Barreira, Boavida & Araújo, 2006; Ferreira, 2007).

As respostas obtidas assinalam que esta ideia é similar aos alunos. A Milena acerca da avaliação diagnóstica disse: - “A avaliação diagnóstica é quando os professores ao início de cada matéria ou de cada modalidade, de cada capítulo, avaliam o ponto em que nós estamos” (14, anos, grupo 1, 29/1/2009). Ou seja, as experiências dos alunos relativamente à avaliação diagnóstica têm sido vivenciadas ao longo do percurso escolar e no início de cada ano lectivo, como disse a Albertina: - “Quando começamos cada ano lectivo,

costumam-nos dar um texto com a matéria do ano anterior para ver os nossos conhecimentos” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

Uma ideia comum dos alunos sobre a avaliação diagnóstica é “que não conta para a avaliação. É só mesmo para ver o nível dos alunos” (Diamantino, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), e por isso, porque não conta para a nota disse a Raquel: - “Nós, nos testes diagnósticos, não damos tanta importância a esses testes” (grupo 1, 14 anos, 29/1/2009).

Numa outra percepção, a avaliação diagnóstica é-nos representada como a verificação de saberes e competências do currículo oculto e das aquisições que são feitas para além da sala de aula e da escola, bem patente numa situação vivenciada pela Mafalda: - “Por exemplo nós fizemos um texto numa avaliação diagnóstica, (...) e não vinha lá só a matéria que demos mas também aquilo que nós sabemos por nós, que é para os professores saberem com aquilo que hão-de começar” (Idem, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

A função da avaliação diagnóstica, para o Pinto da Costa, é o de informar essencialmente o professor através de uma cultura do exame, mas sem as consequências deste, já que, como disse: - “Quando fazemos esses exames diagnósticos os sôtores vão ficar a saber a parte que percebemos melhor ou a parte que não percebemos melhor” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009), numa alusão implícita que esta avaliação também serve para o professor reflectir sobre a eficácia da condução das suas práticas pedagógicas.

O discurso da Ana Lua aborda um outro sentido, o do rótulo da avaliação diagnóstica, nos contextos de professores e alunos que não se conhecem, pelo que assume uma posição negativa relativamente à realização da mesma, por parte dos professores.

Deste modo:

Os testes diagnósticos só servem para os professores rotularem os alunos. Realmente têm uma turma nova, alunos novos que não se conhecem de lado nenhum, fazem um teste diagnóstico e põem logo um título, um rótulo. Não concordo nada com isso (Ana Lua, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

A participação do aluno na informação e nos diversos sentidos que os alunos deram ao desenvolvimento do processo da avaliação diagnóstica ocorre na comunicação entre avaliados e avaliadores. Ora, segundo Perrenoud (1995), a melhoria, e, neste caso, a eficácia dessa comunicação situa-se nas experiências e vivências do aprendente para que não seja uma avaliação inútil, de crença armadilhada, como aquela que Ana Lua sentiu e expressou anteriormente, porque “a avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias

de diferenciação pedagógica (...) apoiando a orientação escolar e vocacional” (Despacho Normativo nº 1/2005, artigo 18)⁵³, dos alunos, ou seja,

o diagnóstico é a ocasião, por um lado, de situar o nível actual das aptidões, das necessidades ou dos interesses de um indivíduo, de verificar a presença de pré-requisitos: mas por outro, é, sobretudo, a ocasião de situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendiz, tendo em vista a concepção das estratégias de remediação possíveis (Hadji, 1994, p. 62).

4.1.3.3. A avaliação formativa

Os discursos dos alunos evidenciam que a avaliação formativa, sob a forma de teste, se destina à melhoria das aprendizagens cognitivas, através do estudo. Disse a Raquel: - “Um teste formativo (...) é (...) para ver se temos dúvidas e qual é que é a matéria que precisamos de estudar mais” (14 anos, grupo 1, 29/2/2009), numa dimensão de verificação da aprendizagem, com significado para o professor mas desprovido desse mesmo significado para o aluno, já que, segundo a Milena, a avaliação “formativa é quando vêm a que nível já evoluímos” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), numa clara alusão de interesse para os professores.

Registamos com algum significado que avaliação formativa permite aos alunos “testar os (,,) conhecimentos” (Diamantino, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), e é feita “através de fichas e chamadas orais” (idem, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009). Deste modo, completou o Pinto da Costa: - “Essas fichas são muito das vezes utilizadas (...) como (...) uma ficha que nos vai ajudar em determinada matéria (...), sem contar para a nota” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Pode-se ainda inferir, pelas entrevistas realizadas, que a avaliação formativa não ocorre em todas as disciplinas, porque noutras “disciplinas praticamente não fazemos avaliação formativa” (Raquel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009). De facto, os alunos têm a percepção de que a avaliação formativa assume a forma de preparação para os testes em algumas disciplinas, e, por isso, tal como a avaliação diagnóstica, como referimos anteriormente, não conta para a nota. Podemos assim situar a avaliação formativa “centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem” (Fernandes, 2006, p. 22).

⁵³ Regula e estabelece os princípios e os procedimentos da avaliação dos alunos do Ensino Básico.

A percepção da Luanda reforça a dimensão da avaliação formativa desprovida de significados, ao considerá-la um processo pouco regulador das aprendizagens, já que “para a maior parte dos professores não conta quase nada a avaliação formativa, nem é feita a correcção para nós estudarmos” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Por sua vez, o Bernardo reconhece-lhe utilidade, não enquanto integrada no processo de ensino e aprendizagem, mas de regulação à *posterior*, numa linha da pedagogia de mestria onde inicialmente foi aplicada a avaliação formativa (Ferreira, 2007), já que:

essas fichas são muito das vezes utilizadas para que nós consolidemos a matéria, os sôtos dão (...) que é para nós termos alguma preparação para o teste. Essas fichas não contam para a nota e ajudam-nos a estudar e a ler a matéria (Bernardo, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Globalmente, tende-se a verificar um sentido de resposta que aponta para vivências expressas da avaliação formativa, nem sempre integradas na regulação do processo das aprendizagens escolares, mas antes, como vimos pelo discurso da Luanda, reguladoras do produto das aprendizagens escolares e enquanto mecanismo de preparação para os testes.

Na perspectiva de processo a regulação do professor e do aluno, durante as tarefas, permite criar as condições adequadas para que o aluno tenha a “consciencialização das suas dificuldades, necessidades, mas também dos seus êxitos, dos percursos realizados e a realizar” (Ferreira, 2007, p. 58), ou seja, numa perspectiva formadora, tal como referimos no capítulo I, e que aqui reforçamos, na aprendizagem assistida pela avaliação, na perspectiva de Hadji (1990, apud Fernandes 2008), e, “em que o aluno faz um certo número de balanços intermediários que conduzem à correcção dos seus erros e à remodelação das suas estratégias iniciais em função dos resultados obtidos” (Alves, 2004, p. 68). Assim, este processo constitui-se como um meio de reflexão dos alunos pelo que a avaliação intercalar, enquanto balanço intermédio de um período lectivo, perde o seu significado se sentida como um processo que se situa fora do aluno mas apenas na esfera dos professores, director de turma e pais. Sustentamos esta tese com o que disse a Raquel:

Na avaliação intercalar nós não temos nada a ver com isso, porque os professores falam com o director de turma e o director de turma fala com os pais. Nós nem sequer, quase, somos informados das notas que temos (Raquel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Complementamos a questão da regulação da avaliação com o discurso do Sr^o Tartulho e verificámos um desejo de regulação, de uma avaliação formativa⁵⁴

⁵⁴ “A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (Despacho Normativo nº 1/2005, artº 52).

contextualizada na mudança, através do exemplo de um trabalho que os alunos estavam a realizar, quando afirmou: - “Nós enviamos para o mail o trabalho e o sôtor corrigia e mandava-nos para o mail, o que estava bem e o que era preciso corrigir” (Srº Tartulho, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), pelo que, considerando os âmbitos da regulação a que fizemos referência no capítulo I, completamos que

qualquer que seja a sua forma, a regulação é, antes de mais, uma actividade pedagógica e a avaliação é apenas o seu suporte, ou um dos seus momentos, que corresponde ao processo de feedback, no qual assenta o mecanismo de orientação (Hadji, 1994, p. 126).

Verificamos a quase ausência, nos discursos dos alunos, de uma avaliação formativa que, segundo Fernandes (2006), é mais complexa e mais rica, ou seja “uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Idem, 2006, p. 23), porque a avaliação formativa é “uma avaliação que se esforça por fazer um diagnóstico preciso das dificuldades do aluno, a fim de lhe permitir encontrar-se num duplo sentido: compreender os seus erros e, em função disso, tornar-se capaz de os ultrapassar” (Hadji, 1994, p. 123), ou seja, uma avaliação enquanto *jogo pedagógico*⁵⁵, na lógica de ajuda à aprendizagem e enquanto contributo para a optimização da orientação didáctica (Idem, 1994).

4.1.3.4. A avaliação sumativa

No âmbito da avaliação sumativa verificámos que os alunos dos três grupos a consideram uma avaliação enquanto juízo globalizante, tal como expresso no artº 24, do Despacho Normativo 1/2005: “A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”. Neste sentido, o discurso dos alunos revela o saber de que a avaliação “sumativa é mais ao nível global de tudo” (Milena, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), e, por isso, “é o resumo do que a pessoa fez” (Margarida, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), ou seja, como disse o Bernardo: - “É todo o trabalho que (...) nós realizamos, fizemos nas aulas” (Grupo 3, 14 anos, 13/2/2009), num sentido atribuído de que os alunos são avaliados durante todo o tempo que passam na escola pelo que, tendo em conta a análise que fizemos anteriormente aquando do *sucesso e insucesso escolar*,

⁵⁵ Segundo Hadji (1994), o *jogo pedagógico* adapta o ensino ao aluno individualmente, controla as aprendizagens do aluno e facilita a aprendizagem.

inferimos que as práticas dos alunos aí retratadas nem sempre correspondem aos discursos quando questionados sobre conceitos.

Deste modo, verificamos que na opinião dos alunos, dos três grupos em análise, o peso dos testes, e da classificação obtida neles, é determinante para a concretização desta avaliação globalizante. Ou seja, numa perspectiva de êxito imediato, “o importante é obter uma classificação que comprove os conhecimentos adquiridos” (Guerra, 2003, p. 45), e os testes são o instrumento predominante como disse a Milena: - “Sinto que nós somos mais avaliados pelos testes do que pelos trabalhos de casa e participação dos exercícios que fazemos nas aulas” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Como disse a Luanda, uma das razões apontadas é porque “os professores dão mais importância aos testes sumativos porque nos testes formativos nem sequer fazemos correção” (grupo 1, 2/2/2009). A mesma opinião revelou o Diamantino quando disse que “a ficha de avaliação é o que tem mais peso para a avaliação final (14 anos, grupo 2, 6/2/2009), na convicção, também assumida pelo Rodolfo, de que “os testes valem mais” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

O discurso sobre a avaliação sumativa, quando os alunos foram questionados sobre a expressão classificativa de 1 a 5⁵⁶, nos grupos 1 e 2, revelou o sentido de alguma injustiça. Disse a Milena: - “É muito injusto de 1 a 5, isso é muito vago” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Neste sentido, a Maria tem a ideia de “que era melhor uma avaliação de 1 a 20 do que de 1 ao 5, porque, tal como a Raquel disse, um aluno que esteja entre o 4 e o 5, é muito mais fácil o sôtor dar-lhe uma avaliação entre o 1 e o 20” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

O sentido da complexidade na justiça das classificações está patente no discurso da Albertina: - “O professor dá 3 ao aluno em que estava indeciso, entre o 2 e o 3. O outro, que é 3 à vontade também supostamente devia subir” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009), pelo que, segundo o Diamantino, “o que tem melhor nota não chega ao 4 e continua no 3. É um bocadinho injusto por ser a mesma nota, e um 3 é mais alto que o outro” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

Considerando estas representações dos alunos, verificamos que a classificação transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação na promoção dos alunos no sistema escolar (Ribeiro e Ribeiro, 1990), mas nem sempre entendida com justiça e equidade pelos próprios alunos, uma vez que esta é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões (Abrantes, 2002, p. 9).

⁵⁶ Artº 33, do Despacho Normativo nº 1/2005.

Estas tensões podem ser encontradas no “reducionismo linguístico que confunde avaliação com classificação” (Guerra, 2003, p. 111), ou na diferenciação dos alunos que surgem, aparentemente, com as mesmas possibilidades sociais, familiares e pessoais e, por isso, são tratados como iguais na aplicação das mesmas exigências, inerentes a uma avaliação “ iminentemente tecnicista, pretendidamente asséptica, obcecada por medições estandardizadas” (Guerra, 2003, 117).

4.1.3.5. A auto-avaliação

A Margarida definiu que “a auto-avaliação é o que nós achamos que merecemos no final de cada período e de cada ano” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009), ou, de um outro modo, segundo o que disse a Mafalda: - “É aquela que nós pensamos de nós próprios (...) para o sôtor ver se a nota bate certo ou está mal, a nota dele e a nossa. Acho que é o que nós merecemos ou pensamos que merecemos” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

Estas representações da Margarida e da Mafalda estão associadas ao *terminus* de um processo que é classificativo e foi apreendido pelos alunos ao longo dos anos da escolaridade básica, mas, em muitos casos, desprovido de significado, como referiu a Isabel: - “Eu acho que a auto-avaliação se deve fazer, mas eu acho sinceramente que não conta” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). O Srº Tartulho considera mesmo que “há sôtos que pedem a auto-avaliação mas chegam ao final e é como se não a tivéssemos feito, não conta para nada (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Inferimos que as respostas dadas sobre a questão da auto-avaliação dos três grupos em análise apresentam uma percepção similar sobre os processos e efeitos da sua realização, uma vez que

os sôtos (...) não ligam. Alguns sôtos é só mesmo para estar registado. (...). Nalgumas disciplinas escrevemos para dizer porque merecemos aquela nota, noutras é só oral. A sôtora diz se acha que sim ou se acha que não e segue em frente (Albertina, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

Sobre os procedimentos da auto-avaliação diz a Luanda: - “Quando fazemos a auto-avaliação pedem para nós indicarmos o nível e depois pedem-nos para explicar o porquê desse nível. Às vezes fazemos isso mas nem sempre acontece assim” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), porque, como disse o Pinto da Costa: - “A maior parte das vezes só nos perguntam a nota que nós queremos. Só isso, mais nada” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Pelos excertos anteriores percebe-se o pragmatismo da dependência de generosas intenções formais da auto-avaliação vividas pelos alunos, no *terminus* de cada período e ano lectivo, desprovida de significados porque “estando a avaliação ao serviço daquele que aprende, destina-se não só a fazer com que o aluno conheça os seus processos e resultados de aprendizagem, como ajudá-lo a realizar a própria avaliação” (Ferreira, 2007), o que não se vislumbra nas representações vivenciadas pelos alunos, enquanto implicação activa destes no processo de aprendizagem (Ferreira, 2007). Antes pelo contrário, a ideia que emerge é de uma auto-avaliação virtual, classificativa *de um produto*, representada pela ideia do Srº Tartulho de que “há sôtora que pedem a auto-avaliação mas chegam ao final e é como se não a tivéssemos feito, não conta para nada” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

O sentido da percepção da auto-avaliação da Ana Lua situa-se, praticamente, no âmbito de um procedimento institucional de um professor que legitima uma decisão já tomada, nem que para isso recorra ao poder que o seu estatuto de avaliador lhe confere, ilustrado, no seguinte exemplo:

Há dois anos (...) a sôtora” pediu-nos para fazer-mos a auto-avaliação, escrita em papel e eu pedi um 5, porque realmente achava que merecia 5, e a sôtora obrigou-me a mudar a minha auto-avaliação (...). A auto-avaliação é aquilo que nós pensamos não é o que a “sôtora pensa, depois ela dá aquilo que quer (Ana Lua, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Deste modo, o exemplo da Ana Lua, exprime mentalmente a recusa autoritária da auto-avaliação, medida pela professora, e coloca o problema da legitimidade da própria auto-avaliação, num sistema escolar que, segundo Hadji (1994), é autoritário e repressivo, opera modelagens arbitrárias, provoca a esclerose do aluno e limita-se ao quantitativo.

Ainda no âmbito do poder do avaliador sobre o avaliado surge um outro exemplo, elucidativo de uma auto-avaliação, ou antes, de uma auto-classificação condicionada a partir de critérios definidos externamente. Vejamos o discurso do Srº Tartulho:

A auto-avaliação era escrita em papel, a sôtora pedia-nos, por exemplo, para pormos a nota do 1º teste, púnhamos à frente de 1 a 5, a nota do 2º teste, de 1 a 5, depois o comportamento, novamente de 1 a 5, sendo assim em todos os parâmetros e no final fazíamos a média de todas as cotações e dava-nos o resultado final (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Os resultados obtidos permitem-nos inferir que a auto-avaliação, vivenciado pelos alunos, enquadra-se numa problemática classificativa em fim de processo, como disse a Luanda:

Nós fazemos a auto-avaliação na última aula do período e nessa altura os professores já têm mais ou menos a nossa nota. Por isso devia ser

feita um bocadinho antes para quando pensassem na nossa nota pudessem ter em conta a nossa auto-avaliação, porque quando nós fazemos a nossa auto-avaliação eles dizem-nos logo a seguir a nossa nota. Já não pensam naquilo que dissemos (Luanda, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

A este propósito descortinamos um discurso dual em que “na auto-avaliação há professores que fazem a auto-avaliação para simplesmente dizerem que a fizeram. Há outros professores que fazem a auto-avaliação para a terem em consideração” (Milena, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

A possibilidade da consideração da auto-avaliação, feita pelos alunos, situa-se no âmbito do poder de argumentação já que, segundo disse o Gregório: - “ Tentamos falar com o professor ou professora, de maneira (...) a puxar a nossa nota, visto que prometemos esforçar-nos para o próximo período e assim a sôtorã pode puxar a nota” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009). Do mesmo modo, a Ana Lua foi tida em consideração pelo poder da argumentação. Disse ela: - “Eu expliquei à professora porque é que eu não queria o 2 e queria o 3. E a sôtorã acabou por me dar o 3” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

O exemplo da Ana Lua, referido anteriormente, acabou por ser transversal ao grupo dois e três uma vez que A Mafalda, reportando-se a este caso, disse: “A sôtorã tinha 3 casos para dar negativa e ambos os três casos estavam na mesma situação. Se calhar alguém lá deu a chamada graxa e (...) teve positiva” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009). Ainda sobre este exemplo vivido na turma, o Gregório considerou que “neste caso que acabámos de falar penso que essa pessoa (...), teve 3 só por ter um discurso muito comovente para a sôtorã (...), porque senão penso que estávamos todos em pé de igualdade para ter o 3” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

As tensões do episódio anterior terminaram na capacidade de argumentação invocada pela Ana Lua, na auto-avaliação realizada, e na forma como encerrou esta problemática que aconteceu nas entrevistas: - “Rematando, o que o Srº Gregório disse talvez tenha tido um discurso mais comovente o que não foi bajular a sôtorã porque realmente só se defendeu” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Sintetizamos que a concretização da auto-avaliação, por parte dos alunos e professores, deve sustentar-se em espaços e tempos de comunicação feita através de acções compartilhadas assentes no “diálogo sincero e aberto... sem lugar a embustres. Não é aceitável pedir a opinião a alguém sem ter vontade de a ter em consideração” (Guerra, 2003, p. 15).

A auto-avaliação implica, assim, que o professor atribua ao aluno:

uma parte considerável de liberdade para que ele possa obter um olhar crítico sobre si mesmo(...), e esforçar-se-á por compreender o aluno, alheando-se, o mais possível, dos seus esquemas de raciocínio, para entrar e aceitar o raciocínio do aluno, evitando proferir juízos de valor (Alves, 2004, p. 84).

4.1.4. Critérios de avaliação: parâmetros e valorização

O conhecimento dos parâmetros de avaliação é feito, segundo os alunos entrevistados, através de alguns professores, já que “a maioria não diz” (Isabel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), pelo que, segundo Hadji (1994), “a não comunicação dos critérios de avaliação manifesta apenas uma negligência, sem dúvida censurável” (p. 111), ou seja, a ausência de uma objectiva clarificação dos critérios de avaliação acontece, para a Isabel, porque, referindo-se aos professores, “nunca nos dizem claramente. Dão-nos só uma noção” (Ideml, 14 anos, grupo 1 29/1/2009), e, por isso, verificamos a opinião dual da Raquel, ao dizer que: - “Nós conhecemos os critérios de avaliação, mas por vezes acontece que nem sempre é assim” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

No entanto, encontramos na intervenção do David algum conhecimento dos critérios de avaliação, ainda que ténue, uma vez que “existem sôtos que logo no início nos mostram os critérios de avaliação (...), por exemplo 30% vai contar para o vosso comportamento, outros vão ser para os testes” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), sem explicitar muito objectivamente quais são esses *outros* referentes percentuais, mas associando, no seu discurso, os sôtos a *outros*, ou seja, a outros professores que, sobre os critérios de avaliação, “não falam a não ser no fim do período quando nos vão avaliar ou então quando nós fazemos a nossa auto-avaliação (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Ora, segundo Demo é necessário:

Defender critérios transparentes e abertos nos processos avaliativos; a avaliação precisa ser conduzida de tal sorte que o avaliado possa se manifestar e reagir; são inaceitáveis avaliações sigilosas ou feitas pelos chefes exclusivamente, bem como são inaceitáveis meras auto-avaliações (1997, p. 50).

Numa perspectiva construtivista da avaliação, de cariz criterial, devem ser claramente definidos os critérios de realização e de sucesso. Os alunos devem ser envolvidos na negociação dos critérios, dado que, quando se promove a participação dos alunos na negociação dos critérios de avaliação, mais facilmente estes são interiorizados porque resultam de um processo elaborado por vivências que implicam compromissos e cumplicidades, e, por isso, atenuam as dificuldades da interiorização de critérios resultantes

de um processo de integração, que a realizar-se, se formaliza na exposição e comunicação do professor (Ferreira, 2007), nem sempre entendida claramente pelos alunos.

Deva-se referir que a escola disponibiliza, na sua página Web, um documento geral sobre os parâmetros de referência a considerar na avaliação, no âmbito do domínio i) das atitudes e valores, ii) competências e aptidões e iii) domínio dos conhecimentos⁵⁷. Segundo Bollívar (1995, citado por Guerra, 2003), existem necessidades de formação específica dos professores no domínio das atitudes e valores. Daí a questão colocada: “Como é possível avaliar atitudes quando não se sabe em que consistem e como se desenvolvem?” (idem, p. 18).

Sobre os parâmetros a considerar na avaliação das aprendizagens, a Genoveva referiu como tendo peso “o nosso comportamento nas aulas, os trabalhos de casa (14 anos, grupo 2, 6/2/2009), sendo esta ideia complementada pela Mafalda com “a participação nas aulas, as nossas atitudes perante os professores e os colegas (...), os testes” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009), mas também a “pontualidade e assiduidade” (António, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

No grupo três, estas ideias foram consideradas também pelo Pinto da Costa e Ana Lua. E a Ana Lua ao introduzir os testes no seu discurso levou o Rodrigo a defender os testes como instrumento preferencial de avaliação, porque “os testes integram a matéria toda, toda que nós demos, e os trabalhos só integram um caso” (Rodrigo, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

A vivência perceptiva dos critérios de avaliação inclui os trabalhos de casa, no âmbito da avaliação, considerando o discurso do Srº Tartulho: - “Por exemplo, quem teve nega no trabalho, mas teve uma negativa mais alta, se tiver feito todos os trabalhos de casa e tiver tido uma nota razoável neles, o professor ao final do ano iria dar nota positiva” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Esta questão dos trabalhos de casa remete-nos para a perspectiva de Perrenoud (1995), a favor de um tempo de trabalho de casa (TTC), enquanto: i) memorização, revisão ou preparação de trabalhos escritos; ii) consultas, procura de informação e compreensão de documentos; e iii) prolongamento ou preparação geral das actividades realizadas na sala de aula, no âmbito de um contrato didáctico desprovido de avaliação formal.

⁵⁷ Neste último domínio, os intervalos percentuais da terminologia de apreciação a utilizar na classificação são: 0 a 19%, Muito Fraco; 20 a 49%, Não Satisfaz; 50 a 55%, Satisfaz Minimamente; 56 a 69%, Satisfaz; 70 a 89%, Satisfaz Bastante e 90 a 100%, Satisfaz Plenamente. Objectivamente, o domínio das atitudes e valores, competências e aptidões não têm definição percentual.

Neste sentido, os TTC situam-se na oposição aos *deveres* do tradicional trabalho para casa (TPC), que tem tradicionalmente sido representativo das aprendizagens da sala de aula, mas muitas das vezes desprovido de qualquer papel educativo, se este trabalho for feito por outros principalmente os pais, quando o que está em jogo é a classificação dos TPC, na nota final de período e de ano, dos seus educandos.

Sumariamente os critérios de avaliação servem para os alunos terem ideias claras, e contribuem para o aproveitamento escolar, “funcionam como a carta de estudos, utensílio central no dispositivo pedagógico, e serão a tradução concreta da base de orientação de que dispõe o aluno” (Alves, 2004, p. 85). No entanto, o que se infere do exemplo vivido pela Ana Lua é um exemplo da omissão dos critérios de avaliação que acabaram por ter consequências negativas na avaliação, já que:

o sôtor deu-nos uma folha com as indicações e supostamente com os critérios de avaliação mas na avaliação quem tivesse dois exemplos errados tinha negativa, coisa que desconhecíamos ao início. Só nos disse no fim quando metade da turma, ou quase metade, teve negativa (Ana Lua, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Ao longo das três entrevistas emergiram um conjunto de intervenções sobre a defesa do conhecimento das percentagens e cotações dos testes que os alunos realizaram uma vez que, segundo a Luanda:

Quando nos entregam os testes, há professores a quem nós pedimos para darem as percentagens dos testes e alguns professores, quase todos os professores (...), dizem que isso é proibido. A escola proíbe os professores de darem as cotações (...), das perguntas e dos testes (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

A defesa do conhecimento das percentagens dos testes é, por isso, do interesse do aluno e da própria família, como disse o David:

Por vezes não é só nós a querermos saber a cotação. Nós chegamos com uma nota de *Não Satisfaz*, *Satisfaz* ou *Satisfaz Plenamente*. Posso ter tido um *Satisfaz* alto e não saber, e ao mostrar ao meu encarregado de educação ele achar isso baixo (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Opinião idêntica teve a Maria ao defender que “os sôtos deviam ter a percentagem nos testes (...), para os pais também terem uma noção da percentagem que os filhos tiveram (...), para não estarem sempre a ralhar connosco” (Maria, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Deste modo, as referências percentuais que estão subjacentes à informação da terminologia qualitativa, a utilizar nos testes, revestem-se de alguma ambiguidade para o

Diamantino porque no “*Satisfaz* existe uma diferença, se é alto ou baixo, e às vezes muitos professores não dizem se é alto ou baixo” (Diamantino, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009). Este sentir adquire igualmente significado no exemplo dado pela Milena:

eu já tive um teste em que tive a nota máxima do *Satisfaz* que é 69% e a sôtorá só no período seguinte é que me disse que eu tinha tido essa percentagem (...). Eu pensei que o *Satisfaz* fosse baixo mas afinal era só mais 1% e chegava ao *Bastante* (Milena, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Relativamente às cotações das questões do teste, o David teve opinião semelhante, favorável ao conhecimento prévio da valorização de cada questão, tendo em conta os resultados do jogo da classificação que afecta os alunos, e que os impele a tomar decisões em prol desses mesmos resultados:

Eu não sei exactamente qual dar mais importância ou qual matutar mais durante mais tempo. Porque por vezes perdemos muito tempo do teste a tentar resolver uma pergunta que talvez possamos resolver ou não e (...) pode não contar muito (...). Quando eu cheguei ao teste intermédio (...) a cotação estava em todo o lado e então concentrei-me nas perguntas que tinham uma maior cotação e era mais fácil para mim (...), por último procurei fazer as que tinham uma cotação muito menor. Por exemplo, quando cheguei a esse teste esforcei-me ao máximo na última pergunta que era um problema grande e consegui, graças a isso, ter uma nota boa no teste intermédio (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

O teste intermédio serviu como exemplo para a defesa do conhecimento das cotações, pelo aluno, a atribuir em cada questão já que, como disse o Sr^o Tartulho:

Como aconteceu no teste intermédio, devíamos ter logo as cotações, no final do teste mesmo, tínhamos o número de perguntas e a classificação que valiam para assim termos mais noção das perguntas que devemos ter mais em conta (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

De forma associada à intervenção do Sr^o Tartulho emerge a gestão do tempo nas respostas a dar às questões de um teste, tendo em consideração o conhecimento do seu valor, que se justifica, na opinião da Maria, porque: - “Cada pergunta deveria ter uma cotação porque há perguntas que nós sabemos melhor e que se calhar contam muito menos e há aquelas que contam mais e nós íamos fazendo essas enquanto tínhamos mais tempo” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

No terceiro grupo, o Pinto da Costa aceita, e justifica, o não conhecimento da atribuição das cotações tendo em conta que: - “Se nós ficássemos a saber as percentagens, iríamos esforçar-nos mais numa parte do que na outra (Pinto da Costa, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), o que levou a Ana Lua a afirmar: - “Eu discordo plenamente (...), porque um

bom aluno não despreza assim tanto as notas, se tem uma boa nota numa parte, quer é tirar melhor nota e esforça-se e empenha-se na totalidade” (Ana Lua, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), opinião reforçada pela Raquel quando disse: - “Não tem nada de mal, pois no fim nós só queríamos saber quanto é que as perguntam valiam” (Raquel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), ou seja, questionou o David: - “Se soubermos as cotações o que é que nos vai afectar?” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Saber as cotações de cada questão, e a cotação atribuída às respostas, é um procedimento avaliativo defendido pelo David já que a utilização de uma terminologia diferenciada baralha os alunos no jogo avaliativo da correcção. O discurso do David elucida que:

Não conseguimos saber quanta cotação é que tivemos naquela pergunta porque existem muitos tipos de certo. Existe o certo, existe o incorrecto, o incompleto, o certo com um traço, o certo com dois traços, por vezes olho para aquilo e parece-me um grande problema estar a tentar decifrar aquilo que os sôtos metem para ali (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

No âmbito da correcção dos testes podemos percepçionar outro tipo de vivências, que os alunos também experienciaram na sala de aula, com alguns professores e nalgumas disciplinas. Deste modo,

acho que estão todos de acordo comigo que (...) quando nós fazemos míni-fichas, ou mesmo os testes, quando estamos a fazer a correcção a sôtora indica-nos aquilo que nós deveríamos ter colocado nas respostas, ou seja, se numa resposta nós deveríamos ter colocado quatro coisas, a professora refere essas quatro para que, para a próxima, nós tenhamos mais cuidado, quando estamos a ler a pergunta (Raquel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Assim, é perceptível que os alunos desejam conhecer as regras da avaliação e da classificação, nas atribuições quantitativas de cotação e correcção que são utilizadas nos instrumentos de avaliação. Deste modo, nem mesmo um aluno, único no conjunto das três entrevistas, ao dizer que “os professores não fazem isso porque têm medo que os alunos se esforcem mais numa parte e na outra não se importem” (Pinto da Costa, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), quando se referia ao conhecimento das cotações, levou os outros alunos, do mesmo grupo, a recolher qualquer concordância com este ponto de vista, antes pelo contrário como argumentou a Ana Lua: - “Eu discordo plenamente (...), porque um bom aluno não despreza assim as notas, se tem uma boa nota numa parte, quer é tirar melhor nota e esforça-se, e empenha-se, na totalidade” (Ana Lua, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

De uma forma clara, o David questionou: - “Se pensarmos o contrário, o que é que isso nos poderá afectar? Se soubermos as cotações o que é que nos vai afectar?” (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Deste modo, emerge o desejo do conhecimento inerente a quem é avaliado no jogo da avaliação, como disse a Raquel, e já por nós citado anteriormente: - “Pois acho que não tem nada de mal, pois no fim, nós só queríamos saber quanto é que as perguntas valiam” (Raquel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

De facto, encontramos em Ribeiro e Ribeiro (1990) a defesa de se dar conhecimento aos alunos dos pesos diferentes das questões dos testes para que os alunos administrem o tempo de acordo com o interesse subjacente à valorização das questões em causa.

Estas ideias dos alunos reflectem o lugar que a nota numérica ocupa na vida escolar dos alunos, no que Hadji chamou

de um imperialismo redutor. Com efeito, considera-se que um só algarismo diz tudo, enquanto que, originalmente, a nota é notação, com o duplo sentido de representação por um símbolo, e de breve comunicação escrita (1994, p. 95).

Neste sentido, há que criar:

uma linguagem comum que dotasse o locutor e o receptor de um referencial que permitisse evitar fortes distorções na compreensão da mensagem, quer dizer, no acto de fazer a correspondência entre o significante (a nota numérica) e o significado (o que há para comunicar (Hadji, 1994, p. 96).

Enquanto confiabilidade da avaliação, assente na transparência de processos, na consciência e na qualidade da informação, com sentido tanto para o professor como para o aluno (Santos e Gomes, 2006).

4.1.5. Contextos da avaliação

4.1.5.1. A preparação dos testes e os sentimentos face à avaliação

Os contextos da avaliação dos alunos são percebidos como a preparação para os testes, seja através de uma consciente atenção nas aulas, como referiu o David: - “Eu tento ao máximo absorver as aulas (...), receber toda a matéria que aprendo em cada dia e depois tento voltar a vê-la em casa (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), seja através de um trabalho que envolve resumos, exercícios e esquemas, num sentido implícito de memorização. Deste modo, a Raquel disse que: - “Resumo a matéria toda e estudo pelos resumos mas também vou olhando para os livros que é para conciliar a matéria (14 anos,

grupo 1, 29/1/2009), ou seja, “é exercícios, muitos (...), resumos (...), esquemas” (idem, Raquel, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009), enquanto práticas que perseguem uma classificação desejada.

As experiências avaliativas dos alunos envolvem sentimentos que resultam de uma avaliação vista como punitiva, na linha tradicional da classificação, que resulta do enfoque dado aos testes e, por isso, diz a Luanda: - “Aquilo que nós aprendemos nas aulas nem sempre sabemos reflectir bem nos testes” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Deste modo,

nos testes (...), pode acontecer tudo, ter tido um mau dia, ter tido stress (...), pode dar uma branca, como a Luanda tinha dito. Às vezes, o que eu acho é que os testes não conseguem tirar exactamente a matéria da nossa cabeça (David, 14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Nos discursos dos alunos procuramos as percepções das causas subjacentes aos testes que são, para o David, “apenas um papel branco que está à nossa frente em que nós temos que resolver problemas que não afectam o nosso dia-a-dia (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Deste modo, encontramos essas causas no negativismo dos discursos dos alunos, quando referem o stress e a dificuldade do próprio teste, e na pouca relação da escola com a realidade porque “o saber é fragmentado na escola, codificado de acordo com uma lógica na qual os imperativos da gestão das tarefas e dos percursos a realizar pesam bem mais que a preocupação em se compreender o mundo” (Perrenoud, 1995, p. 213).

Disse a Milena sobre as dificuldades sentidas nos testes:

há professores que (...), metem as perguntas de avaliação demasiado vagas (...). Estão-nos a pedir uma coisa e nós temos os conhecimentos todos mas depois não nos especificam aquilo que temos que explicar e isso vai-nos dificultar bastante (14 anos, grupo 1, 29/1/2009).

Estas dificuldades, como diz a Maria, resultam do facto de que “muitas das palavras e perguntas que saem nos testes nós não percebemos e depois os professores não nos querem dizer o significado” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009). Emerge da intervenção da Maria o surgimento de um novo problema causado pelas dificuldades de entender as questões dos testes. Ora, “o enunciado da pergunta deve ser formulado em termos claros de modo a que o aluno entenda o que se espera dele” (Ribeiro e Ribeiro, 1990, p. 294).

O período prévio à realização de um teste cria alguma tensão na Margarida. Diz ela: - “Eu sinto-me muito nervosa antes dos testes. Eu tenho muito receio, penso que estudei pouco e às vezes chego ao teste e penso que deveria ter estudado mais” (Margarida, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

O mesmo sentimento tem o Sr^o Tartulho mas durante a realização do teste:

Por vezes nós estudamos muito mas com os nervos, (...) chegamos ao teste (...) aparece uma coisa misturada com aquilo tudo, que nós não estudámos, e com os nervos é como se nos desse uma branca, parece que perdemos tudo o que estudamos. (...). Por isso é necessário ter calma para os testes (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Quando têm dúvidas sobre uma avaliação os alunos apresentam uma representação dual: “Ou perguntamos aos professores porque é que nos deu aquela nota sabendo nós que merecíamos outra - diz a Genoveva” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009), ou como diz a Albertina: “Temos medo (...). Se nós dissermos alguma coisa eles prejudicam-nos (...), podem começar a embirrar connosco” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009). Deste modo, segundo Perrenoud “para determinado professor, o aluno tem o direito de se enganar, de comunicar, de tomar iniciativas, de rir, de negociar um trabalho; para outro, só tem o direito de se calar e de executar o trabalho sem hesitar” (1995, p. 202).

4.1.5.2. A família

A acção da família, na ideia sentida dos alunos, subjacente ao sucesso e insucesso escolar, num sentido restrito, focalizado nas notas dos testes, oscila entre a recompensa através de “presentes” (Diamantino, 14 anos, grupo 2, 6/2/2009), e a punição, se as notas forem negativas, pelo que, diz a Genoveva: - “Ficamos de castigo” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009).

A família exerce algum controlo no tempo de estudo em casa. Diz o Sr^o Félix: - “ O meu pai (...) põe-me o computador a bloquear mais cedo para eu ter uma hora de estudo, apesar de nem sempre eu a cumprir (15 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Por sua vez, a Margarida relatou-nos a confiança da família que se estabelece à medida que os anos passam, na escola. Diz ela: - “Quando vim para o 5^o ano os meus pais pensavam que eu era (...) mais irresponsável e andavam mais em cima de mim. Agora (...), confiam mais em mim e sabem que eu sou responsável e já não me perguntam se tenho trabalhos” (Margarida, 14 anos, grupo 3, 27/2/2009).

No entanto, os TPC surgem como um problema para o Sr^o Tartulho, no âmbito do contexto familiar, segundo disse: - “Levamos os trabalhos para casa e não temos lá ninguém para pedir ajuda. Não dá para pedir ajuda, ficamos na dúvida, sempre”. (Sr^o Tartulho, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009). Neste contexto, o papel educativo dos trabalhos de casa é um assunto que diz respeito ao aluno e ao professor, e é nesse âmbito que deve ser tratado,

uma vez que, segundo Perrenoud (1995), há questões que se situam na desigual distância entre as famílias e a escola.

4.1.6. Finalidades da Avaliação

As representações dos saberes dos alunos sobre as finalidades da avaliação, situa-se no significado do momento a curto prazo que se justifica pelo sentido do que foi feito e do que foi avaliado. Ou seja, a ideia, do senso comum dos adultos, de que se vai à escola para aprender, reflecte-se na representação da ideia da Raquel de que a finalidade é testar os “conhecimentos que nós conseguimos adquirir e se chega ou não para transitarmos de ano” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), ou, de outro modo, segundo disse o Diamantino: - “Para nos atribuírem um valor e se estamos aptos para passar de ano” (14 anos, grupo 2, 6/2/2009), enquanto resposta a expectativas pessoais de sucesso familiar transmitida pela ideia da Ana Lua: - “Não só para o nosso futuro como também para satisfazer os pais” (14 anos, grupo 3, 13/2/2009).

Alguns alunos associaram as finalidades da avaliação a um momento que há-de vir, a um futuro, incerto, mas que certamente, desde cedo, tem sido lembrado na escola e na família, e, por isso, na escola, disse a Raquel: - “Em muitas disciplinas adquirimos conhecimentos que nos vão favorecer para o futuro” (14 anos, grupo 1, 29/1/2009), e, por isso, “quando nós crescermos, para os nossos trabalhos” (Margarida, 14 anos, grupo 3, 13/2/2009), numa finalidade implícita de “reportar os saberes às suas *condições* sociais de produção, assim como às estratégias de poder que esses saberes servem: na escola, o saber, neutro ou positivo, aparece feito *para toda a eternidade*” (Perrenoud, 1995, p. 213)

A avaliação e as notas são ideias presentes de que “quanto mais avaliação e cursos tivermos mais oportunidades de trabalho teremos” (Pinto da Costa, (14 anos, grupo 3, 13/2/2009). Por isso, “as nossas notas vão influenciar” (Margarida, 14 anos, grupo 3, 27/2/2009). Esta representação de associar os resultados da avaliação escolar ao mercado de trabalho futuro é vista pelo Srº Tartulho enquanto caminho que deseja percorrer através da “entrada na Universidade” (Srº Tartulho, 14 anos, grupo 3, 27/2/2009). Deste modo, “a avaliação é um suplemento para nos levar ao nosso emprego” (Gregório, 14 anos, grupo 3, 27/2/2009), e por isso “é importante para nós termos uma boa profissão, um bom trabalho. Acho que é uma parte do nosso futuro” (Rodrigo, 14 anos, grupo 3, 27/2/2009) e, por isso, a avaliação escolar assume o que Hadji, denominou de *jogo social* já que

no espaço de articulação escola/sociedade, que leva a apreciar no aluno o futuro produtor económico e a avaliá-lo, não simplesmente

como aprendente, mas também como pessoa, para se pronunciar sobre o seu valor social em função do qual será definido o lugar a que pode aspirar, num sistema de posicionamentos sociais (1994, p. 67-67).

Ou seja, a profissão como uma *parte* do futuro, uma *parte* da vida. Mas, para além das avaliações e das classificações, apraz-nos citar que “nos bastidores da nossa inteligência, somos mais iguais do que imaginamos. Elogie a vida. Leve os Jovens a sonhar. Se eles deixarem de acreditar na vida, não haverá futuro” (Cury, 2005, p.147).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise dos dados fomos contextualizando os discursos dos alunos com a revisão da literatura, com novas leituras que sentimos necessidade de fazer, de forma integrada, tendo em conta a pertinência e especificidade deste estudo qualitativo, pelo que as considerações deste capítulo situam-se numa abordagem geral da análise dos dados.

Procuramos assim responder à questão: Como é que os alunos, do Ensino Básico caracterizam a avaliação no âmbito das aprendizagens e competências consideradas na sala de aula?

Foi esta a pergunta de partida que norteou o nosso estudo, que esteve sempre presente em todo o nosso caminho de aprofundamento e reflexão. Nesse sentido, relembramos que definimos inicialmente três objectivos com o intuito de: i) aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre o domínio da avaliação das aprendizagens e competências tendo em conta o significado dos saberes, representações dos alunos, e normativos que a enquadram; ii) caracterizar os saberes dos alunos sobre o processo da avaliação escolar e iii) compreender a avaliação escolar e as suas implicações a partir dos saberes dos alunos e das representações com base nos discursos dos alunos.

Ao focalizarmo-nos no primeiro objectivo, contextualizámos, através de uma pesquisa sobre o estado da arte, o processo complexo e subjectivo da avaliação escolar nas suas diversas abordagens e concepções, tendo em conta: i) a sua evolução histórica, desde o início do sec. XX; ii) os normativos actuais que a regulamentam; e iii) a investigação empírica, que nos foi possível consultar sobre os discursos da avaliação, considerando que em Portugal a predominância de estudos se situa na perspectiva dos professores, feita entre 1990 e 2005 (Barreira & Pinto, 2005).

Alguns dos estudos de investigação recentes, sobre a avaliação, a partir do ano 2000 (Pinto, 2002; Pinto & Santos, 2003;; Silva, 2004; Cortese, 2006; Santos & Gomes, 2006; Abreu & Ferreira, 2008; Oliveira, 2008;; Souza, 2008), deram voz aos alunos, na procura de conhecerem os seus pontos de vista sobre concepções, apropriações e vivências sobre a avaliação e sobre os critérios de avaliação, o que está em consonância com o desejo dos alunos deste estudo em partilharem responsabilidades na definição dos critérios de avaliação já que a participação do aluno “conduz a uma atitude reflexiva que permite uma verdadeira consciencialização da acção, lucidez indispensável a qualquer aprendizagem significativa e que só o aluno, enquanto sujeito, pode realizar (Alves, 2004, p. 85).

Se ao longo do tempo a avaliação escolar tem gerado discussões e tensões permanentes, tendo em conta as concepções subjacentes ao paradigma objectivista, subjectivista ou dialéctico, certo é que a valorização da participação dos alunos na avaliação, nos procedimentos de avaliação, no sentido de uma *pedagogia de mestria* alargada, na perspectiva de Perrenoud (1994), traz para o campo da investigação novas necessidades de conhecimentos, de formação e novas posturas de todos os actores educativos, no que à avaliação diz respeito.

O carácter histórico de mais de cem anos de avaliação escolar, e as muitas mudanças que o conhecimento, a investigação e os normativos regulamentares preconizaram como desejáveis para a melhoria das aprendizagens, competências e avaliação, a que fizemos referência no capítulo I, com a revisão da literatura, numa fase inicial, e, posteriormente contextualizada, aquando da análise de dados, leva-nos a concluir que, tendo em conta o segundo objectivo deste estudo, os saberes dos alunos sobre a avaliação caracterizam-se pela predominância da medida, sinónima de classificação, resultante dos testes de avaliação e entendida como escala numérica, num clara valorização do quantitativo face ao qualitativo.

Ou seja, o sucesso escolar é essencialmente marcado pelo valor da nota positiva, atribuída pelos números, socialmente valorizada, ainda que os alunos tenham reconhecido a importância do saber ser e estar no jogo avaliativo.

Relativamente ao terceiro objectivo, de acordo com a perspectiva dos alunos, sobre as modalidades de avaliação, parecem existir ténues práticas de avaliação formativa em contexto da sala de aula, percebidas pelos alunos, mas à qual estes atribuem valor no âmbito da regulação e da monitorização da aprendizagem.

Deste modo, uma melhor compreensão poderá ser feita, no futuro, através da triangulação com as concepções e as práticas dos professores no âmbito da avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Ou seja, a necessidade de obtenção de informação, através de entrevistas, acerca do que os professores pensam e fazem, no contexto das práticas avaliativas na sala de aula.

A avaliação diagnóstica é percebida pelos alunos como determinante no início das aprendizagens, enquanto forma de conhecimento dos saberes dos alunos, de utilidade para o professor, mas sem significado consciente para o aluno, numa linha de auto-regulação, o que pode ser entendido como uma ajuda que o professor poderá vir a exercer nos mecanismos de decisão pedagógica, remediação e avaliação, mas mais eficaz se o próprio aluno se envolver na utilidade da própria avaliação diagnóstica.

Considerando ainda a abordagem sobre a auto-avaliação, a que fizemos referência no capítulo I, reforçamos a perspectiva da auto-avaliação enquanto processo metacognitivo, ou seja, enquanto processo mental interno do próprio aluno que toma consciência dos diversos aspectos da sua actividade cognitiva, perspectiva não percebida nas entrevistas que realizamos aos três grupos em análise, com excepção de meras referências a uma prática institucionalizada, de rituais de final de ano, mais justificada por imposições normativas⁵⁸ do que por mecanismos de regulação das aprendizagens.

Deste modo, inferimos que a auto-avaliação dos alunos aparece percebida como um formalismo de registo institucional, desprovida de significados no âmbito da avaliação formativa e sumativa e que, por isso mesmo, não é tida em conta pelos professores.

Em relação à noção sobre os critérios de avaliação, e às suas referências, o discurso dos alunos, neste âmbito, centrou-se, enquanto conhecimento geral, no plano dos parâmetros de avaliação e, com maior índice de intervenções dos alunos, nos três grupos entrevistados, nas percentagens e cotações desses mesmos parâmetros ainda que não revelem claramente um conhecimento do peso que o professor atribui a cada parâmetro de avaliação, o que também não é revelado no documento dos critérios de avaliação da escola.

No âmbito do conhecimento dos critérios de classificação dos testes registamos o desejo dos alunos em conhecerem a atribuição das cotações nas questões dos testes e das cotações atribuídas pelo professor a cada resposta dada pelo aluno. Deste modo, defendem que o teste, na sua totalidade, deve ter explícito a percentagem numérica obtida. Assim, os alunos do estudo exemplificaram como positivo o conhecimento prévio do valor atribuído a cada questão nos testes intermédios que já realizaram.

Os alunos não construíram, até ao 9º ano, ideias claras sobre a valorização objectiva dos critérios que estão subjacentes à própria avaliação que lhes é feita pelo que não apresentaram, nos seus discursos, sobre os critérios de avaliação, saberes sobre os referenciais de realização ou processuais, de incidência formativa. Mas antes, alguns referenciais de sucesso associados a resultados finais numéricos, de incidência classificativa, referidos através dos níveis institucionalizados normativamente no Ensino Básico.

⁵⁸ Segundo o Despacho Normativo nº 1/2005, ponto 13, alínea f), compete ao aluno realizar no final de cada ano lectivo uma auto-avaliação de todo o trabalho realizado ao longo do ano, por forma a constar do seu processo individual.

Ora, sendo a avaliação pelos testes sentida como um momento de tensão e de stress, de ajuste de contas e de prejuízos para alguns alunos, e, para outros, de motivação, já que os alunos trabalham mais quando o conhecimento dos critérios de avaliação nos testes ajuda a uma melhor classificação, ou seja, a uma melhor nota, na linha dos trabalhos de Arends (1995), e Ferraz e Macedo (2005), a que fizemos referência no capítulo I, inferimos que a avaliação, predominantemente sumativa, direccionada para a classificação, no âmbito da vivência social, necessita de momentos de problematização, de crítica, de reflexão e de discussão para que se encontrem acções que valorizem a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa, com carácter contínuo nas aprendizagens escolares. Ou seja, se “o saber escolar está simultaneamente desligado do quadro da sua descoberta e do da sua realização” (Perrenoud, 1995, p. 213), e portanto descontextualizado, importa reforçar a contextualização da prática do saber. Deste modo, o valor em si mesmo da aprendizagem e da avaliação dos alunos, qualquer que seja a sua modalidade, deve servir para resolver problemas e atingir objectivos em alunos que, no âmbito da escolaridade e das relações humanas, sejam felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). "Introdução: A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. Reorganização Curricular do Ensino Básico", In Abrantes, P. & Araújo, F. (Org.), *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas* (pp. 9-15). Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Revista de Ciência da Educação*, Campinas: Vol. 26, n. 91, 419-442.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Alves, M.P.C. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, R.G.B., & Debarba I. (2006). A avaliação da aprendizagem escolar. Vozes e acordos. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. Vol. 3, nº 9, 169-172.
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - investigar em educação*. N.4, 21-105.
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertolini, E. A. S., & Silva, M.A.M. (2005). Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista Técnica IPEP*. 5(1/2), 51-52.
- Boavida, J., & Barreira, C. (2006). Introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Avaliação educacional. Novas formas de ensinar e aprender*. 40-3, 5 - 9.
- Boavida, J., Barreira, C. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Avaliação educacional. Novas formas de ensinar e aprender*. 40-3, 95 - 133.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carey, M. A. (2007). O efeito de grupo nos grupos de foco: Planear, implementar e interpretar investigação com grupos de foco. In Morse, J. M. (Org), *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa* (pp. 224-259). Coimbra: Formasau.
- Câmara Municipal de Castelo Branco. (n/d). Diagnóstico para a sustentabilidade. Castelo Branco: Agenda XXI.
- Carvalho, A.D. de, & Marques, J. (2002): *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

- Charlot, B. (1982). Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça mesert d'apprendre? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. *GFEN. Quelles pratiques pour une outre école?*. Paris: Casterman.
- Convenção dos Direitos da Criança (1989). In Infopédia. Porto: Porto Editora. 2003-2008. www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$convencao-dos-direitos-da-crianca-\(1989\)>](http://www.infopedia.pt/$convencao-dos-direitos-da-crianca-(1989)>), acedido em 9 de Outubro de 2008.
- Correia, E.S.L. (s/d). *Avaliação. Gerações da avaliação. Traços históricos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar, In Abrantes, P. e Araújo, F. (Org.), *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortese, B.P. (2006). O que dizem os alunos sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*. Vol.17, n. 35, 69-102.
- Coutinho, C. P. (2006). A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 19, n.1, 153-174.
- Cunha, A.C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes* (10ª ed.). Cascais: Editora Pergaminho.
- Demo, P. (1997), *Avaliação qualitativa* (5ª ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Dubouloz, C-J. (2000). Métodos de análise dos dados em investigação qualitativa. In Fabien-Fortin, M. (Org.), *O processo de investigação* (2ª ed., pp. 305-320). Loures: Lusociência.
- Duhamel, F., & Fabien-Fortin (2000). In Fabien-Fortin, M. (Org.), *O processo de investigação*. (2ª ed., pp. 161-172). Loures: Lusociência.
- Esteban, M.T. (2005). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In Esteban, M.T. (Org.), *Escola currículo e avaliação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferraz, M.C.R., & Macedo, S.M. de, (2005). As influências de um rio chamado avaliação escolar. In Esteban, M.T. (Org.), *Escola currículo e avaliação* (2ª ed., pp. 137-152). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Vol. 33, n.3, 581- 600.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2), 21- 50.
- Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C.A. (2006). A Avaliação formativa vivida pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Avaliação educacional, novas formas de ensinar e aprender. 40-3, 71-94.
- Figari, G. (1996) *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

- Fortin, M-F., Brisson, D. P., & Coutu-Wakulczyk, G. (2000). Noções de ética em investigação. In Fabien-Fortin, M. (Org.), *O processo de investigação* (2ª ed. pp. 113-130). Loures: Lusociência.
- Fortin, M-F., Grenier, R. & Nadeau, M. (2000). Métodos de colheita de dados. In Fabien-Fortin, M. (Org.), *O processo de investigação* (2ª ed., pp. 240-265) Loures: Lusociência.
- Garcia, J. F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un recto educativo. *Infância y Aprendizaje*. 26 (4), 425-437.
- Gonçalves, O. (2002). *Viver narrativamente* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto Editora
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - sentidos e formas de uso*. São João do Estoril: Príncipia Editora.
- Guerra, M.A.S. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Landshere, G. (1976). *Avaliação e exames; noções de docimologia*. Coimbra: Almedina
- Leite, A.C. (1991). *Castelo Branco*. Coleção Cidades e Vilas de Portugal. Lisboa: Editorial Presença.
- Leite & Fernandes (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lobo, E. (1950), *Castelo Branco Antiga 1800*, Castelo Branco: JPL Edições.
- Ketele, J.M. (2006). Caminhos para a avaliação de competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Avaliação educacional*. Novas formas de ensinar e aprender. 40-3, 135- 147.
- Martins. H.H.T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*. Vol. 30, 002, 287-298.
- Matos, J.V.M. (1972). *Esquema para uma biografia da cidade de Castelo Branco*. Castelo Branco: Edição do autor.
- Medeiros, E.M. (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: DEB.
- Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiencia das crianças. *Revista de Ciência da Educação*. Vol. 26, n. 91, 485-507.
- Moraes, S.C. (2004). É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação? *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 002, 225-246.
- Mouraz, A.M., Ramalho, H., Gonçalves, M.F., & Fonseca, M. J. 2004, (Org.). *Avaliação rotas e viajantes*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Morse, J. M. (2007). Emergindo dos dados. Os processos cognitivos de análise na investigação qualitativa. In Morse, J. M. (Org), *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa* (pp. 32-51). Coimbra: Formasau.
- Moscovici, S. (1972). *Introducion à la psychologie sociale*. Paris: Librarie Larousse.

- Nicolau M., Santos L. (2004). *Caracterização Socio- Económica dos Concelhos de Castelo Branco*. Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano. Direcção de Serviços de Estudos e Planeamento Estratégico.
- Nogueira, C., & Silva, I. (2003). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo* (5ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Nunes, A.L.P. (2002). Castelo Branco uma cidade histórica. *Cadernos de património cultural da Beira Baixa*. Castelo Branco: Câmara Municipal de Castelo Branco.
- Oliveira, I. B. de, & Pacheco, D.C. (2005). A avaliação e currículo no cotidiano escolar. In Esteban, M.T. (Org.), (2005). *Escola currículo e avaliação* (2ª ed., pp. 119-136). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. J. (2008). Avaliação Escolar: "às vezes tem segredos que a gente não sabe..." comunicações do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. *Infâncias Possíveis Mundos Reais*. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Paixão, M.L.L. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). A Avaliação da aprendizagem. In Leandro S. Almeida & José Tavares (Orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp.113-129). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de Avaliação na escola. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.). *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas* (55-64). Lisboa: Ministério da Educação.
- Perenoud, P. (2002). O que fazer da ambiguidade dos programas escolares para as competências? In, *Pátio. Revista pedagógica*. Porto Alegre. N. 23, 8-11.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (2002). *A avaliação formal no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma construção social*. Dissertação de doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*, Revista da Associação de Professores de Matemática. Lisboa. N. 74, 3-9.
- Pinto, J., & Santos, L. (2003). O que pensam os alunos sobre a avaliação. *Educação e Matemática*, Revista da Associação de Professores de Matemática. Lisboa. N.74.
- Qyivy R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A.C., & Ribeiro, L.C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribetto, A., Vasconcelos, G.A.N., Sgarbi, P., & Filé, V. (2005). Conversas sobre a avaliação e comunicação. In Esteban, M.T. (Org.). *Escola currículo e avaliação* (2ª ed., pp. 101-118) São Paulo: Cortez.
- Roldão, M.C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências* (5ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.
- Rousseau, N. & Saillant, F. (2000). Abordagens de investigação qualitativa. In Fabien-Fortin, M. (Org.). *O processo de investigação* (2ª ed., pp.147-160)). Loures: Lusociência.
- Roxo, A. (1991). *Monographia de Castello Branco*. Castelo Branco: Edição Biblioteca Municipal Dr. Jaime Lopes Dias.

- Salinas, D. (2004). *Prova amanhã. A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Org.). *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às Práticas* (pp.9-15). Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, L. & Gomes, A. (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia – avaliação educacional, novas formas de ensinar e aprender*. 40-3,11-48.
- Silva, C. A.M. (2008), Investigar em educação. Investigação qualitativa: convicções e exigências. *Revista Educação Skepsis*. Vol.1. n.0, 121-151. www.academiaskepsis.org/revistaeducacao, acedido em 10 de Fevereiro de 2009.
- Souza, K.R.R. (2008). Discursos infantis sobre avaliação. “comunicações do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança. *Infâncias Possíveis Mundos Reais*, Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos da crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança área de especialização em Sociologia da Infância/Universidade do Minho.
- Vilhena, T. (2000). *Avaliar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Wolf, R.M. (2004). A natureza da avaliação escolar. In Mouraz, A.M., Ramalho, H., Gonçalves, M.F. & Fonseca, M. J. (Org.), *Avaliação rotas e viajante*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Legislação

- Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10 de Fevereiro – Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos nos três ciclos do ensino básico. Diário da República, N.º3, SÉRIE I-B: 71-76.
- Despacho Normativo nº50/2005, de 9 de Janeiro. Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento. Diário da República, nº215, SÉRIE I-B: 6461-6463.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro – Aprova a revisão curricular do ensino básico. Diário da República, nº15, SÉRIE I-A: 258-265.
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – Define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico. Diário da República, nº215, SÉRIE I-B: 6461-6463.
- Decreto-Lei nº 46/89 de 15 de Fevereiro de 1989. Estabelece as matrizes de delimitação geográfica da Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS). DR 38/89 - SÉRIE I Emitido Por Ministério do Planeamento e da Administração do Território.

Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro. Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário. Diário da República, nº 13, SÉRIE I: 578-594.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Links

Convenção dos Direitos da Criança (1989). In Infopédia. Porto: Porto Editora. 2003-2008.
www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$convencao-dos-direitos-da-crianca-\(1989\)](http://www.infopedia.pt/$convencao-dos-direitos-da-crianca-(1989))>,
acedido em 9 de Outubro de 2008.

Instituto Nacional de estatística. http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&Contexto=ut&selTab=tab3,
acedido em 9 de Outubro de 2008.

<http://jocaum.br.tripod.com/cidadedecastelobranco/> acedido em 25 de Outubro de 2008

Dados estatísticos

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&Contexto=ut&selTab=tab3

<http://metaweb.ine.pt/sine/anexos/pdf/V00004cnp1994-Introducao.pdf>. Classificação nacional das profissões do Instituto Nacional de Estatística, versão de 1994. acedido em 28 de Fevereiro de 2009.

<http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>, Relatório de todas as profissões existentes em Portugal e dos respectivos descritivos funcionais, apresentando-se agregadas por grupos profissionais. acedido em 28 de Fevereiro de 2009.

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&Contexto=ut&selTab=tab3, Instituto Nacional de Estatística, acedido em 19 de Outubro de 2008.

Documentos

Análise do sucesso escolar, 3º Período (2007/2008). Documento do Agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco.

Análise do sucesso escolar, 1º Período (2008/2009). Documento do Agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco.

Análise do sucesso escolar, 2º Período (2008/2009). Documento do Agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco.

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco (s/d).

Critérios de avaliação (s/d). Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco.

ANEXO A

QUADRO SINÓPTICO DAS ENTREVISTAS

Problemáticas	Unidades de sentido		
	Entrevista do Grupo 1	Entrevista do Grupo 2	Entrevista do grupo 3
Sucesso escolar	<p>“Ter notas nos testes e no final do período, que satisfaçam (...) sôtor em termos de passar o ano” (David).</p> <p>“Também tentamos ter (...) o mínimo de problemas possíveis, como por exemplo em termos disciplinares” (David)</p> <p>“Fazer os trabalhos, ir a todas as aulas, ter boas notas nos testes” (Maria).</p> <p>“Ter bom comportamento” (David).</p> <p>“Fora das aulas, na escola ser assídua (...) pontual” (Maria).</p> <p>“(…) participar em coisas extracurriculares, ir (...) a museus, visitas de estudo, participar em clubes” (David)</p> <p>“(…) ao estarmos a fazer visitas de estudo (...) aprendemos mais do que às vezes nas aulas” (Raquel).</p> <p>“ (...) nós (...) não só temos que absorver a aprendizagem mas também a podemos utilizar (...) no futuro” (David).</p>	<p>“Não tirar <i>negas</i>” (Vários alunos).</p> <p>“Não tirar <i>negas</i>, negativas” (Diamantino).</p> <p>“Tirar boas notas”(Constança).</p> <p>“Os testes” (António).</p> <p>“Saber lidar com os professores e alunos, se estamos a lidar bem ou não, isso também nos preocupa” (Mafalda).</p> <p>“É um aluno que estuda, que se aplica, que sabe estar dentro de uma sala de aula... (silêncio), tira, médias, altas médias” (Albertina).</p> <p>“(…) estarmos bem comportados na sala de aula” (António).</p>	<p>“Atingir resultados positivos” (Ana Lua).</p> <p>“É um aluno que tira bons resultados” (Margarida).</p> <p>“(…) os testes obriga-nos a estudar e nós queremos tirar boa nota, nos trabalhos vamos à internet, copiamos, colamos e não aprendemos nada. Aprendemos mais nos testes e temos uma nota se calhar mais justa (Margarida).</p> <p>“(…) os testes para além de serem mais rápido de fazer para nós, não temos tanto trabalho fora da escola” (Srº Félix).</p> <p>“(…) a minha mãe (...) diz-me: (...) este fim-de-semana vais ter que estudar” (Srº Tartulho).</p> <p>“Um aluno que se porta bem nas aulas, que fala pouco”(Srº Félix).</p> <p>“Faz sempre os trabalhos de casa”(Pinto da Costa).</p> <p>“É responsável pelo que faz” (Rodrigo).</p> <p>“É organizado” (Srº Tartulho).</p> <p>“Participa na ordem e ajuda os colegas quando têm dificuldade” (aluno não identificado).</p> <p>“É um aluno que é educado para com os professores e para com os colegas”(Gregório).</p> <p>“é um aluno que tem uma relação saudável para com os professores e para com os colegas” (Ana Lua).</p>
Insucesso escolar	<p>“(…) a maior parte das aulas é só teoria (...) não aplicamos o que estamos a dar na teoria” (Luanda).</p>	<p>“(…) ser um mau aluno” (Genoveva).</p> <p>“Mau comportamento” (António).</p>	

	Insucesso escolar	<p>“(…) a média das notas afecta o aluno, em que um mais um é dois a dividir por dois. E não creio que isso seja certo, porque já me aconteceu a mim eu ter, (...), uma nota negativa num trabalho e uma nota, (...) muito boa noutra e uma nota adiciona à outra, divide-se e deu negativa na mesma” (David).</p> <p>“Há bem pouco tempo apareceram 2 exercícios que nós não fizemos na aula. Deu assim muito vagamente mas eu, pelo menos e alguns alunos da turma, ficámos muito espantados porque acho que aqueles exercícios que vão para os testes devem ser aqueles mais revistos” (Isabel).</p> <p>“(…) se nós praticássemos mais, nós em termos da vida íamos aplicando sempre o que aprendíamos. Agora com teoria nós às vezes estamos fora da escola e nem nos lembramos do que aprendemos cá dentro”(Maria).</p>	<p>“Ter negativas”(Rodolfo).</p> <p>“Não ser um aluno aplicado” (Mafalda).</p>	
Concepção de avaliação	Conceito	<p>“(…) os testes as notas dos testes...”(Vários alunos em simultâneo).</p> <p>“Testes, comportamento, participação” (Maria)</p> <p>“Conhecimento” (Isabel)</p> <p>“(…) as notas às vezes vão-se reflectir só nos testes. Eu acho isso mal” (Raquel).</p> <p>“(…) contam mais para a avaliação final os testes, do que a participação ou os trabalhos de casa ou qualquer outra coisa” (Milena).</p> <p>“O teste escrito reflectiu 100%.” (Luanda).</p> <p>“(…) os professores (...) quando estão a avaliar um aluno, às vezes também são influenciados por outras coisas...sem ser as notas” (Luanda).</p>	<p>“Testes, (...), também comportamentos” (Diamantino).</p> <p>“(…) os testes” (Mafalda).</p> <p>“Trabalhos de casa” (Genoveva).</p> <p>“As notas” (Francisco).</p> <p>“(…) os testes que fizemos durante o período (...)” (Genoveva).</p>	<p>“Eu acho que nós ao longo da nossa vida somos sempre avaliados. Não só na escola mas também no trabalho” (Pinto da Costa).</p> <p>(...) tudo o que fazemos dentro e fora da escola estamos a ser avaliados, não só pelos professores como pelos nossos pais, pelas nossas atitudes” (Gregório).</p> <p>“Acho que é muito o comportamento” (Pinto da Costa).</p> <p>“Os testes” (Ana Lua).</p> <p>“Os professores incidem mais nas notas dos nestes” (Gregório).</p> <p>“o professor avalia também muito os TPC.” (Srº Tartulho).</p>

Concepção de avaliação				
	Diagnóstica	<p>“A avaliação diagnóstica é quando os professores ao início de cada matéria ou de cada modalidade, de cada capítulo (...), estão-nos a avaliar no ponto em que nós estamos (Milena).</p> <p>“Nós nos testes diagnósticos, não damos tanta importância a esses testes” (Raquel).</p>	<p>“Lembrar os nossos conhecimentos” (Rodolfo).</p> <p>“Acho que não conta para a avaliação. É só mesmo para ver o nível dos alunos”(Diamantino).</p> <p>“Quando começamos cada ano lectivo costumam-nos dar um texto com a matéria do ano anterior para ver os nossos conhecimentos” (Albertina).</p> <p>“Por exemplo nós fizemos um texto numa avaliação diagnóstico, (...) e não vinha lá só a matéria que demos mas também aquilo que nós sabemos por nós que é para os professores saberem com aquilo que hão-de começar” (Mafalda).</p>	<p>“A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano para verificar como estão as nossas capacidades e os nossos conhecimentos, que adquirimos no ano anterior” (Bernardo).</p> <p>“(…) quando fazemos esses exames diagnósticos os sôtos vão ficar a saber a parte que percebemos melhor ou a parte que não percebemos melhor” (Pinto da Costa).</p> <p>“(…) os testes diagnósticos só servem para os professores rotularem os alunos. Realmente têm uma turma nova, alunos novos que não se conhecem de lado nenhum. Fazem um teste diagnóstico e põem logo um título, um rotulo. Não concordo nada com isso” (Ana Lua).</p>
	Formativa.	<p>“(…) a formativa é quando vêm a que nível já evoluímos” (Milena).</p> <p>“(…) um teste formativo (...) é (...) para ver se temos dúvidas e qual é que é a matéria que precisamos de estudar mais” (Raquel).</p> <p>“Para a maior parte dos professores não conta quase nada a avaliação formativa, nem é feita a correcção para nós estudarmos” (Luanda).</p> <p>“Nós às outras disciplinas praticamente não fazemos avaliação formativa” (Raquel).</p> <p>“(…) na avaliação intercalar nós não temos nada a ver com isso, porque os professores falam com o director de turma e o director de turma fala com os pais.</p>	<p>“Testar os nossos conhecimentos” (Diamantino).</p> <p>“É analisarmos todas as aulas que nós demos” (aluno não identificado).</p> <p>“Através de fichas, chamadas orais” (Diamantino).</p> <p>“Dizem-nos as notas que tiramos nessa ficha e por vezes aquilo que podemos ou não melhorar (António).</p>	<p>“nós enviamos para o mail o trabalho e o sôtor corrigia e mandava-nos para o mail, o que estava bem e o que era preciso corrigir. Logo aí o sôtor reparava se estavam mal os exemplos ou não (Srº Tartulho).</p> <p>“O Sôtor diz só que temos que fazer não diz como é que nós devemos fazer (Ana Lua).</p> <p>“Eu acho que é como se fosse uma ficha que nos vai ajudar em determinada matéria. Para fazermos, realizarmos, sem contar para a nota” (Pinto da Costa)</p> <p>“Essas fichas são muito das vezes utilizadas para que nós consolidemos a matéria, os sôtos dão (...) que é para nós termos alguma preparação para o teste. Essas fichas não contam para a</p>

Concepção de avaliação	Formativa.	Nós nem sequer quase somos informados das notas que temos” (Raquel).		nota e ajudam-nos a estudar e a ler a matéria” (Bernardo).
	Sumativa	<p>“(…) a sumativa é mais ao nível global de tudo” (Milena).</p> <p>“(…) alguns sôtores, dizem(…) uma estimativa da nota que nos vão dar logo a seguir à auto-avaliação” (David).</p> <p>“Eu acho que (…) era melhor uma avaliação de 1 a 20 do que de 1 ao 5, porque tal e qual como a Raquel disse, um aluno que esteja no nível 4, que esteja entre o 4 e o 5, é muito mais fácil o sôtor dar-lhe uma avaliação entre o 1 e o 20” (Maria).</p> <p>“(…) é muito injusto de 1 a 5, isso é muito vago” (Milena).</p> <p>“(…) os professores dão mais importância aos testes sumativos porque nos testes formativos nem sequer fazemos correcção” (Luanda).</p> <p>“(…) sinto que nós somos mais avaliados pelos testes do que pelos trabalhos de casa, participação, dos exercícios que fazemos nas aulas” (Milena).</p>	<p>“A ficha de avaliação sumativa é o que tem mais peso para a avaliação final” (Diamantino).</p> <p>“Testes escritos, testes no computador (…)” (António).</p> <p>“(…) os testes valem mais(…)” (Rodolfo)</p> <p>“Testes, orais, trabalhos” (António).</p> <p>“O que tem melhor nota não chega ao 4 e continua no 3 mas é um bocadinho injusto por ser a mesma nota e um 3 é mais alto que o outro” (Diamantino)</p> <p>“(…) o professor dá 3 ao aluno em que estava indeciso entre o 2 e o 3 e o outro que é 3 à vontade também supostamente devia subir” (Albertina).</p>	<p>“É o resumo do que a pessoa fez ao longo do ano” (Margarida).</p> <p>“Acho que a avaliação sumativa é o conjunto do nosso comportamento da avaliação, dos testes” (Srº Félix).</p> <p>“É todo o trabalho que (…) nós realizamos, fizemos nas aulas” (Bernardo)</p> <p>“(…) no Ensino Secundário é de 1 a 20, sabendo-se mais ou menos qual é a nossa nota certa. Aqui temos de 1 a 5 e não sabemos, o 4 pode ser mais baixo ou mais alto” (Pinto da costa).</p>
	Auto-avaliação	<p>“Eu acho que auto-avaliação (…) se deve fazer, mas eu acho sinceramente que não conta” (Isabel)</p> <p>“Eu acho que os professores por vezes fazem a auto-avaliação só mesmo para saberem o que nós pensamos, o que é que nós achamos do nosso trabalho ao longo do período” (Raquel).</p> <p>“(…) e não para levarem isso em consideração na nota final (…) os sôtores nem sempre valorizam, digamos que, a nossa auto-avaliação” (Isabel).</p> <p>“(…) os sôtores deviam-nos fazer uma</p>	<p>“ Acho que é aquela que nós pensamos de nós próprios e o que vamos ter para o sôtor ver se a nota bate certo ou está mal, a nota dele e a nossa. Acho que é o que nós merecemos ou pensamos que merecemos” (Mafalda).</p> <p>“É a nossa opinião” (Genoveva).</p> <p>“(…) a sôtora tinha 3 casos para dar negativa e ambos os três casos estavam na mesma situação e se calhar alguém lá deu a chamada graxa e (…) teve positiva” (Mafalda).</p> <p>“(…) os sôtores não vão dar, não ligam,</p>	<p>“A auto-avaliação é o que nós achamos, que nós merecemos no final de cada período e de cada ano” (Margarida).</p> <p>“(…) os professores terem a noção mais ao menos do que nós achamos de nós e terem a certeza se nós concordamos mais ou menos com a mesma nota que os professores estão a pensar em dar-nos” (Srº Tartulho).</p> <p>“(…) tentamos falar com o professor ou professora, de maneira, (…) a puxar a nossa nota, visto que prometemos</p>

<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Auto-avaliação</p>	<p>auto-avaliação no meio para fazer acordar os alunos” (Isabel)</p> <p>(...) aí é a nossa avaliação intercalar. Podíamos ter, pronto, podíamos participar na nossa avaliação intercalar” (David).</p> <p>“(…) na auto-avaliação há professores que fazem a auto-avaliação para simplesmente dizerem que a fizeram. Há outros professores que fazem a auto-avaliação para a terem em consideração” (Milena).</p> <p>“(…) às vezes quando fazemos a auto-avaliação pedem para nós indicarmos o nível e depois pedem-nos para explicar porquê esse nível. Às vezes fazemos isso mas nem sempre acontece assim” (Luanda).</p> <p>“(…) nós fazemos a auto-avaliação na última aula do período e nessa altura os professores já têm mais ou menos a nossa nota. Por isso devia ser feita um bocadinho antes para quando pensassem na nossa nota pudessem ter em conta a nossa auto-avaliação, porque quando nós fazemos a nossa auto-avaliação eles dizem-nos logo a seguir a nossa nota. Já não pensam naquilo que dissemos” (Luanda).</p>	<p>alguns sôtos é só mesmo para estar registado (...). Nalgumas disciplinas escrevemos para dizer porque merecemos aquela nota, noutras é só oral. A sôtora diz que acha que sim ou que acha que não e segue em frente”(Albertina).</p>	<p>esforçarmo-nos para o próximo período e assim a sôtora poder puxar a nota” (Gregório).</p> <p>“Há dois anos (...) a sôtora” pediu-nos para fazer-mos a auto-avaliação, escrita em papel e eu pedi um 5, porque realmente achava que merecia 5, e a sôtora obrigou-me a mudar a minha auto-avaliação (...). A auto-avaliação é aquilo que nós pensamos não é o que a “sôtora” pensa, depois ela dá aquilo que quer” (Ana Lua).</p> <p>“(…) eu expliquei à professora porque é que eu não queria o 2 e queria o 3. E a sôtora acabou por me dar o 3” (Ana Lua).</p> <p>Ana Lua: (...) eu expliquei à professora porque é que eu não queria o 2 e queria o 3. E a “sôtora” acabou por me dar o 3” Ana Lua)</p> <p>Gregório: “Neste caso que acabamos de falar, penso que essa pessoa que teve 3, só por ter um discurso muito comovente para a sôtora é que teve o 3 porque senão, penso que estávamos todos em pé de igualdade para ter 3” (Gregório).</p> <p>Ana Lua: “Rematando o que o Sr^o Gregório disse talvez tenha tido um discurso mais comovente o que não foi bajular a sôtora porque realmente só se defendeu” (Ana Lua).</p> <p>“(…) a auto-avaliação era escrita em papel, a sôtora pedia-nos, por exemplo, para pormos a nota do 1^o teste, púnhamos à frente de um a 5, a nota do 2^o teste, de um a 5, depois o comportamento, novamente de 1 a 5, sendo assim em todos os parâmetros e no final fazíamos a média de todas as</p>
--------------------------------------	-----------------------	--	---	---

<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Auto-avaliação</p>			<p>cotações e dava-nos o resultado final” (Srº Tartulho).</p> <p>“Mas a maior parte das vezes só nos perguntam a nota que nós queremos. Só isso, mais nada” (Pinto da Costa).</p> <p>“(…) há sôtos que pedem a auto-avaliação mas chegam ao final e é como se não a tivéssemos feito, não conta para nada” (Srº Tartulho)</p>
<p>Crítérios de avaliação</p>	<p>Noção sobre os crítérios de avaliação</p>	<p>“A maioria não diz” (Isabel)</p> <p>“Nunca nos dizem claramente. Dão-nos só uma noção” (Isabel).</p> <p>“(…) nós conhecemos os crítérios de avaliação, mas por vezes acontece que nem sempre é assim” (Raquel)</p> <p>“Existem uns sôtos que logo no início nos mostram os crítérios de avaliação (...), por exemplo 30% vai contar para o vosso comportamento, outros vão ser para os testes (...). Muitos outros não falam a não ser ao fim do período quando nos vão avaliar ou então quando nós fazemos a nossa auto-avaliação” (David).</p>	<p>(…) o nosso comportamento nas aulas, os trabalhos de casa” (Genoveva).</p> <p>“Comportamento, trabalhos de casa, a participação nas aulas, as nossas atitudes perante os professores e os colegas (...), os testes” (Mafalda).</p> <p>“(…) pontualidade assiduidade” (António).</p> <p>“Comportamento, assiduidade, pontualidade, fichas de avaliação” (Diamantino).</p>	<p>“Acho que é muito o comportamento” (Pinto da Costa).</p> <p>“(…) comportamento, responsabilidade, trabalhos de casa (...), testes” (Ana Lua).</p> <p>“(…) os testes integram a matéria toda, toda que nós demos, e os trabalhos só integram um caso” (Rodrigo).</p> <p>“Por exemplo, quem teve nega no trabalho, mas teve uma negativa mais alta, se tiver feito todos os trabalhos de casa e tiver tido uma nota razoável neles, o professor ao final do ano iria dar nota positiva” (Srº Tartulho).</p> <p>“o sôtor deu-nos uma folha com as indicações e supostamente com os crítérios de avaliação mas na avaliação quem tivesse dois exemplos errados tinha negativa, coisa que desconhecíamos ao início. Só nos disse no fim quando metade da turma, ou quase metade teve negativa” (Ana Lua).</p>
	<p>Percentagens/cotação das questões/níveis</p>	<p>“Vamos falar com o professor e tentar perceber como é que ele nos pode dar aquela nota, em base de quê?” (Maria)</p> <p>“(…) só nos perguntam as notas dos testes, se fizemos os trabalhos, não nos dizem, por exemplo, se te portastes bem</p>	<p>“Temos uma vaga ideia” (Diamantino)</p> <p>“(…) a professora(...) diz os conteúdos e tudo mas não nos diz a percentagem e explica quanto é que aquilo vale na nota final” (Albertina).</p> <p>“Eu reagiria bem. Assim, se num desses</p>	<p>“A única coisa que normalmente os sôtos dizem (...) é depois de termos feito os testes e dizem(...) o trabalho e o teste valem 70% da nota” (Srº Tartulho)</p> <p>“(…) deveríamos saber as percentagens de cada parâmetro da avaliação. Por</p>

<p>Critérios de avaliação</p>	<p>Percentagens/cotação das questões/níveis</p>	<p>vais ter tanto % neste critério” (Luanda).</p> <p>“(…) eu não sei exactamente qual dar mais importância ou qual matutar mais durante mais tempo. Porque por vezes perdemos muito tempo do teste a tentar resolver uma pergunta que talvez possamos resolver ou não e (…) pode não contar muito (...). Quando eu cheguei ao teste intermédio (…) a cotação estava em todo o lado e então concentrei-me nas perguntas que tinham uma maior cotação e era mais fácil para mim (...), por último procurei fazer as que tinham uma cotação muito menor. Por exemplo quando cheguei a esse teste esforcei-me ao máximo na última pergunta que era um problema grande e consegui, graças a isso, ter uma nota boa no teste intermédio” (David).</p> <p>“Eu acho que cada pergunta deveria ter uma cotação porque há perguntas que nós sabemos melhor e que se calhar contam muito menos e há aquelas que contam mais e nós íamos fazendo essas enquanto tínhamos mais tempo” (Maria).</p> <p>“(…) não conseguimos saber quanta cotação é que tivemos naquela pergunta porque existem muitos tipos de certo. Existe o certo, existe o incorrecto, o incompleto, o certo com um traço, o certo com dois traços, por vezes olho para aquilo e parece-me um grande problema estar a tentar decifrar aquilo que o sôtores metem para ali” (David).</p> <p>“Acho que estão todos de acordo comigo que (…) quando nós fazemos míni-fichas, ou mesmo os testes, quando estamos a fazer a correcção a sôtora indica-nos aquilo que nós deveríamos ter colocado nas respostas, ou seja, se numa resposta nós deveríamos ter colocado quatro coisas, a professora refere essas quatro para que, para a próxima, nós tenhamos</p>	<p>parâmetros eu era pior e sabia que valia uma certa cotação e noutros era boa, e sabia quanto valia, ainda me esforçava mais para ter essa cotação” (Albertina).</p> <p>“Em certas disciplinas sim, noutras não. Em algumas disciplinas os sôtos dizem que o teste vai valer uma certa cotação da nota final, outros não” (Mafalda).</p> <p>“(…) entre o Satisfaz existe uma diferença, se é alto ou baixo, e às vezes muitos professores não dizem se é alto ou baixo” (Diamantino).</p> <p>“(..) é bom sabermos a cotação para podermos compensar nas outras, fazendo com que a nota final fosse melhor” (Albertina).</p>	<p>exemplo o comportamento poderia-nos dar mais ou menos que os trabalhos de casa e nós não sabemos” (Srº Félix).</p> <p>“(…) se nós ficássemos a saber as percentagens, iríamos esforçar mais numa parte do que na outra” (Pinto da Costa).</p> <p>“(…) como aconteceu no teste intermédio, devíamos ter logo as cotações, no final do teste mesmo, tínhamos o número de perguntas e a classificação que valiam para assim termos mais noção das perguntas que devemos ter mais em conta” (Srº Tartulho).</p> <p>“Eu acho que os professores não fazem isso (dar as cotações), porque têm medo que os alunos se esforcem mais numa parte e na outra não se importem” (Pinto da Costa).</p> <p>“Eu discordo plenamente (…) porque um bom aluno não despreza assim as notas, se tem uma boa nota numa parte, quer é tirar melhor nota e esforça-se e empenha-se, na totalidade” (Ana Lua).</p> <p>“(…) no Ensino Secundário é de 1 a 20, sabendo-se mais ou menos qual é a nossa nota certa. Aqui temos de 1 a 5 e não sabemos. O 4 pode ser mais baixo ou mais alto” (Pinto da Costa).</p>
--------------------------------------	---	---	---	--

<p>Critérios de avaliação</p>	<p>Percentagens/cotação das questões/níveis</p>	<p>mais cuidado, quando estamos a ler a pergunta (Raquel).</p> <p>“(…) quando nos entregam os testes, há professores a quem nós pedimos para darem as percentagens dos testes e alguns professores, quase todos os professores, “(…) dizem que isso é proibido (…). A escola proíbe os professores de darem as cotações (…), das perguntas e do teste” (Luanda).</p> <p>“Pois, acho que não tem nada de mal, pois no fim nós só queríamos saber quanto é que as perguntam valiam”(Raquel).</p> <p>“Se pensarmos ao contrário o que é que isso poderá nos afectar? Se soubermos as cotações o que é que nos vai afectar?” (David)</p> <p>“(…) eu já tive um teste em que tive a nota máxima do satisfaz que é 69% e a sôtora só no período seguinte é que me disse que eu tinha tido essa percentagem(…). Eu pensei que o satisfaz fosse baixo mas afinal era só mais 1% e chegava ao Bastante.(Milena).</p> <p>“(…) por vezes não é só nós a quereremos saber a cotação. Nós chegamos com uma nota de não satisfaz, satisfaz ou satisfaz plenamente. Posso ter tido um satisfaz alto, e não saber, e ao mostrar ao meu encarregado de educação ele achar isso é baixo” (David).</p> <p>“Eu acho que os sôtos deviam ter a percentagem nos testes (…) que era para os pais também terem uma noção da percentagem que os filhos tiveram (…) para não estarem sempre a ralhar connosco” (Maria).</p> <p>(…) a professora(…) diz os conteúdos (…) mas não nos diz a percentagem e explica quanto é que aquilo vale na nota final.</p>		
--------------------------------------	---	---	--	--

Contextos da avaliação	Preparação da avaliação	<p>“ (...) eu tento ao máximo absorver as aulas (...), receber toda a matéria que aprendo em cada dia e depois tento voltar a vê-la em casa” (David)</p> <p>“ (...) eu normalmente faço resumos. Resumo a matéria toda e estudo pelos resumos mas também vou olhando para o livro que é para conciliar a matéria” (Raquel).</p> <p>“(…) é exercícios, muitos (...), resumos (...), esquemas” (Isabel).</p> <p>“Eu às vezes quando faltam aí uns 10 minutos parece que me dão umas brancas que me esqueço da matéria, volto a agarrar nos resumos, parece que mesmo assim não entra cá nada esqueço-me de tudo (Maria).</p>	<p>“Resumos, ler o manual, exercícios” (Diamantino).</p> <p>“Ele disse tudo” (Vários alunos em simultâneo).</p>	
	Sentimentos em relação aos testes de avaliação	<p>“Aquilo que nós aprendemos nas aulas nem sempre sabemos reflectir bem nos testes” (Luanda).</p> <p>“(…) nos testes (...) pode acontecer tudo, ter tido um mau dia, ter tido stress, (...) pode dar uma branca, como a Luanda tinha dito. Às vezes o que eu acho é que os testes não conseguem tirar exactamente a matéria da nossa cabeça” (David).</p> <p>“(…) há professores que ao fazermos os testes metem as perguntas de avaliação demasiado vagas (...). Estão-nos a pedir uma coisa e nós temos os conhecimentos todos mas depois não nos especificam aquilo que temos que explicar e isso vai-nos dificultar bastante” (Milena).</p> <p>“Muitas das palavras e perguntas que saem nos testes nós não percebemos e depois os professores não nos querem dizer o significado” (Maria).</p> <p>“Às vezes nas aulas nós fazemos exercícios e o grau de dificuldade das</p>	<p>“(…) ficamos mais nervosos nos testes e se por exemplo o sôtor trocar um teste por um trabalho eu se calhar sou capaz de chegar a casa, (...) e estou lá uma tarde inteira a (...) esforçar-me e eu sei que tenho que ter boa nota mas nos testes eu chego lá e estou nervosa” (Mafalda).</p> <p>“Muitas das vezes perguntamos aos professores porque é que nos deu aquela nota sabendo que nós merecíamos outra” (Genoveva).</p> <p>“(…) temos medo (...), se nós dissermos alguma coisa eles prejudicam-nos por nós termos lá ido refilar com eles porque não era aquilo que nós merecíamos e (...) podem começar a embirrar connosco” (Albertina).</p>	<p>“Eu sinto-me calmo. Quanto mais calmos tivermos melhor nos vai correr” (Pinto da Costa).</p> <p>“Eu sinto-me muito nervosa antes dos testes. Eu tenho muito receio, penso que estudei pouco e às vezes chego ao teste e penso que deveria ter estudado mais” (Margarida).</p> <p>“Por vezes nós estudamos muito mas com os nervos, (...) chegamos ao teste (...) aparece uma coisa misturada com aquilo tudo, que nós não estudámos, e com os nervos é como se nos desse uma branca, parece que perdemos tudo o que estudamos. (...). Por isso é necessário ter calma para os testes (Srº Tartulho).</p> <p>“(…) prefiro fazer testes, porque a maior parte dos professores que não fazem testes põem-nos a fazer trabalhos e prefiro muito mais fazer um teste do que trabalhos(...), porque fico a perceber melhor a matéria do que estar a fazer um trabalho” (Pinto da Costa).</p>

Contextos da avaliação	Sentimentos em relação aos testes de avaliação	<p>perguntas não é bem igual (...), nos testes, como a Milena disse, as perguntas são mais indirectas” (Maria).</p> <p>“ (...) há exercícios nos testes que nós já os fizemos na aula, ou por vezes parecidos, mas esses aí não contam tanto” (Raquel).</p> <p>“ (...) os testes é apenas um papel branco que está à nossa frente e nós temos que resolver problemas que não afectam o nosso dia-a-dia.” (David).</p>		
	Familiar		<p>Presentes” (Diamantino).</p> <p>“Se os pais ficam agradados com as notas que tiramos (...) para nós podermos fazer coisas que gostamos (...). Tiram-nos as coisas que normalmente nós mais gostamos.</p> <p>“Ficamos de castigo” (Genoveva).</p>	<p>“(…) levamos os trabalhos para casa e não temos lá ninguém para pedir ajuda. Não dá para pedir ajuda, ficamos na dúvida sempre (Srº Tartulho).</p> <p>“O meu pai (...) põe-me o computador a bloquear mais cedo para eu ter uma hora de estudo, apesar de nem sempre eu a cumprir” (Srº Félix).</p> <p>“(…) quando vim para o 5º ano os meus pais pensavam que eu era (...) mais irresponsável e andavam mais em cima de mim. Agora (...) confiam mais em mim e sabem que eu sou responsável e já não me perguntam se tenho trabalhos” (Margarida).</p>
Finalidades da avaliação		<p>“(…) conhecimentos que nós conseguimos adquirir e se chega ou não para transitarmos de ano” (Raquel).</p> <p>“Para o nosso futuro, para o nosso currículo” (Luanda).</p> <p>“Em muitas disciplinas adquirimos conhecimentos que nos vão favorecer para o futuro” (Raquel)</p> <p>“Eu acho que, como a Milena estava a falar (...) havia disciplinas que não interessavam. Mas eu acho que não é bem assim. Todas contribuem para a nossa cultural” (Maria).</p>	<p>“Para nos atribuírem um valor e se estamos aptos para passar de ano” (Diamantino).</p>	<p>“não só para o nosso futuro como também para satisfazer os pais” (Ana Lua).</p> <p>“Para o nosso futuro. Quando nós crescermos, para os nossos trabalhos. As nossas notas vão influenciar” (Margarida).</p> <p>“Servem para o nosso futuro (...), por exemplo (...) entrada na Universidade” (Srº Tartulho).</p> <p>“quanto mais avaliação e cursos tivermos mais oportunidades de trabalho teremos (Pinto da Costa).</p> <p>“a avaliação é importante para nós termos um boa profissão, um bom trabalho. Acho</p>

Finalidades da avaliação			que é uma parte do nosso futuro” (Rodrigo). “a avaliação é um suplemento para nos levar ao nosso emprego”(Gregório).
---------------------------------	--	--	---

ANEXO B

Entrevista 1 Local da entrevista: Sala 9 da Escola Cidade de Castelo Branco		
Temática	Perfil: Grupo de 8 alunos de uma turma do 9º ano Duração da entrevista: 37m 45s Data de Realização: 29/1/2009 Idades dos alunos: 14 anos Observações: <i>Os nomes dos alunos são pseudónimos escolhidos pelos próprios.</i>	Problemática
Todos têm 14 anos.	<p>E: Já todos conhecem os objectivos desta entrevista, que é colectiva, onde estão 8 alunos de uma turma do 9º ano, que sabem que a entrevista está a ser gravada e depois vai ser reproduzida. Deram o seu consentimento através deles próprios e dos encarregados de educação.</p> <p>E: Como é que te chamas?</p> <p>- David.</p> <p>E: É o David.</p> <p>- Manel.</p> <p>E: O Manel.</p> <p>- Raquel.</p> <p>E: A Raquel.</p> <p>- Maria.</p> <p>E: A Maria.</p> <p>- Luanda.</p> <p>E: A Luanda.</p> <p>- Milena.</p> <p>E: A Milena</p> <p>- Eduarda.</p> <p>E: A Eduarda.</p> <p>- Isabel.</p> <p>E: E a Isabel. Vou perguntar as idades que têm. Portanto, dizem o nome e a idade, esta bem?</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>: 14</p> <p>E: 14, Não precisam de referir os nomes. Todos têm 14 anos. Vou perguntar os passatempos favoritos aqui do David.</p> <p>David: Desenhar.</p> <p>E: Desenhar. O Manel?</p>	Tempos livres.

<p>Os alunos gostam de jogar no computador, desenhar, ler, ouvir música.</p>	<p>Manel: Jogar computador.</p> <p>E: Jogar computador. Raquel?</p> <p>Raquel: Ler.</p> <p>Maria: Ouvir música.</p> <p>E: A Maria ouvir música. A Luanda?</p> <p>Luanda: Computador.</p> <p>E: Computador. Milena?</p> <p>Milena: Ler.</p> <p>E: Ler. A Eduarda?</p> <p>Eduarda: Ouvir música.</p> <p>E: Ouvir música. E a Isabel?</p> <p>Isabel: Ouvir música e jogar computador.</p> <p>E: Como alunos quais são, assim numa primeira impressão, as vossas preocupações enquanto frequentadores da escola?</p> <p>- Silêncio.</p> <p>E: Não necessitam seguir uma ordem. Podem levantar o dedo... depois... Victor.</p> <p>David: Ter notas nos testes e no final do período, que satisfaçam, prontos, o sôtor em termos de passar o ano.</p> <p>E: O que me estás a dizer é que a tua principal preocupação é ter notas, boas notas. Muito bem, mais alguém...</p>	
<p>Enquanto alunos preocupam-se com as notas e com o comportamento que têm no espaço escolar.</p>	<p>Luanda: Basicamente o que ele disse.</p> <p>E: A Luanda está a dizer que é basicamente o que ele disse, que a vossa preocupação enquanto alunos é ter boas notas. Mais alguma preocupação que vocês tenham, não?</p> <p>David: Também tentamos ter, pronto, o mínimo de problemas possíveis, como por exemplo em termos disciplinares ou arranjar confusões, prontos...</p> <p>Luanda: Por isso também conta para o nosso currículo.</p> <p>Milena: Ter um bom currículo.</p> <p>E: Muito concretamente, o que é ser um bom aluno? Têm que dizer o nome. Maria.</p> <p>Maria: Fazer os trabalhos, ir a todas as aulas, ter boas notas nos testes, não fazer certas coisas más.</p> <p>David: Ter bom comportamento...</p>	<p>Sucesso escolar</p>
<p>Consideram que um bom aluno, é assíduo, pontual, faz os trabalhos de casa, tem boas notas e boa conduta pessoal. Deve participar em clubes e visitas de estudo numa dimensão</p>	<p>Maria: fora das aulas, na escola ser assídua, portanto, chegar pontual ...</p> <p>E: David, diz.</p> <p>David: Não só dentro das aulas, mas um bom aluno deveria participar em muito mais coisas. Por exemplo: podia participar em coisas extracurriculares ... ir digamos a museus, visitas de estudo, participar em clubes, sem ser basicamente aquilo que os professores dizem que é um bom aluno.</p> <p>E: Ou seja, não devem ser os conteúdos disciplinares, aqueles que vêm nos livros, mas também outras aprendizagens que</p>	

<p>de vivência social.</p> <p>Preocupam-se com a dimensão prática das aprendizagens no futuro. Criticam o excesso de um ensino teórico.</p>	<p>são feitas fora da escola... (Milena interrompe), desculpa...</p> <p>Milena: Socialmente....</p> <p>David: É que nós, prontos, não só temos que absorver a aprendizagem mas também a podemos utilizar, como a utilizar para saber como a utilizar no futuro.</p> <p>Luanda: E a maior parte das aulas é só tudo teoria.</p> <p>E: A Luanda está-me a dizer que a maior parte das aulas é só teoria.</p> <p>Luanda: Teoria... não aplicamos o que estamos a dar na teoria.</p> <p>E: Diz Raquel.</p> <p>Raquel: Mas também se pode reflectir na nossa... cultura, não é bem cultura,</p> <p>David: No futuro</p> <p>Raquel: Sim, no futuro!</p> <p>Raquel: Nós ao estarmos a fazer visitas de estudo, e isso assim, também estamos, aprendemos mais do que às vezes nas aulas.</p> <p>Maria: porque se nós praticássemos mais, nós em termos da vida íamos aplicando sempre o que aprendíamos. Agora com teoria nós às vezes estamos fora da escola e nem nos lembramos do que aprendemos cá dentro.</p> <p>E: Mas acham que não terá, nalgumas situações, não terá que haver teoria? Não têm que aprender alguma teoria?</p> <p>Vários: Claro, mas deveríamos aplicar essa teoria.</p> <p>E- Estão-me a dizer que essa teoria deveria ter correspondência em termos da prática? É? é isso? Isabel diz.</p> <p>Isabel: Para nós sabermos o que vamos fazer no futuro com ela.</p> <p>Maria: Pelo menos a alguns níveis.</p> <p>Raquel: Acho que deve haver, portanto, teórica e depois devíamos aplicar isso na prática.</p> <p>David: É por causa de que nós não podemos estar, pronto, só a a aprender teoricamente através das palavras dos sôtores e também não podemos estar só a passar o resto das aulas como a fazer demasiados exercícios por que poderá , poderemos estar a ficar saturados de alguma forma teórica, por exemplo podemos passar a fazer uma aula teórica e uma aula de exercícios...</p> <p>Luanda: Há disciplinas que são só teórica, teórica, teórica...</p> <p>David: E há outras que são só exercícios, exercícios, exercícios...</p> <p>Isabel: Poderia haver um meio-termo disso tudo.</p> <p>E: Muito bem. Então estamos aqui a entrar no campo daquilo que se avalia em relação a isso. Então, como é que vocês definem a avaliação? Que ideia vos vem à cabeça quando se fala em avaliação?</p> <p>Vários alunos: os testes as notas dos testes...</p> <p>(Procuram todos falar)</p> <p>E: Vamos falar um de cada vez. Maria.</p> <p>Maria: Testes, comportamento, participação...</p>	<p>Sucesso escolar</p> <p>Insucesso escolar</p> <p>Sucesso escolar</p> <p>Concepção de avaliação: Conceito.</p>
---	--	---

<p>Os alunos associam o conceito de avaliação às notas dos testes de conhecimentos que predominam na avaliação final, ou seja associam avaliação à classificação. Referem o comportamento e participação como elementos da avaliação.</p> <p>Nem todos os professores informam os alunos dos critérios de classificação das disciplinas que leccionam no início do ano. Referem igualmente que, por vezes, conhecem os critérios de classificação no final do período, durante a auto-avaliação. Os alunos</p>	<p>Luanda: Aquilo que os professores têm para nos avaliarem.</p> <p>Isabel: Conhecimento.</p> <p>E: Conhecimento. Quando se fala em avaliação fala-se em conhecimentos. Avaliação de conhecimentos.</p> <p>Raquel: Embora, às vezes nem sempre seja assim, porque nós até podemos participar muito, prontos, ter um comportamento razoável e chegar aos testes, prontos, corre mal e as notas às vezes vão-se reflectir só nos testes. Eu acho isso mal.</p> <p>E: Então... diz Milena.</p> <p>Milena: Há professores que não tem uma percentagem fixa, todos os professores não têm uma percentagem fixa de avaliar cada nível, têm... cada um avalia o seu nível, numa disciplina são mais... contam mais para a avaliação final os testes, do que a participação ou os trabalhos de casa ou qualquer outra coisa...</p> <p>E: Aí já estamos a falar de critérios de avaliação... (interrompe o David)</p> <p>David: Mas isso é óbvio. Já me ocorreu uma vez com a nossa turma em que um dos testes... eram para ser dois testes, um em computador, um em(refere a disciplina), e parece que o do computador foi cancelado, ou seja nós, quando nós, pronto, estávamos com menos stress no teste escrito o que é que aconteceu no fim? Muitos pessoas não conseguiram ter a nota necessária...</p> <p>Luanda: O teste escrito reflectiu 100%.</p> <p>E: Certo. De que forma é que vocês conhecem os critérios de avaliação da escola e de cada disciplina. Como é que são informados? Milena.</p> <p>Milena: Nem sempre os critérios de avaliação nos são dados no início do ano, definidos na percentagem de 0 a 100. Porque há professores que começam de imediato a dar matéria e há outros professores que nos informam da quantidade de... (silêncio), de... percentagem que se reflecte na nota final.</p> <p>E: Nos diversos parâmetros de avaliação? Esses critérios são definidos convosco, são trabalhados convosco ou são apenas informados? Ou nem sequer são informados? Como é que acontece. Eu queria que me explicassem isso bem. Diz lá Raquel.</p> <p>Raquel: Por vezes dão-nos a conhecer, que era como a Milena estava a dizer, prontos, nós conhecemos os critérios de avaliação, mas por vezes acontece que nem sempre é assim.</p> <p>Luanda: Às vezes os professores dão-nos certos critérios, ou seja, eles quando estão a avaliar um aluno, às vezes também são influenciados por outras coisas...sem ser as notas.</p> <p>David: (alguma confusão em iniciar a frase). Existem uns "sotões" que logo no início nos mostram os critérios de avaliação e nos constumam sempre nos lembrar e existem outros que nos dizem, por exemplo 30% vai contar para o vosso comportamento, outros vão ser para os testes, portanto têm que ter cuidado e isso. Muitos outros não falam a não ser ao fim do período quando nos vão avaliar ou então quando nós fazemos a nossa auto-avaliação.</p> <p>E: Ou seja, os critérios aparecem à posterior da avaliação?</p>	<p>Critérios de avaliação</p>
--	--	-------------------------------

<p>reforçam que têm uma noção dos critérios de avaliação</p> <p>A percepção dos critérios de avaliação nem sempre se concretiza em valorização objectiva.</p>	<p>Isabel: sim.</p> <p>E: Está-me a dizer Isabel que antecipadamente vocês não souberam o que é que iria contar para a vossa avaliação?</p> <p>Isabel: A maioria não diz.</p> <p>E – Ao longo destes anos todos tem sido a impressão que têm? E aqueles que vos dizem têm sido cumpridos esses critérios.</p> <p>Vários alunos: Nem sempre.</p> <p>Isabel: Nunca nos dizem claramente. Dão-nos só uma noção daquilo que... (David interrompe).</p> <p>E: Então digam-me o seguinte: Quando têm dúvidas sobre a avaliação que vos é feita numa determinada disciplina não importa qual, portanto uma delas, depois se quiserem referir exemplos poderão referi-los, como é que reagem? O que é que fazem? Maria.</p> <p>Maria: Vamos falar com o professor e tentar perceber como é que ele nos pode dar aquela nota, em base de quê?</p> <p>Luanda: Eu acho que uma coisa que está mal é assim: mesmo que eles no início do ano nos dêem os critérios de avaliação, quando nós vamos fazer a nossa auto-avaliação, só nos perguntam as notas dos testes, se fizemos os trabalhos, não nos dizem, por exemplo, se te portastes bem vais ter tanto % neste critério e pronto, mesmo aqueles professores que dizem no início do ano pois na auto-avaliação nem sempre nos dão a conhecer a percentagem que temos nesse determinado critério. Por isso é que nós muitas das vezes não percebemos essas notas e eles também não nos explicam dessa forma.</p> <p>E: Muito bem. Milena.</p> <p>Milena: A (refere a disciplina), sinto que nós somos mais avaliados pelos testes do que pelos trabalhos de casa, participação, dos exercícios que fazemos nas aulas, ou tudo o resto...</p> <p>Silêncio curto.</p> <p>E: David, diz.</p> <p>David: Por exemplo Existem alguns casos, pronto, não vou começar assim a dizer, não vou começar a dizer nomes e disciplinas, mas em que a média das notas afecta o aluno, em que um mais um é dois a dividir por dois. E não creio que isso seja certo, porque já me aconteceu a mim eu ter, pronto, uma nota negativa num trabalho e uma nota, pronto, muito boa noutra e uma nota adiciona à outra, divide-se e deu negativa na mesma e eu perguntei ao tal souter: E então o resto a minha participação, todo o meu trabalho, o que eu fiz, o meu comportamento e a única resposta que eu tive foi que a única coisa que conta é o trabalho.</p> <p>E: Os professores têm em consideração a auto-avaliação que vocês fazem? De que maneira é que a têm em consideração? Sim, Isabel, depois a Raquel.</p> <p>Isabel: Eu acho sinceramente que não. Eu acho que auto-avaliação, se calhar dizem que se deve fazer, mas eu acho sinceramente que não conta. Podem tirar um bocadinho de</p>	<p>Concepção de avaliação: Auto-avaliação</p> <p>Concepção da avaliação: Conceito.</p> <p>Insucesso escolar</p> <p>Concepção da avaliação: Auto-avaliação.</p>
---	--	--

<p>A auto-avaliação dos alunos aparece percebida como um formalismo que ocorre nos finais de período e não é tida em conta pelos professores.</p> <p>Criticam a avaliação intercalar e consideram que esta apenas se situa na esfera dos professores, directores de turma e encarregados de educação.</p> <p>Os alunos consideram a auto-avaliação como tendo pouco significado efectivo para os professores, não sendo considerada no processo avaliativo.</p>	<p>dúvidas mas acho que não pegam muito nisso.</p> <p>Raquel: Eu acho que os professores por vezes fazem a auto-avaliação só mesmo para saberem o que nós pensamos, o que é que nós achamos do nosso trabalho ao longo do período...</p> <p>Isabel: e não para levarem isso em consideração na nota final.</p> <p>E: E em que momento é que fazem a auto-avaliação?</p> <p>Vários alunos em simultâneo – Na última aula de cada período.</p> <p>Raquel: E por vezes os sutores nem sempre valorizam, digamos que, a nossa auto-avaliação. Por exemplo nós podemos pensar que merecemos 4 e os sutores nem sempre têm essa opinião. E não valorizam isso.</p> <p>Isabel: Eu acho que sinceramente, tive agora aqui uma ideia. Acho que os sutores deviam-nos fazer uma auto-avaliação no meio, para, para fazer acordar os alunos. Como é que eles estão...</p> <p>David: Isso aí é a nossa avaliação intercalar. Podíamos ter, pronto, podíamos participar na nossa avaliação intercalar.</p> <p>Raquel: Nós na avaliação final do período temos mais ou menos conhecimento, mas na avaliação intercalar nós não temos nada a ver com isso, porque os professores falam com o director de turma e o director de turma fala com os pais. Nós nem sequer quase somos informados das notas que temos.</p> <p>E: Milena?</p> <p>Milena: E na auto-avaliação há professores que fazem a auto-avaliação para simplesmente dizerem que a fizeram. Há outros professores que fazem a auto-avaliação para a terem em consideração. Mas nós na auto-avaliação estamos a fazê-la e sabemos o esforço que fizemos para termos determinados aspectos. Nós sabemos o que fizemos e os professores podem dar-nos uma nota mais baixa daquilo que fizemos ou daquilo que nós pensamos que fizemos para atingir um certo ponto.</p> <p>David: Tendo em consideração aquilo que a Milena disse, já dou aqui um exemplo, aconteceu que alguns sutores, dizem a nota logo que nos vão dar, pronto, uma estimativa da nota que nos vão dar logo a seguir à auto-avaliação. Por exemplo a Eduarda dizia ao sutor queria há queria ter um 3 e o sutor diz, há vou-te dar 2, sem ter em consideração a auto-avaliação, depois a Isabel dizia ao sutor há, queria 4, - desculpa vou-te dar 3 e a por exemplo a Raquel, tendo em coincidência ou sabendo aquilo que teve bem dizia há quero ter quatro e o sutor vou-te dar 4.</p> <p>Raquel: Nós às vezes quando fazemos a auto-avaliação pedem para nós indicarmos o nível e depois pedem-nos para explicar porquê esse nível. Às vezes fazemos isso mas nem sempre acontece assim. Dizem só o que é que nós achamos e o que vamos ter e prontos. E acho que às vezes os sutores não têm a noção do nosso esforço e por isso às vezes as notas...</p> <p>E: Milena.</p> <p>Milena: E há também professores que nos pedem se iremos ter alguma negativa ou não para para não nos prejudicarem tanto...</p> <p>Luanda: Por exemplo, nós fazemos a auto-avaliação na última aula do período e nessa altura os professores já têm mais ou menos a nossa nota. Por isso devia ser feita um bocadinho antes para quando pensassem na nossa nota pudessem ter em conta a</p>	<p>Concepção de avaliação: Avaliação formativa.</p> <p>Concepção de avaliação: Auto-avaliação.</p>
---	--	--

<p>A auto-avaliação aparece como um formalismo institucional desprovida de significados.</p> <p>O silêncio dos alunos e a curta resposta na possibilidade de co-participação dos alunos revela algum cepticismo</p> <p>Os alunos consideram a classificação de 1 a 5 injusta.</p> <p>Os alunos gostariam de ser avaliados sem ser através dos testes.</p> <p>Os testes escritos colocam em jogo um limitado nível de competências</p>	<p>nossa auto-avaliação, porque quando nós fazemos a nossa auto-avaliação eles dizem-nos logo a seguir a nossa nota. Já não pensam naquilo que dissemos.</p> <p>Milena: Esses são aqueles sutores que não têm em consideração a nossa auto-avaliação.</p> <p>E: Muito bem, Então como é que reagiriam se um professor decidisse convosco, combinasse convosco, o que iria ser avaliado e a valorização que iria atribuir a cada um desses itens de avaliação?</p> <p>Milena: Se fosse cumprido, correcto.</p> <p>(silêncio)</p> <p>E: Qual a vossa opinião sobre os níveis de 1 a 5?</p> <p>Raquel: Por vezes, por exemplo. Um aluno que mereça mesmo o 4 e o sutores dão-lhe 3. Para um aluno que mereça mesmo o 3 é injusto, porque estão no mesmo nível de avaliação embora um corresponda ao 4 e outro ao 3 mesmo. Acho isso injusto, porque acho que prontos...</p> <p>E: Maria?</p> <p>Maria: Eu acho que, por exemplo, era melhor termos uma avaliação de 1 a 20 do que de 1 ao 5, porque tal e qual como a Raquel disse, um aluno que esteja no nível 4, que esteja entre o 4 e o 5 é muito mais fácil o sutor dar-lhe uma avaliação entre o 1 e o 20 do que estar-lhe a dar o 4.</p> <p>E: Quem quer intervir mais? Milena, sim.</p> <p>Milena: É praticamente o que a Raquel e a Maria disseram porque o 4 de um a 20, corresponde a mais de um nível, uma nota final e isso é muito injusto porque de 1 a 5, isso é muito vago e nem todos temos a capacidade para adquirir o mesmo nível.</p> <p>E: Como é que reagiriam se numa disciplina o professor vos dissesse: eu vou-vos avaliar mas não vou fazer testes de avaliação, (silêncio). Luanda diz.</p> <p>Luanda: Era muito bom...</p> <p>E: Luanda Queres explicar isso melhor. Disseste que era muito bom. Explica lá isso melhor.</p> <p>Luanda: Porque é assim. Aquilo que nós aprendemos nas aulas nem sempre sabemos reflectir bem nos testes. Por exemplo há um aluno que pode saber muito de uma matéria mas chega ao teste e dá-lhe uma branca e não se conseguir explicar e há um aluno que pode não saber só que chega ao teste, andou a estudar na véspera e/ou por outras razões tirar boas notas. Se fosse uma avaliação assim mais prática era mais justa... (David interrompe).</p> <p>David: Existem vários alunos, prontos, conseguem absorver a matéria muito melhor que outros e prontos muito ficam assustados e têm medo de ter uma má nota e portanto começam a estudar bastante na véspera, enquanto outros estudam diariamente, ou... ou.... de tempos a tempos e depois nos testes a qualquer um deles pode acontecer tudo, ter tido um mau dia, ter tido stress, e tudo isso pode dar uma branca como a Luanda tinha dito. Às vezes o que eu acho é que os testes não conseguem tirar exactamente a matéria da nossa cabeça, porque nós sabemos que ela está lá, só que nós não nos lembramos dela, por vezes, e nós</p>	<p>Concepção da avaliação: Sumativa/classificativa.</p> <p>Contextos da avaliação</p>
---	--	---

<p>e são uma fonte de stress.</p> <p>O tipo de questões dos testes nem sempre é consistente com o tipo de questões trabalhadas na aula</p>	<p>sabemos se fosse um acontecimento e tenhamos de usar essa mesma matéria podíamos usar logo, mas nos testes não, é apenas um papel branco que está à nossa frente e nós temos que resolver problemas que não afectam o nosso dia-a-dia.</p> <p>(Silêncio)</p> <p>E: Muito bem. Mais alguém quer... Diz, Milena.</p> <p>Milena: Conforme o David disse, É verdade porque há professores que ao fazermos os testes metem as perguntas de avaliação demasiado vagas, demasiado indirectas para nós desenvolvermos e isso aí vai-nos complicar muito. Estão-nos a pedir uma coisa e nós temos os conhecimentos todos mas depois não nos especificam aquilo que temos que explicar e isso vai-nos dificultar bastante.</p> <p>E: Consideram que têm algumas dificuldades nalgumas disciplinas, ou por vezes nalguns testes em compreender as questões que vos colocam. Consideram que elas não correspondem aquilo que acontece nas aulas?</p> <p>Luanda: Às vezes nas aulas nós fazemos exercícios e o grau de dificuldade das perguntas não é bem igual, são mais directas e assim mas nos testes, como a Milena disse, as perguntas são mais indirectas.</p> <p>E: Maria sim...</p> <p>Maria: Muitas das palavras e perguntas que saem nos testes nós não percebemos e depois os professores não nos querem dizer o significado.</p> <p>Luanda: Há professores que lêem o teste para nos explicar mas há outros que nem lêem o teste para explicar. E quando tocar temos que o entregar.</p> <p>E: Isabel?</p> <p>Isabel: Há bem pouco tempo apareceram 2 exercícios que nós não fizemos na aula. Deu assim muito vagamente mas eu, pelo menos e alguns alunos da turma, ficámos muito espantados porque acho que aqueles exercícios que vão para os testes devem ser aqueles mais revistos.</p> <p>E: De que forma é que seria importante conhecerem as cotações nos testes de avaliação? Há muita gente a levantar o dedo. Vamos começar por aqui já que quase todos levantaram, David.</p> <p>David: Por vezes prontos há há eu eu já fiz vários testes e e por exemplo num teste de... (refere a disciplina), normal, vejo as perguntas, agora tenho dificuldade agora passo à frente e por vezes eu não sei exactamente qual dar mais importância ou qual matutar mais durante mais tempo. Porque por vezes perdemos muito tempo do teste a tentar resolver uma pergunta que talvez possamos resolver ou não e pode não ter contribuição nenhuma (confuso), pró.. Luanda diz: - pode não contar muito... (David continua), sim, quando eu cheguei ao teste intermédio, isto aconteceu quando eu estava no 8º ano, a cotação estava em todo o lado e então concentrei-me nas perguntas que tinham uma maior cotação e era mais fácil para mim e então por último procurei fazer as que tinham uma cotação muito menor. Por exemplo quando cheguei a esse teste esforcei-me ao máximo na última pergunta que era um problema grande e consegui, graças a isso,</p>	<p>Contextos da avaliação</p> <p>Insucesso escolar</p> <p>Critérios de avaliação: Cotações dos testes</p>
<p>Os alunos defendem o conhecimento da</p>		

<p>cotação das questões dos testes durante a sua realização.</p> <p>Reforçam esta utilidade com o exemplo do teste intermédio onde é dado aos alunos o conhecimento da cotação de cada questão.</p> <p>Os alunos desconhecem as cotações das respostas que deram nos testes de avaliação. Consideram a terminologia de correcção que cada professor utiliza como ambigua.</p> <p>Os alunos defendem a correcção dos testes como um momento de aprendizagem.</p>	<p>ter uma nota boa no teste intermédio.</p> <p>E: Raquel?</p> <p>Raquel: Por vezes... falo por mim não é, por vezes há exercícios nos testes que nós já os fizemos na aula ou por vezes parecidos mas esses aí não contam tanto. Eu acho que deviam contar, porque afinal nós estamos, digamos que os sotores estão a verificar se nós estamos com atenção nas aulas e aqueles exercícios que fazemos durante as aulas e é ali que vão verificar se nós estávamos atentos.</p> <p>E: Maria?</p> <p>Maria: Eu acho que cada pergunta deveria ter uma cotação porque há perguntas que nós sabemos melhor e que se calhar contam muito menos e há aquelas que contam mais e nós vamos fazendo essas enquanto tínhamos mais tempo, só em último caso, para o último tempo, é que deixávamos as mais fáceis e que tinham menos cotação.</p> <p>E: E no final do teste conhecem a cotação que vos foi dada a cada questão? De que forma é que achariam que isso seria importante?</p> <p>Milena: muita porque nós aos estarmos a fazer o teste estamos a... como o David disse podemos dar mais importância às que contam mais para a nota final desse mesmo teste do que às outras e mesmo no final do teste quando nos o entregam já corrigido não temos a percepção de quem teve mais pontos por dar determinada resposta e quem não teve. Por exemplo podem ter duas respostas parecidas e um ter mais cotação que o outro.</p> <p>David: Em relação ao que a Milena disse sabemos que vamos precisar de resolver aquelas perguntas e sabendo que erramos para que no próximo teste não aconteça isso e não conseguimos saber quanta cotação é que tivemos naquela pergunta porque existem muitos tipos de certo, existe o certo, existe o incorrecto, o incompleto, o certo com um traço, o certo com dois traços, por vezes olho para aquilo e parece-me um grande problema estar a tentar decifrar aquilo que o sotores metem para ali porque eu não consigo perceber o que é que os sotores tentam dizer porque cada um tem a sua maneira. Poderia haver uma maneira padrão em vez de um fazer o certo com um traço, outros com incompleto, outros com XX.</p> <p>E: Como é que os conhecimentos desses parâmetros iriam melhorar as tuas aprendizagens?</p> <p>David: Se no fim do teste quando recebesse e depois fosse mandado corrigir, conseguia perceber exactamente aquilo que eu tinha feito de errado. Por exemplo, tenho uma pergunta à minha frente, sei que tive incompleto, mas qual é a parte que eu tive de incompleto? O que é que eu tive de errado? Porque é que me riscaram aquilo, porque é que eu tive um certo com um traço em vez de um certo total? O que posso fazer para melhorar esta pergunta para não ter os mesmos problemas? Por isso, por vezes, pode afectar.</p> <p>E: Raquel?</p> <p>Raquel: Acho que estão todos de acordo comigo que na disciplina de ... (refere a disciplina), quando nós fazemos míni-fichas ou mesmo os testes quando estamos a fazer a correcção a sutora indica-nos aquilo que nós deveríamos ter colocado nas respostas, ou seja, se numa resposta nós deveríamos ter colocado quatro</p>	<p>Contextos da avaliação.</p> <p>Critérios de avaliação: Cotações dos testes</p>
---	--	---

<p>Os alunos não entendem o “jogo do gato e do rato” no que se refere à proibição de serem reveladas aos alunos as cotações dos testes e das respostas às questões dos testes.</p>	<p>coisas, a professora refere essas quatro para que para a próxima nós tenhamos mais cuidado, quando estamos a ler a pergunta, indicar.</p> <p>E: Luanda?</p> <p>Luanda – Ya, por exemplo, quando nos entregam os testes, há professores a quem nós pedimos para darem as percentagens dos testes, e alguns professores, quase todos os professores, quase todos, dizem que isso é proibido. Todos os professores, quase todos dizem que a escola proíbe os professores de darem as cotações mesmo das perguntas e do teste todo, é proibido.</p> <p>E: Existem razões para que isso aconteça?</p> <p>Luanda: Acho que isso só é bom para nós, não tem nada de mal.</p> <p>Raquel: Pois, acho que não tem nada de mal, pois no fim nós só queríamos saber quanto é que as perguntas valiam, prontos...</p> <p>David – Se pensarmos ao contrário o que é que isso poderá nos afectar? Se soubermos as cotações o que é que nos vai afectar?</p> <p>Raquel: Não nos afecta nada.</p> <p>David: Eu não estou, eu não percebo.</p> <p>Raquel: Nem nos favorece.</p> <p>E: Muito bem, Milena?</p> <p>Milena: Por exemplo eu já tive um teste em que tive a nota máxima de satisfaz que é 69% e a sitora só no período seguinte é que me disse que eu tinha tido essa percentagem.</p> <p>E: E consideras que seria importante tu teres tido na altura esse conhecimento? Porquê? Diz-me porquê?</p> <p>Milena: Porque eu pensei que o satisfaz fosse baixo. Porque o teste tinha-me corrido mal e eu pensei que o satisfaz fosse baixo mas afinal era só mais 1% e chegava ao Bastante.</p> <p>E: E isso tem a ver com questões da motivação ou desmotivação para ti?</p> <p>Milena: Sim porque eu depois na auto-avaliação eu auto-avalei-me mais baixo do que aquilo que tive no final do período.</p> <p>David: E por vezes não é só nós a quereremos saber a cotação. Nós chegamos com uma nota de não satisfaz, satisfaz ou satisfaz plenamente. Posso ter tido um satisfaz alto e não saber e ao mostrar ao meu encarregado de educação ele achar isso é baixo, podias ter tido melhor, quando na verdade aquilo estava à beira do bastante.</p> <p>E: Muito bem, diz Maria.</p> <p>Maria: Eu acho que os sitores deviam ter a percentagem nos testes. Por exemplo metiam satisfaz, como a Milena disse que teve 69% e metiam satisfaz e 69% que era para os pais também terem um noção da percentagem que os filhos tiveram que era para não estarem sempre a ralar connosco.</p> <p>E: Falamos aqui nos testes mas vocês sabem que existem diferentes tipos de avaliação: que existe a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Qual é a ideia que têm destes diferentes tipos de avaliação. Se me pudessem dar exemplos melhor. Podemos começar pela avaliação formativa, está bem? Diz lá Milena.</p>	
--	--	--

<p>Os alunos associam a avaliação diagnóstica a um início de processo de aprendizagem e não dão grande importância a esta modalidade.</p> <p>A avaliação formativa aparece associada ao “durante” e a avaliação sumativa à globalidade final.</p> <p>A avaliação sumativa é valorizada relativamente à avaliação formativa. Os testes formativos sem sequer são corrigidos.</p>	<p>Milena: A avaliação diagnóstica é quando os professores ao início de cada matéria ou de cada modalidade, de cada capítulo, eles vão... (silêncio e excitação)</p> <p>E: Diz Milena.</p> <p>Milena: estão-nos a avaliar no ponto em que nós estamos e na formativa e na sumativa, a sumativa é mais ao nível global de tudo e a formativa é quando vêm a que nível já evoluímos.</p> <p>E: Estás-me a dizer que os professores vêm e vocês não vêm? De que forma é que vocês vêm? Raquel.</p> <p>Raquel: Nós nos testes diagnósticos, nós prontos, não damos tanto tanta importância a esses testes porque...</p> <p>E: E na formativa? Dê-me exemplos de avaliação formativa que tenham realizado até hoje?</p> <p>Silêncio.</p> <p>E: Exemplos de avaliação formativa.</p> <p>(Os alunos falam baixo entre eles).</p> <p>E: Raquel.</p> <p>Raquel: Na semana em que vamos fazer um teste, por exemplo em Geografia está sempre na plataforma do moodle um teste formativo que é para nós prontos o realizemos para ver se temos dúvidas e qual é que é a matéria que precisamos de estudar mais.</p> <p>Luanda: Mas os professores dão mais importância aos testes sumativos porque nos testes formativos nem sequer fazemos correção.</p> <p>E: A Luanda está-me a dizer que os professores dão mais importância aos testes sumativos.</p> <p>(A Luanda pede para intervir)</p> <p>E: Diz, diz, explica.</p> <p>Luanda: Para a maior parte dos professores não conta quase nada a avaliação formativa, nem é feita a correção para nós estudarmos.</p> <p>E: Diz Isabel.</p> <p>Isabel – Nada... (risos).</p> <p>Luanda: As fichas as fichas, de...(diz a disciplina), essas aí são agora (...), essas aí não são e o resto não fazemos nada.</p> <p>(os outros alunos falam em simultâneo e corrigem a colega na disciplina que ela repetiu e que se referia a...(referem a disciplina).</p> <p>E: Mais algum exemplo que queiram dar?</p> <p>Raquel: Nós às outras disciplinas praticamente não fazemos avaliação formativa.</p> <p>E: Digam-me o seguinte: Como é que preparam as vossas avaliações?</p> <p>Raquel: Como é que nós nos preparamos para os testes?</p> <p>Luanda: Ou para as fichas?</p> <p>Raquel: É assim, eu normalmente faço resumos. Resumo a matéria toda e estudo pelos resumos mas também vou olhando</p>	<p>Concepção de avaliação: Avaliação diagnóstica</p> <p>Concepção de avaliação: Avaliação formativa e sumativa</p> <p>Concepção de avaliação: Avaliação diagnóstica</p> <p>Concepção da avaliação: Avaliação formativa.</p> <p>Contexto da avaliação: Preparação.</p>
---	--	---

<p>Os alunos preparam as avaliações através de resumos e estudo do manual escolar.</p>	<p>para o livro que é para conciliar a matéria.</p> <p>E: Muito bem. Isabel?</p> <p>Isabel: Depende. A ... (refere a disciplina), é exercícios, muitos. A ... (refere a disciplina), várias coisas, cronologia, resumos, depois vai-se ao final e vê-se os esquemas e escrevemos tudo, mas na maioria faço resumos.</p> <p>E: David.</p> <p>David: Eu tento, pronto, para mim eu tento o máximo absorver as aulas, eu tento, tento (começa a ter um ataque de riso), receber toda a matéria que aprendo em cada dia e depois tento voltar a vê-la em casa, mas não costumo estudar na véspera, porque isso apenas nos vai conduzir mais para o stress, e pronto nervosismo.</p> <p>E: Falas-te em stress. Digam-me uma coisa, como é que se sentem quando vão fazer uma avaliação?</p> <p>Luanda: Depende muito da disciplina e do tipo de teste também depende do tipo de professor.</p>	
<p>Os testes provocam stress nos alunos</p>	<p>E: Maria.</p> <p>Maria: Eu às vezes quando faltam aí uns 10 minutos parece que me dão umas brancas que me esqueço da matéria, volto a agarrar nos resumos, parece que mesmo assim não entra cá nada esqueço-me de tudo. Minutos antes enquanto tinha tudo bem sabido.</p> <p>E: Muito bem, mais alguém quer... Não?. Então para que é que serve a avaliação que se faz na escola?</p>	<p>Contextos da avaliação: Sentimentos em relação à avaliação através dos testes.</p>
<p>A principal finalidade da avaliação para os alunos é a avaliação é a transição de ano e as implicações no futuro..</p>	<p>Raquel: Os professores têm uma percepção daquilo que conseguiram transmitir e dos conhecimentos que nós conseguimos adquirir e se chega ou não para transitarmos de ano.</p> <p>Luanda: Para o nosso futuro, para o nosso currículo.</p> <p>E: De que forma as aprendizagens que fazem aqui na escola e as avaliações que vos fazem na escola são úteis para o presente e para o futuro?</p> <p>Silêncio...</p> <p>E: Diz Raquel.</p> <p>Raquel: Em muitas disciplinas adquirimos conhecimentos que nos vão favorecer para o futuro, como por exemplo cultura geral e assim. Mas acho que há, em certas disciplinas há matérias que...</p> <p>Voz feminina não identificável: Não nos servem de nada.</p> <p>David: Mesmo para a cultura geral.</p> <p>Milena: Ou então podem servir mas não temos a mentalidade de que vai servir de algo.</p> <p>Maria: Eu acho que, como a Milena estava a falar, nós pensávamos que havia disciplinas que não interessavam. Mas eu acho que não é bem assim. Todas contribuem para a nossa cultural.</p> <p>E: Digam-me agora. David qual a profissão que gostarias de seguir no futuro?</p> <p>David: Eu gostaria de seguir várias, mas aquilo em que estou centrado é medicina geral.</p>	<p>Finalidades da avaliação</p>

<p>Os alunos têm expectativas futuras de tirarem um curso superior na área da medicina, direito e psicologia.</p>	<p>E: Manel? Manel: ainda não sei.</p> <p>E: Raquel? Raquel: Eu gostaria de ser pediatra.</p> <p>E: Pediatra. A Maria? Maria: Gostava de seguir medicina, mas ainda não sei se virada para veterinária ou para médica. Ainda não tenho bem...</p> <p>E: Luanda. Luanda: Ou psicologia ou direito. Ainda não sei.</p> <p>E: Milena. Milena: Psicologia ou medicina.</p> <p>Eduarda: Ainda não sei, mas talvez desenho, informática, que é aquelas disciplinas em que eu tenho melhor nota e que, não é? Custam menos!</p> <p>E: Isabel? Isabel: Medicina (imperceptível)</p>	
---	---	--

Legenda:

Sucesso e insucesso escolar

Concepção de avaliação: Conceito

Concepção de avaliação: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; avaliação sumativa e auto-avaliação

Critérios de avaliação: Noção dos critérios

Critérios de avaliação: Cotação das questões/percentagens

Contextos da avaliação

Finalidades da avaliação

<p>basquetebol.</p> <p>A principal preocupação dos alunos é não tirar “negas”, alguns trabalhos de casa e saber relacionar-se com os professores.</p> <p>Consideram que um bom aluno é aquele que estuda, que se aplica, que sabe estar dentro de uma sala de aula e tira altas</p>	<p>E: Computador. Genoveva?</p> <p>: Computador.</p> <p>E: Diamantino?</p> <p>: Videojogos.</p> <p>E: Videojogos. O Francisco?</p> <p>: Jogar ténis.</p> <p>E: Jogar ténis. Albertina?</p> <p>: Jogar basquetebol</p> <p>E: Jogar basquetebol. Mafalda?</p> <p>: Computador</p> <p>: Computador.</p> <p>E: O Rodolfo também computador. Vocês ao frequentarem a escola quais são as preocupações que têm enquanto aluno? As preocupações que tiveram, que têm ainda, que se mantêm ou que se alteraram? Quais são as preocupações que têm enquanto alunos?</p> <p>Vários alunos: Não tirar negas.</p> <p>E – Diamantino diz, sim...</p> <p>Diamantino: Não tirar negas, negativas</p> <p>E: António?</p> <p>António: Os testes... (silêncio).</p> <p>António: Certos trabalhos de casa.</p> <p>E: Certos trabalhos. Queres exemplificar? Queres explicitar?</p> <p>António: Power point. Se for trabalhos com prazo apertado e se tivermos testes nessa altura, é mais difícil....</p> <p>E: É, portanto, uma preocupação que tens, não é?... Mais, alguém quer dizer mais alguma coisa? Não? Então...(Mafalda pede para intervir), Mafalda?</p> <p>Mafalda: Saber lidar com os professores e alunos, se estamos a lidar bem ou não, isso também nos preocupa.</p> <p>(silêncio).</p> <p>E: O que é um bom aluno? Para vocês o que é um bom aluno?</p> <p>(mais silêncio)... diz Albertina.</p> <p>Albertina: É um aluno que estuda, que se aplica, que sabe estar dentro de uma sala de aula... (silêncio), tira, médias, altas médias. (silêncio prolongado).</p> <p>E: Mais alguém? (silêncio)...De que forma consideram importantes as aprendizagens que fazem na escola?</p>	<p>Sucesso escolar</p>
---	--	------------------------

<p>médias.</p> <p>As aprendizagens são importantes para o dia-a-dia e para o futuro.</p> <p>Os alunos associam o conceito de avaliação aos testes, notas comportamentos e trabalhos de casa.</p> <p>Os alunos preocupam-se com o seu esforço e a reacção dos pais às notas. São recompensados pelos pais perante boas notas e ficam de castigo perante notas menos positivas.</p>	<p>António: para o nosso futuro (mais silêncio).</p> <p>E: Mais? Albertina.</p> <p>Albertina: Para o dia-a-dia.</p> <p>(silêncio)</p> <p>E: São importantes para o dia-a-dia? São-vos úteis é?</p> <p>Albertina: Algumas.</p> <p>E: Queres explicitar mais?</p> <p>(silêncio)</p> <p>E: Quando se fala em avaliação o que é que pensam? Diamantino?</p> <p>Diamantino: Testes, por exemplo também comportamentos,</p> <p>Genoveva: Trabalhos de casa.</p> <p>E – Genoveva, Trabalhos de casa. Mais?</p> <p>António: Basicamente estão a avaliar-nos, se somos capazes de aprender e... estarmos bem comportados na sala de aula</p> <p>(silêncio).</p> <p>E: E não pensam mais nada quando se fala em avaliação? Não se preocupam com a questão da avaliação? Diz Francisco.</p> <p>Francisco: As notas.</p> <p>E – Quando pensas em avaliação pensas em notas. Queres explicar essa tua ideia?</p> <p>(silêncio longo)</p> <p>E: Que sentimentos é que vocês têm face à avaliação que fizeram até hoje.</p> <p>Diamantino: Às vezes posso não me ter esforçado o suficiente, outras vezes pensar que se esforçou o suficiente e que merece essa nota... (silêncio)... Se os pais ficam agradados com as notas que tiramos.</p> <p>E: Têm também uma preocupação com os pais para que fiquem contentes com as notas que tiram?</p> <p>Diamantino: para nós podermos fazer coisas que gostamos.</p> <p>E: E como é que eles manifestam esse agrado ou desagrado? Querem-me dar exemplos?</p> <p>Diamantino: Presentes.</p> <p>E: Quando têm boas notas é? E quando não têm?</p> <p>Albertina: Ui (risada). Tiram-nos as coisas que normalmente nós mais gostamos.</p> <p>E: Costumam tirar-vos as coisas que mais gostam. Mais?</p> <p>Genoveva: Ficamos de castigo (silêncio).</p>	<p>Finalidades da avaliação</p> <p>Concepção de avaliação: Conceito.</p> <p>Sucesso escolar.</p> <p>Concepção de avaliação: Conceito</p> <p>Contextos da avaliação</p>
---	--	--

<p>Associam o sucesso às boas notas e o insucesso às más notas, mau comportamento e falta de empenho.</p>	<p>E: Genoveva, ficam de castigo. António: Estudar ainda mais.</p> <p>E: O António está a dizer que o mandam estudar ainda mais. O que é que é ter sucesso na escola? Constança: Tirar boas notas.</p> <p>E: Tirar boas notas. E insucesso? Genoveva: ser um mau aluno.</p> <p>E: Genoveva, ser um mau aluno. António: Mau comportamento.</p> <p>E: António, mau comportamento. Rodolfo: Ter negativas.</p> <p>E: Rodolfo, ter negativas. Mafalda: Não ser um aluno aplicado.</p> <p>Silêncio...</p> <p>E: Mais? (silêncio). Já ouviram falar certamente que existe a avaliação diagnóstica, a formativa e sumativa. Têm algumas ideias destas modalidades de avaliação? Podem dar exemplos se quiserem. Alguém tem alguma ideia? (silêncio). Vamos começar pela avaliação diagnóstica. O que é a avaliação diagnóstica? Rodolfo – Lembrar os nossos conhecimentos.</p> <p>(silêncio)...</p> <p>Diamantino: Acho que não conta para a avaliação. É só mesmo para ver o nível dos alunos.</p>	<p>Sucesso escolar e insucesso escolar</p>
<p>A avaliação diagnóstica é percebida como um momento para saber os conhecimentos do aluno.</p>	<p>E: Para ver o nível dos alunos. Dêem exemplos de avaliações diagnósticas que tenham feito. Albertina: Quando começamos cada ano lectivo costumam-nos dar um texto com a matéria do ano anterior para ver os nossos conhecimentos, para ver se nós... ficamos a conhecer...</p> <p>E: mais? Mafalda: Por exemplo nós fizemos um texto numa avaliação diagnóstica, a... (refere a disciplina), e não vinha lá só a matéria que demos mas também aquilo que nós sabemos por nós que é para os professores saberem com aquilo que hão-de começar.</p> <p>E: E nas outras disciplinas como é que fazem? (Silêncio) – nas outras acho que sim... (silêncio).</p> <p>E: A avaliação formativa o que é? Qual a ideia que têm? Diamantino: Testar os nossos conhecimentos.</p>	<p>Concepção de Avaliação: Avaliação Diagnóstica.</p> <p>Concepção de avaliação: Avaliação formativa</p>

<p>A avaliação formativa surge associada à testagem de conhecimentos. Um aluno associa-a a um mecanismo de melhoria a partir das notas dessa ficha.</p> <p>A avaliação sumativa aparece como a principal modalidade de classificação dos alunos, realizada predominantemente através de testes e por vezes trabalhos.</p> <p>Os alunos achariam bem a utilização de outras formas de avaliação alternativas aos testes. Estes criam nervosismo nos alunos.</p>	<p>Aluno não identificado: Ter bons testes.</p> <p>Aluno não identificado: É analisarmos todas as aulas que nós demos.</p> <p>E: Fazem avaliação formativa? E como? Dêem exemplos.</p> <p>Diamantino: Através de fichas., chamadas orais. (silêncio)</p> <p>E: Quando fazem essas fichas o professor dá-vos conhecimento daquilo que fizeram ou é só para o professor saber como é que vocês estão?</p> <p>Silêncio</p> <p>E: Querem dar exemplos?</p> <p>António: Dá-nos conhecimentos. (Silêncio). Dizem-nos as notas que tiramos nessa ficha e por vezes aquilo que podemos ou não melhorar.</p> <p>Silêncio</p> <p>E: E avaliação sumativa?</p> <p>(Silêncio)</p> <p>Diamantino: A ficha de avaliação sumativa é o que tem mais peso para a avaliação final.</p> <p>E: Estás-me a dizer que a avaliação sumativa tem mais peso na avaliação final. Podes dar exemplos de avaliação sumativa?</p> <p>António: Testes escritos, testes no computador (silêncio), por exemplo a (refere a disciplina), temos agora alguns trabalhos para realizar em vez dos testes.</p> <p>E: Se um professor numa disciplina vos disse-se que não iria fazer testes de avaliação para vos avaliar como é que reagiriam?</p> <p>Mafalda: Bem.</p> <p>E: Bem. Queres explicar?</p> <p>Mafalda: Porque ficamos mais nervosos nos testes e se por exemplo o sutor trocar um teste por um trabalho eu se calhar sou capaz de chegar a casa, levo aquele trabalho e estou lá uma tarde inteira e pronto esforçar-me e eu sei que tenho que ter boa nota, mas nos testes eu chego lá e estou nervosa e às vezes há aquelas pessoas que não estudam e isso ... (silêncio)...</p> <p>E: Mais?</p> <p>Silêncio.</p> <p>E: Como é que vocês acham que os professores chegam à nota de final de período e de ano, às notas de 1 a 5?</p> <p>Silêncio.</p> <p>E: No final do período têm as notas de 1 a 5. Como é que acham que os professores chegam a estas notas?</p>	<p>Concepção de avaliação:</p> <p>Avaliação sumativa</p> <p>Contextos da avaliação: Sentimentos em relação à avaliação</p> <p>Critérios de avaliação:</p>
--	--	---

<p>Os testes, o comportamento e os trabalhos de casa sustentam os níveis atribuídos aos alunos.</p> <p>Os alunos referem casos pontuais em que lhes são dadas a conhecer as percentagens dos domínios da avaliação.</p> <p>Em resultado de uma opinião sobre a avaliação o professor alterou a nota depois de dialogar com o aluno em causa, sendo isso considerado para os outros de “graxa”</p> <p>Os alunos percebem que são avaliados pelo comportamento, trabalhos de casa, participação nas</p>	<p>Genoveva: Com os testes que fizemos durante o período. Com o nosso comportamento nas aulas, os trabalhos de casa (silêncio longo).</p> <p>E: Relativamente às questões do comportamento. É-vos explicado no início do ano, no início do período, da unidade didáctica, como é que vão ser avaliados no âmbito das atitudes e valores?</p> <p>Silêncio...</p> <p>E: É-vos dada a percentagem?</p> <p>Silêncio...</p> <p>Albertina: Há... houve um ano em que a professora de ... (refere a disciplina), nos deu-nos os valores das fichas e isso e no total ia dar essas notas e no total ia dar tanto... e deu-nos as cotações e nós fizemos essas notas mas foi só num período. (Silêncio)</p> <p>E: Diz, diz Albertina.</p> <p>Albertina: estava a dizer que a professora de ... (dia a disciplina), diz os conteúdos e tudo mas não nos diz a percentagem e explica quanto é que aquilo vale na nota final.</p> <p>E: Consideram que na avaliação, quando vos é feita a avaliação, é tido em conta as diferenças individuais, a nível social, económico, de personalidade? E tida em conta a vossa individualidade?</p> <p>Mafalda: Eu acho que sim.</p> <p>E: Queres dar exemplos, explicar?</p> <p>Mafalda: É assim: também já houve um caso em que estávamos no final do período e a “soutora” tinha 3 casos para dar negativa e ambos os três casos estávamos na mesma situação e se calhar alguém lá deu a chamada graxa e essa pessoa teve positiva e os outros dois que a pessoa disse que ia dar não deu. Deu negativa, prontos, enrolou lá a “soutora” e os outros tiveram negativa, prontos....</p> <p>E: O que é que é considerado quando vos avaliam numa disciplina? Na vossa opinião o que é que é considerado?</p> <p>Mafalda: Comportamento, trabalhos de casa, a participação nas aulas, as nossas atitudes perante os professores e os colegas (breve silêncio), os testes.</p> <p>António: pontualidade assiduidade.</p> <p>Rodolfo: Eu acho que neste momento o comportamento já não vale tanto quanto valeu. Eu acho que nesta altura os testes valem mais, os nossos conhecimentos.</p> <p>E: Valem mais os vossos conhecimentos. E essa avaliação é feita através de quê?</p> <p>António: Testes, orais, trabalhos.</p>	<p>Noção dos critérios</p> <p>Critérios de avaliação: Cotações/percentagens</p> <p>Concepção da avaliação: Auto-avaliação</p> <p>Critérios de avaliação: Noção dos critérios.</p> <p>Concepções de avaliação: Avaliação sumativa.</p>
---	---	---

<p>aulas e testes.</p> <p>Os alunos reagiriam positivamente a um processo de partilha do poder de decisão na valorização percentual dos domínios da avaliação.</p> <p>Embora considerem que têm uma ideia dos critérios de avaliação, indicam que as fichas de avaliação, fichas formativas, comportamento, assiduidade e pontualidade fazem parte dos critérios de avaliação.</p> <p>Os alunos não sabem o peso do teste de avaliação na nota final</p> <p>Definem a auto-avaliação como o que os alunos pensam deles próprios, no final dos períodos.</p>	<p>E: Como é que reagiriam se o professor decidisse convosco o que iria ser avaliado e a percentagem que iria atribuir a cada item dessa avaliação?</p> <p>Albertina: Eu reagiria bem. Assim, se num desses parâmetros eu era pior e sabia que valia uma certa cotação que valia e noutros era boa e sabia quanto valia ainda me esforçava mais para ter essa cotação para depois conseguir...vir a conseguir.</p> <p>E: Os restantes querem pronunciar-se?</p> <p>(silêncio)</p> <p>E: Vamos falar um pouco dos critérios de avaliação. O que são para vocês critérios de avaliação?</p> <p>(Silêncio)</p> <p>E: Têm alguma ideia do que são critérios de avaliação?</p> <p>Diamantino: Nós somos avaliados nesses critérios de avaliação. Nós temos notas e é a partir desses critérios de avaliação que nos é dada essa nota final.</p> <p>E: E vocês conhecem esses critérios de avaliação? De que forma é que os conhecem?</p> <p>Diamantino: Comportamento, assiduidade, pontualidade, fichas de avaliação, fichas formativas.</p> <p>E: Têm a noção do valor que é atribuído a cada critério?</p> <p>Diamantino: Sim...</p> <p>E: Ou têm apenas uma ideia?</p> <p>Quase todos: Uma ideia.</p> <p>Diamantino: Temos uma vaga ideia.</p> <p>E: E Como é que são esclarecidos relativamente a cada avaliação que fazem em cada disciplina?</p> <p>Silêncio longo...</p> <p>E: Não têm ideia como é que são esclarecidos? São esclarecidos ou não?</p> <p>Mafalda: Em certas disciplinas sim, noutras não. Algumas em que os sôtores dizem o teste vai valer uma certa cotação da nota final, outros não... (intervenção não perceptível).</p> <p>E: O que é a auto-avaliação?</p> <p>Mafalda: Acho que é, é aquela que nós pensamos de nós próprios e o que vamos ter para o sôtor ver se a nota bate certo ou está mal, a nota dele e a nossa. Acho que é o que nós merecemos ou pensamos que merecemos.</p> <p>António: É a nossa opinião que... (silêncio), temos que reflectir e pensar o que fizemos durante o período e dar uma nota que achamos correcto.</p> <p>E: Quando é que fazem a auto-avaliação? Em que</p>	<p>Critérios de avaliação: percentagens</p> <p>Critérios de avaliação: Avaliação. Noção.</p> <p>Critérios de avaliação: Cotação das questões/percentagens.</p> <p>Concepção de avaliação: Auto-avaliação</p>
---	--	--

<p>A auto-avaliação é um mero registo do professor e pouca importância tem a consideração da opinião do aluno.</p>	<p>momentos é que fazem a auto-avaliação?</p> <p>Genoveva: No final dos períodos.</p> <p>E: No final dos períodos. Mais? só?</p> <p>Genoveva: Só.</p> <p>E: E fazem-na de que forma? Oral? Escrita?</p> <p>Genoveva: Ambas.</p> <p>Rodolfo: Conforme a disciplina.</p> <p>E: Consideram que quando fazem a auto-avaliação o professor tem em consideração essa auto-avaliação para a atribuição da vossa classificação?</p> <p>Albertina: Não.</p> <p>E: A Albertina diz que não. Explica lá.</p> <p>Albertina: Porque é assim, eu acho que às vezes se calhar merecemos 2 e para não dizermos esse 2 dizemos o 3 e mesmo que digamos que queremos o 3, a sutora se tiver por exemplo lá o 2 e nós dizemos o 3 os sôtores não vão dar, não ligam, alguns sôtores é só mesmo para estar registado.</p> <p>E: Essa auto-avaliação é só feita com base numa nota, num nível, ou vocês explicam o porquê de referirem que merecem 3 ou 4, ou 5 ou 2?</p> <p>Albertina: Nalgumas disciplinas escrevemos para dizer porque merecemos aquela nota, noutras é só oral. A sôtora diz que acha que sim ou que acha que não e segue em frente.</p> <p>E: E de que forma é que o professor vos dá depois o feedback. (O feedback é a informação relativamente àquilo que vocês disseram e de como se auto-avaliaram). Como é que recebem depois o feedback?</p> <p>Albertina: Alguns sôtores dizem que merecem, que tiveram notas ao longo do período para isso, outros dizem que não é essa a nota que ele tinha estipulado porque não se portaram bem ou não tiveram notas nos testes suficientes para a nota.</p> <p>E: Vocês nos testes conhecem o valor, a percentagem que é atribuída a cada questão de um teste?</p> <p>Vários alunos: Não!</p> <p>E: Achariam útil? De que forma achariam útil terem o conhecimento da classificação do professor relativamente a cada questão do teste? Haveria alguma utilidade para vocês? Diamantino, Sim.</p> <p>Diamantino: Por exemplo entre o satisfaz existe uma diferença se é alto ou baixo e às vezes muitos professores não dizem se é alto ou baixo e para nós nos esforçarmos mais ou menos.</p> <p>E: Mais?</p> <p>Albertina: Nos testes?</p>	<p>Critérios de avaliação: Cotações/percentagens</p>
--	---	--

<p>Os alunos desconhecem a cotação/percentagens dos testes.</p> <p>Os alunos consideram que o conhecimento das cotações das questões dos testes contribuiria para um melhor desempenho.</p>	<p>E: Sim Albertina, nos testes.</p> <p>Albertina: Não é na nota final?</p> <p>E: Não, nos testes, nos testes.</p> <p>Albertina: Então, por exemplo, nos testes de (refere a disciplina), temos a composição e temos as perguntas. Se nós soubéssemos quanto valiam as perguntas e quanto valia a composição. Se não formos muito bons na composição, podemos compensar, é bom sabermos a cotação para podermos compensar nas outras, fazendo com que a nota final fosse melhor.</p> <p>E: E de que forma é que seria útil que mesmo após a correção dos testes tivessem conhecimento da percentagem que vos foi atribuída. Seria útil para vocês? Achariam útil conhecer aquilo que fizeram no teste e e depois a classificação que vos é dada em cada questão? Seria útil para vocês?</p> <p>Constância: Sim, para sabermos se o teste era alto, um satisfaz alto, um satisfaz baixo...</p> <p>Albertina: E naquelas respostas que tivemos incompletas ou erradas o quanto é que nos foi descontado que era para nós para a próxima sabermos se dermos certos erros...</p> <p>E: Como é que reagem quando têm dúvidas sobre uma avaliação que vos é feita?</p> <p>Genoveva – Muitas das vezes perguntamos aos professores porque é que nos deu aquela nota sabendo que nós merecíamos outra (silêncio).</p>	<p>Contextos da avaliação: Sentimentos em relação à avaliação.</p>
<p>Quando têm dúvidas algumas vezes os alunos perguntam aos professores, ainda que perante alguns professores tenham medo de ser prejudicados em consequência de colocarem as suas dúvidas avaliativas</p>	<p>E: Perguntam aos professores e têm resposta? Têm à vontade para fazer isso?</p> <p>Genoveva: Às vezes.</p> <p>E: Porquê?</p> <p>Albertina: Dependendo dos professores. Alguns dizemos outros não porque temos medo depois se nós dissermos alguma coisa eles prejudicam-nos por nós termos lá ido refilar com eles porque não era aquilo que nós merecíamos e que podem começar a embirrar connosco ou assim.</p> <p>E: Como é que vocês preparam as vossas avaliações?</p> <p>Silêncio.</p> <p>E: Diamantino?</p>	
<p>Aos alunos preparam as avaliações através de resumos, manual escolar e exercícios.</p>	<p>Diamantino: Resumos, ler o manual, exercícios e outras actividades.</p> <p>E: Cada um prepara de forma diferente do Diamantino, não é?</p> <p>Vários alunos em simultâneo: - Ele disse tudo. Pois.</p> <p>E: Para que serve a avaliação que vos é feita na escola?</p>	<p>Contextos da avaliação: Preparação.</p>

<p>A avaliação escolar é percebida como um mecanismo de atribuição de valor que permite a aptidão para os alunos passarem de ano.</p> <p>Os níveis de 1 a 5 são considerados um mecanismo classificatório injusto tendo em conta o intervalo de casos diferenciados que abrange.</p>	<p>Qual a ideia que têm?</p> <p>Diamantino – Para nos atribuírem um valor e se estamos aptos para passar de ano.</p> <p>E: Para vos atribuírem um valor e para vos passarem de ano. Mais?</p> <p>Silêncio.</p> <p>E: Vocês aqui no ensino Básico têm os níveis de 1 a 5 no final de cada período. Qual a vossa opinião...?</p> <p>Diamantino: Eu acho que é um bocadinho, em certas notas um aluno pode ter 3 e outro que é mais esperto mas tenha a mesma nota no teste a nota dá para os dois mas um é mais alto e outro é mais baixo. O que tem melhor nota não chega ao 4 e continua no 3 mas é um bocadinho injusto por ser a mesma nota e um 3 é mais alto que o outro.</p> <p>Albertina: O souter está indeciso entre o 2 e o 3 e num aluno é um três à vontade. Se o professor dá 3 ao aluno em que estava indeciso entre o 2 e o 3 o outro que é 3 à vontade também supostamente devia subir já que é tudo igual, também devia subir. Se é de 2 para 3 aquele 3 também ficava, ficava mais alto.</p> <p>E: Qual a profissão que gostariam de ter no futuro? Aqui o António?</p> <p>António: Engenheiro mecânico.</p> <p>E: Constância?</p> <p>E: Constância: Pediatra. Genoveva?</p> <p>Genoveva: Educadora.</p> <p>E: Diamantino?</p> <p>Diamantino: Ainda não decidi.</p> <p>E: Ainda não decidiste. Francisco?</p> <p>Francisco: Engenheiro informático.</p> <p>E: Albertina?</p> <p>Albertina: Ainda não sei.</p> <p>E: Mafalda?</p> <p>Mafalda: Cirurgiã.</p> <p>E: Rodolfo?</p> <p>Rodolfo: Mecânica de motos.</p>	<p>Finalidades da avaliação</p> <p>Concepção de avaliação: Sumativa/classificação</p>
--	---	---

Legenda:

Sucesso e insucesso escolar

Concepção de avaliação: Conceito

Concepção de avaliação: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; avaliação sumativa e auto-avaliação

Crítérios de avaliação: Noção dos critérios

Crítérios de avaliação: Cotação das questões/percentagens

Contextos da avaliação

Finalidades da avaliação

ENTREVISTA 3 e ANOTAÇÕES		
Local da entrevista: Sala 9 da Escola Cidade de Castelo Branco		
Temática	<p>Perfil: Grupo de 8 alunos de uma turma do 9º ano Duração da entrevista: 35m 40s Data de realização: 13 de Fevereiro de 2009 Idades dos alunos: 7 alunos com 14 anos e 1 com 15 anos Observações: <i>Os nomes dos alunos são pseudónimos escolhidos pelos próprios.</i></p>	Problemática
<p>Todos têm 14 anos com excepção de um aluno que tem 15 anos.</p> <p>Gostam de computadores, ver televisão e jogar basquetebol e futebol</p>	<p>E: Boa tarde a todos. Vamos fazer a última das entrevistas que tínhamos programado. Já sabem os objectivos porque estão aqui, os objectivos da entrevista. Foram informados nas duas vezes em que fui à turma pedir a vossa colaboração e falar sobre o tema da entrevista que é a avaliação. Os vossos encarregados de educação deram autorização, sabem que estão a ser gravados e sabem também que existe da minha parte a garantia de que será salvaguardado o anonimato de todos. Eu ia começar por vos identificar mas obviamente já com o nome que não é o vosso verdadeiro nome. Começando aqui pelo meu lado esquerdo. Temos a:</p> <p>: Margarida</p> <p>E: A Margarida.</p> <p>: Ana Lua</p> <p>E: Ana Lua</p> <p>: Gregório</p> <p>E: Gregório</p> <p>: Srº Tartulho</p> <p>E: O Srº Tartulho</p> <p>: Bernardo.</p> <p>E: O Bernardo</p> <p>: Rodrigo</p> <p>E: O Rodrigo.</p> <p>: Pinto da Costa</p> <p>E: Pinto da Costa</p> <p>: Srº Félix</p> <p>E: E o Srº Félix. Muito bem. Em termos de idade?</p> <p>: 14 (Em coro)</p> <p>Srº Félix: Eu tenho 15.</p> <p>E: Todos têm 14 anos, o Srº Félix tem 15 anos. Digam-me um dos vossos passatempos favoritos. Margarida?</p> <p>: Computador</p> <p>E: Computador.</p> <p>:Televisão.</p> <p>E: Ana Lua, Televisão.</p> <p>: Jogar futebol.</p>	

<p>Preocupam-se com os resultados positivos que desejam atingir em termos pessoais, com vista ao futuro, e em termos presentes como meio de satisfazer os pais.</p> <p>O bom aluno relaciona-se bem com professores e colegas, é responsável e organizado, tira bons resultados escolares, porta-se bem nas aulas, faz sempre os trabalhos de casa e está disponível para</p>	<p>E: Gregório, jogar futebol. : Jogar Futebol.</p> <p>E: Srº tartulho, jogar futebol. : Computador.</p> <p>E: Bernardo computador. : Jogar futebol.</p> <p>E: Jogar futebol o Rodrigo. : Basquetebol e computador.</p> <p>E: Basquetebol e computador, Pinto da Costa. : Computador.</p> <p>E: E o Srº Félix computador. Quais são as vossas preocupações como aluno quando frequentam a escola? Silêncio!</p> <p>E: Certamente terão algumas preocupações como aluno. Quais é que são essas preocupações? Silêncio longo!</p> <p>E: Diz Ana Lua. Ana Lua: Atingir resultados positivos, não só para o nosso futuro como também para satisfazer os pais.</p> <p>Gregório: Concordo plenamente com a Ana Lua. (Silêncio)</p> <p>E: Outro tipo de preocupações que tenham? (Silêncio).</p> <p>O que é um bom aluno? Margarida, diz lá. Margarida : É um aluno que tira bons resultados.</p> <p>E: É um aluno que tira bons resultados. Sim. Srº Félix? Srº Félix: Um aluno que se porta bem nas aulas, que fala pouco.</p> <p>E: Porta-se bem nas aulas, fala pouco. Pinto da Costa - Faz sempre os trabalhos de casa.</p> <p>E: Rodrigo? Rodrigo: É responsável pelo que faz. Pelo que tem que fazer.</p> <p>Aluno não identificado: Participa na ordem e ajuda os colegas quando têm dificuldade.</p> <p>Srº Tartulho: É organizado.</p> <p>E: É organizado, Gregório? Gregório: É um aluno que é educado para com os professores e para com os colegas.</p> <p>E: Ana Lua, quer ainda acrescentar? Ana Lua: Para mim, acho que é um aluno que tem uma relação saudável para com os professores e para com os colegas, que não faça brigas e essas coisa.</p>	<p>Sucesso escolar. Finalidades da avaliação</p> <p>Sucesso escolar</p>
---	--	---

<p>ajudar os colegas.</p> <p>A avaliação é vista numa dimensão temporal.</p> <p>A avaliação está presente ao longo da vida das pessoas, incluindo as atitudes.</p> <p>Os critérios de avaliação devem ser comunicados antes do processo avaliativo . Os alunos referem a importância de se conhecer o valor (percentagens), dos parâmetros de avaliação.</p> <p>Consideram que o conhecimento dos parâmetros da avaliação, e suas percentagens, influencia positivamente o esforço do aluno no alcançar de melhores resultados, ainda que para um aluno tal facto pode levar à selectividade do esforço.</p> <p>Os testes, o comportamento e os trabalhos de</p>	<p>E: Qual á a ideia que têm quando se fala em avaliação? Quando se fala em avaliação. Margarida?</p> <p>Margarida: É o resumo do que a pessoa fez ao longo do ano. Nós depois vamos ser avaliados.</p> <p>E: Queres dar exemplos?</p> <p>Margarida: As avaliações intercalares.</p> <p>E: Sim. Mais?</p> <p>(silêncio)</p> <p>E: Diz lá, Pinto da Costa.</p> <p>Pinto da Costa: Eu acho que nós ao longo da nossa vida somos sempre avaliados. Não só na escola mas também no trabalho (silêncio).</p> <p>E: O sentimento que tu tens é que és avaliado não apenas na escola. Mais alguém? Que ideia é que têm quando se fala em avaliação?</p> <p>Gregório: Eu concordo com o Pinto da Costa. Ele tem razão quando ele diz que tudo o que fazemos dentro e fora da escola estamos a ser avaliados, não só pelos professores como pelos nossos pais, pelas nossas atitudes, estamos sempre a ser avaliados.</p> <p>E: De que forma é que gostariam de conhecer os critérios de avaliação em cada disciplina. Diz lá Margarida.</p> <p>Margarida: No princípio do ano, para nós sabermos ao longo do ano e dos períodos como é que vamos ser avaliados e para esforçarmo-nos.</p> <p>Srº Félix: Concordo com a Margarida, mas também deveríamos saber as percentagens de cada parâmetro da avaliação. Por exemplo o comportamento poderia-nos dar mais ou menos que os trabalhos de casa e nós não sabemos.</p> <p>E: Estás-me a dizer que gostariam de saber as percentagens que são atribuídas aos diferentes parâmetros de avaliação. Estás-me a dizer que não conhecem, é?</p> <p>Srº Félix: Sim. (silêncio)</p> <p>E: E isso contribuiria de alguma forma para o vosso sucesso escolar? Diz lá Ana Lua.</p> <p>Ana Lua – Eu acho que sim porque se nós soubéssemos as percentagens e isso sabíamos qual é que era a que tinha mais peso e influenciava a nossa nota, não é? E esforçávamo-nos mais nesse ponto, pronto...</p> <p>Pinto da Costa: Sabe, eu acho que se nós ficássemos a saber as percentagens, iríamos nos esforçar mais numa parte do que na outra e acho que devemos nos esforçar em todas as partes mesmo não sabendo as percentagens.</p> <p>E: O que é que acham que os professores têm mais em consideração quando vos avaliam?</p> <p>Pinto da Costa: Acho que é muito o comportamento. Eu acho.</p> <p>E: Ana Lua?</p>	<p>Concepções de avaliação: Avaliação sumativa.</p> <p>Concepção de avaliação: Conceito.</p> <p>Critérios de avaliação: Percentagens/cotação.</p> <p>Concepção de avaliação: Conceito.</p>
--	--	--

<p>casa são considerados os elementos considerados na avaliação.</p>	<p>Ana Lua: Os testes.</p> <p>E: Os testes. Gregório?</p> <p>Gregório: Concordo com a Ana Lua. Os professores incidem mais nas notas dos nestes.</p> <p>Srº Tartulho: Não em todos os casos, mas por exemplo em alguns que é o exemplo que eu tenho numa disciplina, por exemplo o professor avalia também muito os TPC.</p> <p>E: Queres dar-me exemplos?</p> <p>Srº Tartulho: Por exemplo, nós fizemos um trabalho e ao longo do ano também vamos tendo fichas. Por exemplo, quem teve nega no trabalho mas teve uma negativa mais alta, se tiver feito todos os trabalhos de casa, e tiver tido uma nota razoável neles, o professor ao final do ano iria dar nota positiva.</p> <p>E: Consideram que seria importante, ou de que forma é que seria importante, vocês participarem nos critérios de avaliação? Ou seja, conjuntamente com os professores, utilizando uma aula, ou outro espaço, definiriam com os professores os critérios de avaliação. Considerariam que isso seria importante? E de que forma?</p> <p>Ana Lua: Eu acho que sim, por exemplo, porque no início do ano se os professores dissessem os parâmetros de avaliação são por exemplo comportamento, responsabilidade, trabalhos de casa, se dissessem que 50% da nota era para os testes nós poderíamos negociar outra coisa, se estivéssemos em desacordo.</p>	<p>Critério de avaliação: Noção geral.</p>
<p>Os alunos achariam útil a co-participação e negociação nos critérios de avaliação</p>	<p>E: Diz lá Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho: Eu também concordo. Se os professores dessem só 50% nos testes e não desse para alterar isso, nós poderíamos discutir, por exemplo os trabalhos de casa valeriam 30%, o comportamento outros 10, a assiduidade outros 10, para dar os valores...</p> <p>E: Uma vez que me falaram aqui nos testes, e consideraram alguns de vocês que os testes eram o principal instrumento de avaliação, se o professor chegasse à aula e vos dissesse que não iria utilizar testes de avaliação para vos avaliar como é que reagiriam?</p>	<p>Critérios de avaliação: Percentagens</p>
<p>Os alunos vêm o teste como o instrumento mais eficaz na avaliação: o teste abrange mais matéria que um trabalho, obriga os alunos a estudar e é considerado um meio mais justo para atingir boas notas. Os trabalhos, focalizam-se num parte da matéria e muitas das vezes os alunos pouco aprendem porque vão à internet, copiam e</p>	<p>Pinto da Costa: Eu reagiria mal porque prefiro fazer testes, porque a maior parte dos professores que não fazem testes põem-nos a fazer trabalhos e prefiro muito mais fazer um teste do que trabalhos.</p> <p>E: Queres explicar porquê?</p> <p>Pinto da Costa: Porque fico a perceber melhor a matéria do que estar a fazer um trabalho, acho...</p> <p>E: Srº Félix.</p> <p>Srº Félix: Em parte concordo com o Srº Pinto da Costa porque os testes para além de serem mais rápido de fazer para nós, não temos tanto trabalho fora da escola, não nos pressionam tanto, porque por vezes temos prazos de entrega, temos muitos trabalhos e temos que os fazer a tempo e horas e se há alguns atrasos podemos ter negativa.</p> <p>E: Rodrigo.</p>	<p>Concepção de avaliação: conceito</p> <p>Sucesso escolar</p>

<p>colam.</p> <p>Os alunos consideram desconhecer os critérios de avaliação quando elaboram um trabalho.</p> <p>Defendem uma presença formativa de supervisão dos trabalhos por parte dos professores.</p>	<p>Rodrigo: Concordo com o Srº Félix, os testes, os testes integram a matéria toda, toda que nós demos e os trabalhos só integram um caso</p> <p>E: Srº Tartulho?</p> <p>Srº Tartulho: Nós temos uma dúvida no teste e perguntamos ao sutor e ele explica a pergunta de outra maneira mas se lavamos os trabalhos para casa não temos lá ninguém para pedir ajuda. Não dá para pedir ajuda, ficamos na dúvida sempre</p> <p>E: Margarida?</p> <p>Margarida: Concordo com eles porque se um professor nos dissesse isso eu não reagiria bem, porque os testes obriga-nos a estudar e nós queremos tirar boa nota, nos trabalhos vamos à internet, copiamos, colamos e não aprendemos nada. Aprendemos mais nos testes e temos uma nota se calhar mais justa.</p> <p>E: Estás-me a dizer que vocês nos trabalhos vão à internet, copiam , colam e é feito assim (vários alunos interrompem).</p> <p>Alguns alunos em simultâneo: Nem todas as pessoas, só 3 ou 4 concertesa.</p> <p>E: Digam-me o seguinte: (alunos interrompem)...</p> <p>Srº Tartulho: Nem toda a gente faz isso.</p> <p>E: De que forma é que vos são comunicados os critérios relativamente aos trabalhos?</p> <p>Vários alunos: Não são. É muito raro.</p> <p>E – Querem dar exemplos? Digam lá uma um exemplo de um trabalho que vos tenham mandado fazer. Digam lá um exemplo. Diz a Ana Lua.</p> <p>Ana Lua: Por exemplo no último trabalho que fizemos que foi a ...(diz a disciplina), o Sutor deu-nos uma folha com as indicações e supostamente com os critérios de avaliação mas na avaliação era que quem tivesse dois exemplos errados tinha negativa, coisa que desconhecíamos ao início. Só nos disse no fim quando metade da turma, ou quase metade teve negativa.</p> <p>E: Gostariam então de saber as regras do jogo. De que forma? Dêem-me lá exemplos. Dêem-me lá exemplos de que isso poderia ser de forma diferente. Como é que o trabalho poderia ser de acordo com aquilo que vocês gostariam?</p> <p>Srº Tartulho: Utilizando ali o exemplo que a Ana Lua utilizou, que foi o do trabalho de... (refere a disciplina), por exemplo o sôtor logo ao início devia-nos ter dito que devíamos ter atenção porque se tivéssemos dois exemplos errados, iria, dava-nos negativa e se, como é que eu hei-de dizer...e se, dizia-nos isso e nós enviamos para o mail o trabalho e o sôtor corrigia e mandava-nos para o mail, o que estava bem e o que era preciso corrigir. Logo aí o sutor reparava se estavam mal os exemplos ou não.</p> <p>E: Por aquilo que me estás a dizer gostarias de ter um feedback durante a realização do trabalho para tu poderes melhorar. Era? Diz lá Ana Lua.</p> <p>Ana Lua: Completando aqui, o sôtor deu o feed-back só que não deu o feed-back total. Ele falou-nos em erros do nome da escola,</p>	<p>Concepção de avaliação: Conceito</p> <p>Contextos da avaliação.</p> <p>Sucesso escolar</p> <p>Critérios de avaliação: Noção dos critérios.</p> <p>Concepção da avaliação: Avaliação formativa.</p>
--	--	---

<p>Dialoga-se com o professor quando uma avaliação causa dúvidas no aluno.</p> <p>Os alunos não conhecem as percentagens dos testes de avaliação. Têm uma ideia do valor total do teste na nota final.</p> <p>Consideram que conhecimento das cotações nos testes de avaliação como um meio útil e eficaz de melhorar a classificação nos testes.</p> <p>Associada à selectividade do esforço perante o conhecimento das cotações emerge um maior empenho e esforço do aluno que não quer desprezar as notas por conhecer as cotações das questões do teste.</p>	<p>falou-nos em erros de virgular, (um aluno refere paginação), paginação e não nos disse o que estava errado realmente. Foi um bocadinho de má fé. O Sôtor diz só que temos que fazer não diz como é que nós devemos fazer</p> <p>E: Diz, diz Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho: Ele disse-nos vocês têm que fazer conclusão introdução e a capa. Depois não nos disse mais nada. A capa é que tinha que ter o nome da escola e o nosso nome.</p> <p>E: Srº Félix.</p> <p>Srº Félix: O professor também nos disse que tínhamos que pôr 2 exemplos de cada conceito, excepto um que só havia um, disse para nós (imperceptível), mas não disse que nós tínhamos que explicar.</p> <p>E: Quando têm dúvidas sobre avaliação que vos é feita numa disciplina como é que vocês reagem? O que que é que fazem?</p> <p>Gregório: Penso que tentamos falar com o professor ou professora, de maneira, de alguma forma a puxar a nossa nota, visto que, prometemos que nos esforçamos para o próximo período e assim a "soutora" poder puxar a nota.</p> <p>E: De que forma é que conhecem as percentagens dos testes de avaliação?</p> <p>Todos: Não conhecemos.</p> <p>Srº Tartulho: - A única coisa que normalmente os sutores dizem já é depois de termos feito os testes e dizem os dois testes, ou o trabalho e o teste, valem 70% da nota. É a única coisa que nos dizem.</p> <p>E: De que forma é que vos seria útil conhecer a valorização e neste caso as percentagens de cada questão nos testes? Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho: nós no teste, como aconteceu no teste intermédio, devíamos ter logo as cotações, no final do teste mesmo, tínhamos o número de perguntas a a classificação que valiam para assim termos mais noção para qual as perguntas que devemos ter mais em conta do que as outras apesar de todas precisarem de serem feitas e estudar.</p> <p>Pinto da Costa: Eu acho que os professores não fazem isso porque têm medo que os alunos se esforcem mais numa parte e na outra não se importem. Eu tenho um exemplo que é o de... (diz a disciplina), que a sôtor agora faz testes no computador e agora quer tirar a percentagem do computador porque tem medo que tenhamos positiva logo no computador e na parte escrita já não nos preocupamos com nada.</p> <p>E: Muito bem, Ana Lua?</p> <p>Ana Lua: Eu discordo plenamente o que o Pinto da Costa disse porque um bom aluno não despreza assim as notas, se tem boa uma boa nota numa parte, quer é tirar melhor nota e esforça-se e empenha-se, na totalidade.</p> <p>E: Muito bem. Vocês já ouviram falar destes três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e</p>	<p>Critérios de avaliação</p> <p>Concepção da avaliação; Auto-avaliação.</p> <p>Critérios de avaliação: Cotação das questões/percentagens.</p>
--	---	--

<p>A Avaliação diagnóstica tem como finalidade conhecer os conhecimentos do aluno do ano anterior.</p> <p>Uma aluna associa o teste diagnóstico a um rótulo que é feito aos alunos.</p> <p>Há uma incerteza relativamente ao valor das notas na escala de 1 a 5.</p> <p>A avaliação formativa é vista como ajuda ao aluno mas que não tem influência na classificação do aluno.</p>	<p>avaliação sumativa. O que é a avaliação diagnóstica?</p> <p>Silêncio</p> <p>E: O Srº Tartulho diz que não sabe. Bernardo.</p> <p>Bernardo: A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano para verificar como estão as nossas capacidades e os nossos conhecimentos que adquirimos no ano anterior.</p> <p>Margarida: A avaliação diagnóstica, por exemplo nós passamos para o 10º ano nós vamos ter disciplinas que nunca tivemos e fazem-nos um teste diagnóstico, numa disciplina que nunca tivemos para testar os nossos conhecimentos para a frente.</p> <p>Pinto da Costa: Acho que nós quando fazemos esses exames diagnósticos os sôtos vão ficar a saber a parte que percebemos melhor ou a parte que não percebemos melhor.</p> <p>E: Ana Lua.</p> <p>Ana Lua: Eu acho que os testes diagnósticos só servem para os professores rotularem os alunos. Realmente têm uma turma nova, alunos novos que não se conhecem de lado nenhum. Fazem um teste diagnóstico o põem logo um título, um rotulo. Não concordo nada com isso.</p> <p>E: Digam-me o seguinte: vocês no ensino básico tiveram uma avaliação quantitativa de 1 a 5 e qualitativa de satisfaz, satisfaz bem e não satisfaz, nas áreas curriculares não disciplinares, qual é a vossa opinião sobre a utilização destes níveis de 1 a 5 para vos avaliarem? Qual é a vossa opinião sobre?</p> <p>Pinto da Costa: Acho que (hesita), acho que, por um lado acho que é mau, não concordo, por exemplo no Ensino Secundário é de 1 a 20, sabendo-se mais ou menos qual é a nossa nota certa. Aqui temos de 1 a 5 e não sabemos, o 4 pode ser mais baixo ou mais alto, prontos.</p> <p>E: Srº Félix?</p> <p>Srº Félix: Concordo plenamente com o Pinto da Costa, porque, provavelmente para além de alunos com melhores capacidades que outros, têm um bastante diferente de outros e por vezes não são distinguidos, apesar de terem tido um nota melhor.</p> <p>E: Passamos então à avaliação formativa. O que é a avaliação formativa?</p> <p>(silêncio longo)</p> <p>Pinto da Costa: Eu acho que sei (Pinto da Costa).</p> <p>E: Pinto da Costa. Diz lá.</p> <p>Pinto da Costa: Eu acho que é como se fosse uma ficha que nos vai ajudar em determinada matéria. Para fazermos, realizamos, sem contar para a nota. Não sei...</p> <p>E: Srº Bernardo.</p> <p>Bernardo: Essas fichas são muito das vezes utilizadas para que nós consolidemos a matéria, os sôtos dão ...que é para nós termos alguma preparação para o teste. Essas fichas não contam para a nota e ajudam-nos a estudar e a ler a matéria.</p>	<p>Concepção de avaliação: Avaliação diagnóstica</p> <p>Critérios de Avaliação: Percentagens/níveis.</p> <p>Concepção de avaliação: Avaliação formativa.</p>
---	---	--

<p>A avaliação sumativa é vista como a síntese do que o aluno fez, feita a partir dos testes e do comportamento.</p> <p>Os alunos consideram que a auto-avaliação é a opinião dos alunos numa dimensão sumativa, controlada pelo poder do professor.</p> <p>A auto-avaliação assume um carácter sumativo quantitativo.</p> <p>É realizada no fim de um processo de aprendizagem e avaliação.</p>	<p>E: E a Avaliação Sumativa?</p> <p>Srº Félix: Acho que a avaliação sumativa é o conjunto do nosso comportamento da avaliação, dos testes e etc.</p> <p>(silêncio)</p> <p>E: Mais alguém? Bernardo.</p> <p>Bernardo: Concordo com o Srº Félix. É todo o trabalho que... (engasgou-se)... nós realizamos, fizemos nas aulas e é em geral, isso aí.</p> <p>E: Alguém quer completar? Então na vossa opinião de que forma é que os professores chegam à nota de final de período e de final de ano? Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho: Eu penso que é a partir da cotação dos testes, comportamento.</p> <p>E: O que é a auto-avaliação? Margarida.</p> <p>Margarida: A auto-avaliação é o que nós achamos, que nós merecemos no final de cada período e de cada ano e temos a noção do que fizemos para nos avaliar a nós próprios.</p> <p>E: Queres dar-nos exemplos de auto-avalições que tenhas feito?</p> <p>Margarida: A... (refere a disciplina).</p> <p>E: Mas, exemplos?. Como foi feita? Ana Lua.</p> <p>Ana Lua: Há dois anos, ou que é que foi, a sôtora pediu-nos para fazer-mos a auto-avaliação, escrita em papel e eu pedi um 5 porque realmente achava que merecia 5 e a "soutora" obrigou-me a mudar a minha auto-avaliação, o que eu achei, extremamente...nem sei, nem tenho palavras porque a auto-avaliação é aquilo que nós pensamos não é o que a "soutora" pensa, depois ela dá aquilo que quer.</p> <p>E: Quer quer completar? Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho: Este ano aqui penso que não fizemos, mas no ano passado a ... (refere a disciplina), a auto-avaliação era escrita em papel, a sôtora dava-nos, por exemplo para pormos a nota do 1º teste, púnhamos à frente de um a 5, a nota do 2º teste, de um a 5, depois o comportamento, novamente de 1 a 5, sendo assim em todos os parâmetros e no final fazíamos a média de todas as cotações e dava-nos o resultado final que era como se fossemos o que nós valíamos.</p> <p>Pinto da Costa: Mas a maior parte das vezes só nos perguntam a nota que nós queremos. Só isso, mais nada.</p> <p>E: E em que momentos é que ocorre essa auto-avaliação? Dêem-me exemplos. Momentos em que ocorre?</p> <p>Srº Tartulho: Normalmente fica sempre 2 a 1 semanas para acabar o período.</p> <p>E: Para que é que serve a auto-avaliação?</p> <p>Srº Félix: Para os sôtos saberem aquilo que nós achamos que merecemos.</p> <p>Srº Tartulho: Para nós e os professores terem a noção mais ad menos do que nós achamos de nós e terem a certeza se nós</p>	<p>Concepção de avaliação: Avaliação sumativa.</p> <p>Concepção de avaliação: Auto-avaliação.</p>
--	--	---

<p>A auto-avaliação não é considerada na avaliação do aluno.</p> <p>Os alunos individualizam um caso concreto da turma de um episódio de auto-avaliação. Consideraram que a defesa feita na auto-avaliação da colega foi um discurso comovente que levou a professora a alterar a classificação, enquanto a aluna interveniente no processo de auto-avaliação teve a oportunidade de se defender nos seus pontos de vista.</p> <p>Os pais acompanham, e controlam os seus educandos nos períodos pré-avaliação.</p>	<p>concordamos mais ou menos com a mesma nota que os professores estão a pensar em dar-nos.</p> <p>E: Mais? (silêncio). Acham, ou de forma é que acham, que os professores têm em consideração a auto-avaliação que fazem quando eles atribuem a classificação no final do período e no final do ano? De que forma?</p> <p>Srº Tartulho: Penso que alguns têm mais em nota do que outros. Por exemplo, há sôtora que pedem a auto-avaliação mas chegam ao final e é como se não a tivéssemos feito, não conta para nada.</p> <p>E: Querem dar algum exemplo em que o professor considerou a vossa auto-avaliação tendo em conta uma situação em que havia diferenças entre a vossa opinião e a do professor? Ana Lua.</p> <p>Ana Lua: Na aula de ... (refere a disciplina), eu realmente pedi um 3 e a professora disse-me se tu te esforçares eu dou-te um 3 no 2º período e eu expliquei à professora porque é que eu não queria o 2 e queria o 3. E a "sôtora" acabou por me dar o 3.</p> <p>Gregório: Neste caso que acabamos de falar, penso que essa pessoa que teve 3, só por ter um discurso muito comovente para a sôtora é que teve o 3 porque senão, penso que estávamos todos em pé de igualdade para ter 3.</p> <p>Ana Lua: Rematando o que o Srº Gregório disse talvez tenha tido um discurso mais comovente o que não foi bajular a sôtora porque realmente só se defendeu.</p> <p>Pinto da Costa. E é verdade porque há professores que, pelo que eu vejo, preferem mais uns alunos do que outros, e então vão ajudá-los mais.</p> <p>E: O que fazem os vossos encarregados de educação quando sabem que vocês estão numa época de preparação para uma avaliação? Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho – Por exemplo no meu caso que é a minha mãe, chego a casa e ela pergunta-me que testes é que eu vou ter e quando. Eu digo-lhe por exemplo vou ter um teste na segunda-feira e estamos hoje na sexta e ela diz-me então este fim-de-semana vais ter que estudar. E - Srº Félix.</p> <p>Srº Félix: O meu pai, como trabalha com informática, põe-me o computador a bloquear mais cedo para eu ter uma hora de estudo, apesar de nem sempre eu a cumprir. Até agora faz-me isso para eu estudar para os testes. Mas por exemplo aos fins-de-semana tira-me essa hora.</p> <p>E: Pinto da Costa.</p> <p>Pinto da Costa: Os meus pais às vezes também eram assim mas como eu já lhes tenho dado provas de que consigo fazer as coisas de que eu gosto sempre consigo renegociar a preparação dos testes com a brincadeira.</p> <p>E: Margarida?</p> <p>Margarida: No principio quando vim para o 5º ano os meus pais pensavam que eu era, prontos, eu era pronto, mais irresponsável e andavam mais em cima de mim, agora no 9º ano e 8º ano já confiam mais em mim e abem que eu sou responsável e já não</p>	<p>Sucesso escolar</p> <p>Contextos da avaliação: Familiar</p> <p>Contextos da avaliação: Sentimentos.</p>
---	--	--

<p>As notas irão influenciar o futuro dos alunos, na entrada da universidade, na escolha de uma profissão e na entrada do mercado de trabalho.</p> <p>Embora com exceções os alunos ficam ansiosos e sentem o peso das consequências dos testes.</p>	<p>me perguntam se tenho trabalhos e isto ou aquilo., pronto sabem o que eu tenho que fazer e às vezes faço-lhes perguntas.</p> <p>E: Muito bem então para que é que serve a avaliação que fazem na escola? Para que é que servirá? Margarida.</p> <p>Margarida: Para o nosso futuro. Quando nós crescermos, para os nossos trabalhos. As nossas notas vão influenciar, pronto.</p> <p>E - Srº Tartulho.</p> <p>Srº Tartulho: Servem para o nosso futuro com a...a (Margarida, refere o entrevistador), Margarida, por exemplo vão a ver a entrada numa universidade, vão ao nosso currículo, vêm as notas que nós tivemos.</p> <p>E: Pinto da Costa.</p> <p>Pinto da Costa: E também hoje em dia a avaliação é muito importante na questão da nossa vida futura, quanto mais avaliação e cursos tivermos mais oportunidades de trabalho teremos.</p> <p>Srº Tartulho: Por exemplo, não discordando com ele, por vezes, também acontece que, nem sempre, mas agora já é mais comum que antes, nós tempos mais cursos e não somos capazes de arranjar emprego, chegamos ao final, queremos ir trabalhar para um sítio qualquer, vamos ao desemprego e chegamos ao pé deles e dizem que já temos habilitações a mais para esse tipo de emprego.</p> <p>E: Muito bem. Mais alguém? Rodrigo.</p> <p>Rodrigo: Acho que a avaliação é importante para nós termos um boa profissão, um bom trabalho. Acho que é uma parte do nosso futuro, para, pronto.</p> <p>E: Gregório.</p> <p>Gregório: Eu penso que a avaliação é um suplemento para nos levar ao nosso emprego, para o nosso emprego.</p> <p>E: Como é que vocês se sentem quando têm um momento de avaliação?</p> <p>Uma voz não identificada feminina – Testes?</p> <p>Pinto da Costa: Eu não me preocupo muito. Eu sinto-me calmo. Quanto mais calmos tivermos melhor nos vai correr. É assim que eu acho.</p> <p>E: Margarida?</p> <p>Margarida: Eu sinto-me muito nervosa antes dos testes. Eu tenho muito receio, penso que estudei pouco, e às vezes chego ao teste e penso que deveria ter estudado mais e depois, às vezes, não sei.</p> <p>Srº Tartulho: - Por vezes nós estudamos muito mas com os nervos, queremos, estudamos sempre mais e chegamos ao teste, como estudamos muito, aparece uma coisa misturada com aquilo tudo que nós não estudámos, e com os nervos é como se nos desse uma branca, parece que perdemos tudo o que estudamos. Com os nervos e por isso é necessário ter calma para os testes.</p> <p>E: Margarida, que profissão é que tu gostarias de ter no futuro?</p>	<p>Finalidades da avaliação</p> <p>Contextos da avaliação: Sentimentos em relação aos testes.</p>
--	--	---

	<p>Margarida: Ainda não sei.</p> <p>E: Ana Lua?</p> <p>Ana Lua – Não sei.</p> <p>E – Ainda não sabe. Gregório?</p> <p>Gregório: Não sei.</p> <p>E : Também ainda não pensou.</p> <p>E: Bernardo?</p> <p>Bernardo: - Cientista forense. Cientista forense</p> <p>E: Rodrigo?</p> <p>Rodrigo – Astrónomo.</p> <p>E: Pinto da Costa?</p> <p>Pinto da Costa: Técnico de Informática.</p> <p>E: Técnico de Informática. Srº Tartulho?</p> <p>Srº Tartulho: Técnico de informática.</p>	
--	--	--

Legenda:

Sucesso e insucesso escolar

Concepção de avaliação: Conceito

Concepção de avaliação: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; avaliação sumativa e auto-avaliação

Critérios de avaliação: Noção dos critérios

Critérios de avaliação: Cotação das questões/percentagens

Contextos da avaliação

Finalidades da avaliação

ANEXO C



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica
Ano Lectivo 2008/2009

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Após autorização do Encarregado de Educação:

- Apresentação do objectivo de estudo.
- Solicitar autorização para gravar a entrevista.
- Garantir o anonimato do entrevistado.

DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO

Agradecimento Informação dos objectivos da entrevista: Consentimento informado para a gravação da entrevista	
Problemática	GUIÃO DE QUESTÕES
Contextualização do aluno	Nome (pseudónimo) - Que idade tem? - Passatempos favoritos
Sucesso e insucesso escolar	- Quais são as preocupações que tens como aluno quando frequentas a escola? - O que é um bom aluno? - De que forma consideras importantes as aprendizagens que fazes na escola? - Quais os sentimentos que têm face à avaliação que é feita na escola?
Concepção da avaliação	. Qual a 1º ideia que têm quando se fala em avaliação? (O que é a avaliação?)

<p>Concepção da avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na vossa opinião como devem ser avaliados? (o que é que o professor deve ter em conta?) - Já ouviram certamente falar de algumas destas modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa? Têm algumas ideias destas modalidades de avaliação? Dêem exemplos e refiram para que servem. - Para que serve a auto-avaliação que fazes em cada disciplina? - Consideras que a auto-avaliação é tida em consideração na tua avaliação? - Em que momentos é que fazem a auto-avaliação?
<p>Critérios de avaliação/ Classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que entendem por critérios de avaliação? - De que forma é que conhecem os critérios de avaliação da escola e de cada disciplina? Como é que são informados? - Como é que acham que os professores chegam à nota de final de período e de ano? - Qual a opinião que têm sobre os níveis de 1 a 5 para as disciplinas curriculares e NS S e SB para as Áreas curriculares não disciplinares. - De que forma os alunos poderiam participar no processo de avaliação das suas aprendizagens escolares? - Como reagirias se um professor, numa disciplina, não utilizasse testes escritos como forma de avaliação? - Como reagirias se o professor decidisse contigo o que iria ser avaliado e os valores que se atribuiriam a essa avaliação? Justifica. - De que forma seria importante conhecerem as cotações nos testes de avaliação? - De que forma são esclarecidos sobre as avaliações das aprendizagens que irão realizar em cada disciplina.
<p>Contextualização da avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se sentem quando vão fazer uma avaliação? - Como é que preparam as vossas avaliações? - De que forma são esclarecidos sobre as avaliações das

Contextualização da avaliação	aprendizagens que irão realizar em cada disciplina. - Como reagem quando têm dúvidas sobre uma avaliação que lhes é feita? - De que forma seria importante para ti conheceres a cotação de cada questão nos testes de avaliação?
Finalidade da avaliação	- Para que serve a avaliação que se faz na escola? - De que forma as aprendizagens que fazes na escola te são úteis para o presente e o futuro? - Qual a profissão que gostaria de ter no futuro? Porquê?

ANEXO D



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ano Lectivo 2008/2009

Pedido de Autorização

Nome do Mestrando: António Rosa

Orientadora da Tese: Professora Doutora Catarina Tomás

Título da Tese

Saberes sobre a Avaliação.

Contributos para uma Reflexão Colaborativa
a partir do Ofício de Aluno

Ex^o Sr^o

Presidente do Conselho Executivo

do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco

Eu, António José Pinto Rosa, professor do Q.N.D. do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, pretendo desenvolver, no âmbito da tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, uma investigação com a turma D, do 9^o Ano de Escolaridade.

Este projecto de investigação tem como principal objectivo caracterizar os saberes dos alunos e dos Encarregados de Educação sobre a avaliação escolar.

Pretende-se, fora de qualquer tempo lectivo, fazer entrevistas colectivas (*focus-group*), a alunos e Encarregados de Educação (grupos até oito sujeitos), em separado, num dos espaços da escola, durante o 2^o período do ano lectivo 2008/2009.

Solicito por conseguinte a V.^a Ex.^a autorização para a realização do referido projecto de investigação, que apenas será realizada após consentimento da Directora de Turma, dos Encarregados de Educação e dos alunos.

Agradeço desde já toda a colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Castelo Branco, 3 de Setembro de 2008



Universidade da Beira Interior

Departamento de Psicologia e Educação

Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ano Lectivo 2008/2009

CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex^o(a) Sr^o (a)

Encarregado/a de Educação

Eu, António José Pinto Rosa, professor do Q.N.D. do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, no âmbito da tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica, pretendo realizar uma investigação, com os alunos da turma D, do 9º ano, que tem como principal objectivo contribuir para a compreensão do modo como estes conhecem o processo da avaliação escolar, o sentem e o vivenciam, processo este em que lhes é dado o direito de intervir, como estipula o Despacho Normativo nº 1/2005, que regulamenta a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Este estudo justifica-se porque a grande maioria dos estudos feitos no âmbito da avaliação têm sido feitos apenas com os professores e é minha intenção, neste estudo, dar também voz aos alunos.

Após a devida autorização do Conselho Executivo, a disponibilidade da Directora de Turma, que servirá de elo de ligação para esta Investigação, e a devida autorização do Encarregado de Educação, será marcada uma entrevista, em grupo, em Janeiro/Fevereiro de 2009 (com um máximo de 8 alunos cada grupo), num dos espaços da escola e numa das tardes em que os alunos não têm actividades lectivas, sendo novamente os Encarregados de Educação informados do dia e hora da sua realização.

Colocar-me-ei sempre do ponto de vista dos alunos que constituirão, a par dos Encarregados de Educação, o centro deste estudo.

Solicito a V/ colaboração, autorizando o seu educando a participar neste estudo, na folha em anexo, e desde já garanto a confidencialidade da identidade dos alunos participantes.

Muito Obrigado.

Castelo Branco, 17 de Outubro de 2008

O Professor: _____

(António José Pinto Rosa)



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e Educação

Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica
Ano Lectivo 2008/2009

Autorização do Encarregado de Educação

(A Entregar ao Director de Turma)

Eu _____, Encarregado/a de Educação do/da aluno/a _____ nº _____, do 9º Ano, Turma D, declaro que autorizo , não autorizo , o meu/minha educando/educanda a participar no estudo de que me foi dado conhecimento e a ser feita gravação sonora da entrevista colectiva (em grupo de 8 alunos, assegurando-se a confidencialidade da sua identidade), sendo posteriormente informado do dia e hora da sua realização, em Janeiro de 2009.

Castelo Branco _____ de _____ 2008

O/A Encarregado/a de Educação
