

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Psicologia e Educação



AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E CONSTRANGIMENTOS

MARIA ANGELINA CORREIA CLARO DA FONSECA

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

UBI – 2009

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Psicologia e Educação

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E CONSTRANGIMENTOS

Dissertação de 2º ciclo realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Branco, do Departamento de Psicologia e Educação, apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica registado na DGES sob o número 6248.

MARIA ANGELINA CORREIA CLARO DA FONSECA

UBI – 2009

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Luísa Branco, pelo empenho prestado, por todas as orientações sugeridas durante o desenvolvimento da dissertação, que me auxiliaram significativamente, e também pela disponibilidade e simpatia que sempre manifestou.

Ao meu marido, aos meus dois filhos, João e Rita, pela compreensão e paciência sempre manifestados.

A todos, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação, com uma palavra de ânimo, crítica ou apenas um sorriso...

DEDICATÓRIA

*Este trabalho é dedicado, in
memoriam, a meu pai,
António Claro da Fonseca, uma
pessoa fantástica que já passou por
este mundo,
Deixando tantas e tantas saudades...*

*À Rita e ao João,
pois são uma parte de mim...*

...claro a ti também...

RESUMO

A cultura avaliativa educacional tem vindo a sofrer alterações significativas nos últimos anos. Actualmente, os normativos legais estabelecem que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, assumindo um carácter eminentemente formativo. Mas a avaliação prescrita, por si só, não tem o poder de transformar as práticas de avaliação. A investigação recente identifica práticas avaliativas de natureza predominantemente sumativa, contrariamente à prescrição dos normativos e à retórica avaliativa.

Com este estudo de caso, pretendeu-se conhecer as concepções e as práticas pedagógicas de avaliação dos docentes, numa escola básica, bem como os seus constrangimentos nesse processo. Para a consecução destes objectivos, recorreu-se à técnica da entrevista semi-estruturada.

A partir dos dados recolhidos, acentuou-se a ideia que a óptica dos professores é a mesma que subjaz aos princípios normativos instituídos. Encaram a avaliação como parte integrante da aprendizagem, um processo de recolha e análise sistemática de informação, reflexão, interpretação e decisão, conferindo-lhe uma dimensão reguladora. Contudo, levar à prática todas estas intencionalidades, é sem dúvida um enorme desafio intrínseco à complexidade da avaliação, tendo em conta as diversas dificuldades enunciadas pelos docentes.

PALAVRAS – CHAVE: Avaliação; concepções; práticas; formativa; reguladora.

ABSTRAT

The educational evaluation culture has changed significantly in recent years. Currently, the legal regulations provide that the assessment is an integral and regulatory element of the educational practice, taking an extremely formative aspect. But the assessment prescribed in itself does not have the power to transform the practice of evaluation. Recent research identifies evaluative practices predominantly summative in nature, contrary to the prescription of normative and evaluative rhetoric.

With this case study, we set out to learn the concepts and teaching practices of the evaluation by the teachers of an elementary school, and their constraints in this process. To achieve these objectives, it was used the technique of semi-structured interview.

From the data collected, stressed the idea that the mind of teachers is the same as the underlying normative principles established. They see the assessment as an integral part of learning, a process of systematic collection and analysis of information, reflection, interpretation and decision, giving it a regulatory dimension. However, to implement all these intentions, is undoubtedly a major challenge to the intrinsic complexity of the evaluation, taking into account the difficulties these intentions, is undoubtedly a major challenge to the intrinsic complexity of the evaluation, taking into account the difficulties mentioned by the teachers.

KEY- WORDS: evaluation, conceptions, practices, formative, regulatory.

ÍNDICE

<i>AGRADECIMENTOS</i>	I
<i>DEDICATÓRIA</i>	II
<i>RESUMO</i>	III
<i>ABSTRAT</i>	IV
<i>ÍNDICE</i>	V
CAPITULO I	
1.INTRODUÇÃO	1
CAPITULO II	
2. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1. Concepções sobre avaliação	7
2.2. Funções da avaliação	11
2.3. Modalidades de avaliação normativas	13
2.3.1. Avaliação diagnóstica	13
2.3.2. Avaliação formativa	15
2.3.3. Avaliação sumativa	18
2.4. Instrumentos de avaliação	20
2.4.1. Testes em duas fases	21
2.4.2. Relatórios e ensaios	24
2.4.3. Portefólios	25
2.5. A transversalidade na avaliação: as questões éticas	27
CAPITULO III	
3. ESTUDO EMPÍRICO	33
3.1. Objectivos do estudo e questões de investigação	33

3.2. Tipo de estudo	33
3.3. Contexto de investigação	34
3.3.1. Caracterização do Concelho da Covilhã	34
3.3.2. Caracterização da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos	35
3.4. Sujeitos do estudo	36
3.4.1. Critério de escolha dos sujeitos	36
3.4.2. Caracterização sócio - profissional dos sujeitos	36
3.4.2.1. Sujeito A	36
3.4.2.2. Sujeito B	36
3.4.2.3. Sujeito C	37
3.4.2.4. Sujeito D	37
3.4.2.5. Sujeito E	37
3.4.2.6. Sujeito F	37
3.4.2.7. Sujeito G	38
3.5. Técnica e Instrumento de recolha de dados	38
3.6. Procedimentos	40
3.7. Resultados	41
3.7.1. Categorias para análise de dados	41
3.7.2. Análise de conteúdo das entrevistas	42
CAPITULO IV	
4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	63
4.1. Conclusões e discussão dos resultados	63
4.2. Sugestões para investigações futuras	83
4.3. Limitações do estudo	84
4.4. Considerações finais	85
REFERÊNCIAS	88
ANEXOS	93

Lista de quadros:

Quadro 1. Categorias e subcategorias	42
Quadro 2. Análise de conteúdo – papéis e funções da avaliação	42
Quadro 3. Análise de conteúdo – intervenientes na avaliação	44
Quadro 4. Análise de conteúdo – objecto de avaliação	45
Quadro 5. Análise de conteúdo – modalidades de avaliação	46
Quadro 6. Análise de conteúdo – instrumentos de avaliação	47
Quadro 7. Análise de conteúdo – aplicação da avaliação	47
Quadro 8. Análise de conteúdo – efeitos da avaliação	49
Quadro 9. Análise de conteúdo – dificuldades da avaliação	51
Quadro 10. Análise de conteúdo – formação inicial	53
Quadro 11. Análise de conteúdo – formação contínua	53
Quadro 12. Análise de conteúdo – formação inicial adequada	54
Quadro 13. Síntese das concepções, práticas e constrangimentos dentro das respectivas subcategorias.	55

Lista de anexos:

Anexo I. Autorização	95
Anexo II. Guião de entrevista	99
Anexo III. Entrevista ao sujeito A	105
Anexo IV. Entrevista ao sujeito B	111
Anexo V. Entrevista ao sujeito C	115
Anexo VI. Entrevista ao sujeito D	121
Anexo VII. Entrevista ao sujeito E	127
Anexo VIII. Entrevista ao sujeito F	131
Anexo IX. Entrevista ao sujeito G	137

CAPITULO I

1. INTRODUÇÃO

A cultura avaliativa em educação em Portugal tem vindo a sofrer transformações nos últimos anos. O Despacho Normativo nº 98-A/92, conjuntamente com o Despacho Normativo nº644-A/94, estabeleceu uma ruptura relativamente à avaliação realizada até então. De facto, no nº 2 do primeiro Despacho referido, pode ler-se que “*a avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico*”. A contextualização da avaliação assume uma forma diferente, tal como reforçado pelo nº 7 do mesmo Despacho, ao instituir que “*a avaliação dos alunos do ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno*”. O conceito de avaliação aqui avançado integra a avaliação como um instrumento para a reflexão do ensino e da aprendizagem, considerando que “*a avaliação formativa é a principal modalidade*”.

Posteriormente, a Reorganização Curricular do ensino básico (Decreto – Lei nº 6/2001) e a concretização das novas orientações curriculares e metodológicas, gerou uma forte polémica sobretudo em relação à avaliação dos alunos. A avaliação é entendida como parte intrínseca de todo o processo de ensino – aprendizagem, um processo regulador das aprendizagens e tem como primeira finalidade, estar ao serviço de quem aprende. Nas suas diferentes modalidades, deve estar directamente relacionada com as actividades curriculares que os alunos desenvolvem e tem de ser pensada de acordo com as diferentes experiências educativas.

O Despacho Normativo nº30/2001 e, posteriormente, o Despacho Normativo nº1/2005, que regulamentam a avaliação no ensino básico, reafirmam que a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo uma função reguladora e orientadora, assumindo um carácter eminentemente formativo. Este percurso normativo descrito pressupõe mudanças de concepções e de práticas avaliativas, que prescritas, por si só, não são susceptíveis de assimilação e transformação imediata.

Segundo Santos (2003b), “as mudanças em educação fazem-se por aproximações sucessivas, através de um trabalho faseado, onde os balanços, as reflexões e os reajustes decorrentes, se vão procedendo passo após passo” (p.21).

Sendo a avaliação geradora de muitas tensões, pela sua visibilidade e importância social, não esquecendo a sua indiscutível complexidade, constitui sem dúvida uma das maiores preocupações da actividade docente. Deste modo, torna-se pertinente um olhar para a avaliação, tendo em conta, as suas diversas concepções, as suas funções, as suas práticas, os seus processos, as suas intenções, os seus intervenientes, os seus resultados e as suas consequências. Revestindo-se a avaliação de grande importância e sendo o reflexo e o culminar de todo o ensino e aprendizagem, urge compreender os procedimentos que estão a ser desenvolvidos nas escolas.

Fruto dessa preocupação e no sentido de saber mais, este estudo pretende conhecer quais as concepções e as práticas de avaliação dos professores, bem como os seus constrangimentos nesse processo, numa escola do ensino básico.

Conscientes da incontornável complexidade do processo avaliativo, pretendemos também, promover a reflexão de questões particulares e singulares da avaliação das aprendizagens, ponderando que “nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente.” (Meirieu, 1994 citado em Hadji, 1994, p.13), constituindo, desta forma, um momento de reflexão para todos os que estão implicados no processo educativo.

Sendo o fio condutor de qualquer sistema de ensino, a avaliação constitui parte integrante do ensino e tem como objectivo primordial, a aprendizagem e a reflexão sobre ela, pelo que, a análise em torno desta problemática será um contributo para a optimização dessa mesma aprendizagem.

Por se entender que a avaliação é uma área crucial da actividade docente e um suporte indispensável de todo o processo de ensino e aprendizagem, com grande significado e importância pedagógica, a abertura de perspectivas de reflexão, a análise e discussão permanentes dos processos avaliativos, será uma mais-valia, um investimento profissional e uma prática de formação e de desenvolvimento, de todo e qualquer profissional da educação. A partilha de pontos de vista face à compreensão e clarificação da avaliação e ao desenvolvimento de novas práticas, facilitará a construção de uma nova atitude avaliativa e postura ética, mais próxima do campo pedagógico.

Segundo sublinha Santos (2003b), encarar a avaliação como parte integrante da aprendizagem, significa privilegiar a componente reguladora da avaliação e considerá-la como um contributo para a aprendizagem, constituindo um dos maiores desafios

subjacentes à avaliação. No entanto, levar à prática tal concepção implica mudanças significativas que passam pelo propósito e sentidos atribuídos à práticas dos professores, pela maneira como são desenvolvidos e utilizados os instrumentos de avaliação, pelo ambiente da sala de aula e pelos novos papéis do professor e aluno.

Neste contexto, a presente investigação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro e o segundo capítulo referem-se respectivamente, à introdução ao estudo e ao enquadramento teórico do mesmo. No terceiro capítulo, faz-se referência à estratégia de investigação adoptada, que consistiu numa metodologia de estudo de caso qualitativo, aos objectivos, sujeitos, instrumentos, procedimentos e resultados. E por último, no quarto capítulo, apresentam-se e discutem-se as conclusões atendendo aos dados recolhidos. São ainda apresentadas neste capítulo, sugestões para investigações futuras, as limitações do estudo e algumas considerações finais.

CAPITULO II

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Concepções sobre avaliação

A educação não é um fenómeno estático, pelo que também não o é o processo avaliativo, surgindo a necessidade de reconceptualização da avaliação dos alunos, da conseqüente reconceptualização do ensino e da aprendizagem.

A par das políticas nacionais, que promovem a avaliação como um processo integrante e regulador da prática educativa, visando o apoio ao ensino e à aprendizagem, há uma necessidade emergente de mudança de paradigmas avaliativos, impulsionada pela mudança das práticas de ensino e aprendizagem, onde são valorizados o desenvolvimento de competências, capacidades, destrezas, atitudes e valores que os alunos demonstram. A avaliação das aprendizagens remete então para uma reflexão em torno de algumas questões basilares que contribuam para a lucidez epistemológica, pedagógica e ética, imprescindível na avaliação: O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Para quê avaliar? Como avaliar? O que fazer com os resultados da avaliação?

São estas e outras questões que cada um conceptualiza e interpreta de formas e com significados diferentes. O domínio sobre estas questões colabora para o crescimento da autonomia didáctica do professor, conduzindo a uma sólida fundamentação teórica e prática do seu fazer docente e a sua implementação de forma consistente, sistemática e intencional. A falta da clarificação do conceito de avaliação, tem conseqüências na prática, que segundo os novos princípios educacionais deverá ser reflexiva e acompanhar a mudança discursiva e inovadora ratificada pelos teóricos.

Segundo Hadji (1994), ainda há a percepção de que na escola muito se avalia, contudo examina-se e classifica-se muito, mas avalia-se muito pouco, tendo em conta o pouco que se aprende, com a avaliação. Tornar a avaliação segura, segundo o mesmo autor, tem por base a clarificação do processo, das funções, das tarefas, não havendo confusão conceptual entre elas, sendo contudo a função dominante, a de facilitar a aprendizagem.

Tradicionalmente, a avaliação é vista como um referente estático, como uma acção singular de um professor, um juízo de valor, ligada a uma pedagogia de conteúdos

de natureza racionalista e académica. A aprendizagem é fortemente associada à habilidade de reproduzir os saberes difundidos pelo professor ou manuais escolares.

A avaliação surge, assim, associada a um conjunto de termos como, classificação, exame, selecção, exclusão, restrição, fragmentação, hierarquia, comparação, mensuração, medição, norma, controlo, aprovação, reprovação, discriminação, selectividade e padrão (Hadji, 1994; Méndez, 2002). Após leitura destes termos, surge-nos a percepção de quantificação, medição numa lógica de pura selecção.

Nesta óptica, a avaliação ocorre em momentos definidos, especialmente no fim de um período e ano, respectivamente. Os resultados estabelecem a aprovação ou reprovação do aluno, servem de informação aos pais e encarregados de educação, bem como contribuem para uma visão social da educação. A dimensão pedagógica é escassa, uma vez que não contribui para o processo do ensino e da aprendizagem.

São muitas as disfunções que a avaliação tradicional provoca, confundindo-se os instrumentos de avaliação com os processos e o sentido formativo da educação. No fundo a avaliação assim aplicada, é como um exercício instrumental. Actualmente, defende-se uma avaliação numa lógica formativa e reflexiva de desenvolvimento da aprendizagem e um instrumento para o aumento da qualidade do ensino num processo contínuo.

O ponto dois, ponto quatro e ponto seis respectivamente, segundo o Despacho Normativo nº 1/2005, que regulamenta a avaliação das aprendizagens, estabelecem que:

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões à promoção da qualidade das aprendizagens.” (ponto 2).

“ A avaliação incide sobre as aprendizagens e as competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.” (ponto 4).

“ Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada...” (ponto 6).

As novas orientações sobre a avaliação consignadas no referido Despacho, colocam ênfase à natureza intrínseca da avaliação na prática educativa, na função reguladora das aprendizagens, sem contudo abandonar o elemento certificativo (ponto 3) da avaliação. Instituído ainda que a avaliação não só incide nas aprendizagens mas

também nas competências desenvolvidas pelos alunos, numa lógica de ciclo. Entendendo-se como competências, os saberes em acção, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação. O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência (CNEB, 2001).

Quanto à modalidade de avaliação, a formativa é a predominante, ou seja, deve ser implementada nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da auto-avaliação e da auto-regulação por parte dos alunos.

A concepção de avaliação ao longo do último século, tal como outros campos da educação tem sofrido diversas alterações significativas, conseqüentes da mudança rectificadora pelos normativos legais e alterações sociais e culturais, no âmbito da promoção da “construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas “ (Abrantes, 2001, p.35). No entanto, o *timing* da alteração das práticas avaliativas, nem sempre coincide ou acompanha a alteração dos normativos nem tão pouco das concepções e significados que cada professor integra.

Pinto e Santos (2006) e Pinto (2003), fazem notar que, tal como em outros domínios sociais, a celeridade da evolução teórica não foi seguida da necessária evolução das práticas. Por esse motivo, há uma propensão de encaixe de umas práticas noutras, que vão coexistindo no mesmo espaço e tempo, num processo de continuação e conseqüente inexistência da ruptura epistemológica conceptual necessária. Deste modo, é compreensível que a imagem de medida da avaliação esteja ainda muito enraizada, levando a práticas conservadoras, através de exames ou outros, marcando as práticas avaliativas.

A avaliação em termos globais pode ser entendida, segundo Pinto e Santos (2006, p.42), como “uma prática social inscrita num sistema mais vasto de outras práticas que tiveram importantes funções em situações de reorganização social no caminho do seu desenvolvimento. As funções da avaliação e a sua evolução estão assim estritamente articuladas com os próprios movimentos da sociedade e das suas culturas.”

Segundo Arends (1995), o termo avaliação, refere-se a um vasto leque de recolha de informações importantes efectuada pelos professores, no sentido de tomar as decisões mais correctas e que são importantes para a vida do aluno. Pode ser feita de uma maneira informal através de observações e trocas verbais ou, de um modo formal, através dos trabalhos de casa, testes e relatórios escritos, denominada avaliação como recolha e síntese de informação. No entanto para o mesmo autor, a avaliação também se refere ao processo de julgar, valorizar, quantificar e/ou qualificar sobre essa decisão.

Ainda que avaliar presuma sempre um acto de juízo de valor, para Santos e Menezes (2008) não basta recolher informações. É fundamental,

”entre outras, interpretar essa informação no contexto onde ocorre, desenvolver uma atitude crítica e compreensiva sobre ela, delinear alternativas, atribuir visões não simplificadas da realidade e prever intervenções sustentadas na interpretação e análise da informação recolhida. Por outras palavras, avaliar significa desenvolver uma cultura avaliativa que procure a criação de conhecimentos para um agir futuro” (p.7).

Na perspectiva de Hadji (1994), a avaliação é um jogo de expectativas entre professor e aluno. Tendo em conta o que o professor espera do aluno, a forma como este interpretou os pedidos do professor e as produções concretizadas, sendo esta perspectiva intrínseca à situação de ensino – aprendizagem.

Pinto (1991), por seu lado, define a avaliação como um diálogo constante sobre a tarefa de formação, servindo de instrumento de negociação que permite moldar interesses e objectivos de formação. A avaliação, assim entendida, identifica-se com o acto de comunicar, de interacção entre professor - aluno e o objecto de avaliação, que decorrem num dado contexto e, que simultaneamente, é por ele determinado (Leal, 1992; Santos, 2002). E para que exista comunicação é necessário que todos partilhem do mesmo código, dentro do contexto pedagógico e tendo em conta a especificidade própria da cultura escolar.

A avaliação longe de ser um gesto técnico é sobretudo um gesto ético e cultural, para a construção de uma avaliação formativa, em busca de um ensino de maior qualidade e do desenvolvimento pessoal e profissional (Pinto, 2003).

Santos (2003a), entende a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, como um processo que permite ao professor e ao aluno recolher e interpretar informação de forma a inserir medidas que favoreçam essa mesma

aprendizagem; como um processo regulador da vivência dos alunos durante as aprendizagens; um processo intencional e continuado, que vai acontecendo rotineiramente na sala de aula.

Em síntese, e face ao exposto, podemos reconhecer dois grandes quadros conceptuais da avaliação das aprendizagens e das suas funções: a avaliação como medida ou balanço dos saberes e a avaliação como um instrumento de regulação pedagógica (Pinto e Santos, 2006). Estando a primeira, associada ao que se chama de avaliação sumativa, cuja principal preocupação reside no controlo do desempenho dos alunos, no final de cada período de aprendizagem. A segunda tem como centro de gravidade, a heterogeneidade, a diferenciação pedagógica, a intervenção no desenvolvimento da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem.

Apesar do debate teórico actual acerca dos diversos conceitos de avaliação não ser unívoco, conduz porém, a um conjunto de noções essenciais:

A avaliação é uma prática social contextualizada; é um processo de recolha e a análise de informação sistemática; é uma medida pedagógica de prevalência formativa, que está ao serviço da melhoria do ensino e de aprendizagem, ao nível da sala de aula, da escola e do sistema de ensino; deve ser um processo transparente e do conhecimento público; a partilha do processo de avaliação e sua apropriação é, uma peça chave ao apoio à aprendizagem tanto ao nível da profissionalidade docente, como ao nível do trabalho dos alunos.

2.2. Funções da avaliação

São muitas e excessivas as funções e finalidades, que a avaliação desempenha. Contudo, o cerne da questão, não é esse excesso, mas a sua confusão conceptual, misturando-se o conceito de avaliação com classificação, controlo, promoção, exame, observação, certificação, acreditação, selectividade, notas, excelência escolar (Méndez, 2002).

A avaliação, ao longo do último século, assumiu essencialmente mais funções de natureza social do que pedagógica (Pinto e Santos, 2006), no sentido de controlo das qualificações, da rentabilidade dos recursos investidos na educação e na garantia da segurança dos indivíduos e da sociedade, na regulação das actividades profissionais.

Contudo, com a evolução dos sistemas educativos e com o aparecimento das reformas educativas, novas funções são exigidas à avaliação, especialmente no domínio pedagógico, no sentido de apoiar os processos de aprendizagem dos alunos.

Dada a nova natureza e complexidade da avaliação e a existência de diferentes modalidades, a avaliação assume várias e novas funções. Hadji (1994) distingue três âmbitos relacionados com a actividade social de avaliação, nomeadamente: gestão didáctica, ou seja, espaço de aprendizagens; gestão institucional, o espaço de diálogo pais, professores e alunos e a gestão social, a articulação entre a escola e a sociedade. Concretizando no objecto a avaliar, o formando pode ser visto enquanto aprendiz, aluno, onde dialoga com os intervenientes e enquanto indivíduo, construindo o seu valor social. A avaliação deve assim, concretizar três funções, orientação, comunicação e facilitação das aprendizagens.

Na perspectiva de Pacheco (1994), são várias as funções que a avaliação desempenha explícita ou implicitamente, designadamente, a pedagógica, ao demarcar os procedimentos da avaliação dos alunos, que se concretizarão na sua progressão e, conseqüentemente, na sua certificação; a social, ao proporcionar formação e certificação, contribuindo para uma hierarquização e democratização da sociedade; a de controlo, na medida em que orienta o professor a delimitar os comportamentos dos alunos nos contextos de aprendizagem, para um ambiente propício e gestão eficaz da sala de aula; e por último a de crítica, pelo facto dos resultados contribuírem para a auto-avaliação do sistema educativo, conduzindo ao aperfeiçoamento no processo de desenvolvimento do currículo.

Cardinet (1993) por seu lado confere três funções, relativamente ao modo como a avaliação é usada e ao seu intuito: a de regulação dos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de ser facilitadora da aprendizagem, tornando-a mais eficaz; a de orientação, no sentido de descoberta de aptidões e por conseguinte auxiliadora da futura escolha vocacional; a de certificação, no sentido de controlo, de reconhecimento e validação de aquisições e competências.

Rosales (1992) advoga que, a avaliação é a consequência da fusão de três funções: recolha de informação sobre os elementos e actividades do ensino; interpretação dessa informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema

conceptual; tomada de decisões referentes ao aperfeiçoamento do sistema no seu todo e de cada uma das suas partes.

Segundo Méndez (2002), são muitas e variadas as funções, que a avaliação desempenha, mais do que formalmente se lhe atribui ou reconhece: formação, selecção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente; função de motivação e orientação; administrativa, académica, promoção, recuperação; informação; regulação e controlo. Como consequência, se reconhece que a multiplicidade de funções cada vez mais se acrescenta à função docente, sendo que, não é só a avaliação dos alunos que está em causa, mas também a dos docentes e das organizações escolares.

De acordo com a legislação em vigor, já referida anteriormente, podemos afirmar que são designadas como as principais funções essenciais da avaliação, a informativa, a valorativa e a interventiva, dado que engloba etapas complementares, fundamentais e indissociáveis: a recolha de informação, o seu tratamento e interpretação e, por último, a reflexão sobre os resultados.

2.3. Modalidades da avaliação normativas

Em concordância com Hadji (1994, p.45), “ em avaliação, um professor não tem a liberdade de fazer o que quer. Pode avaliar a sua acção, compreendê-la, interpretá-la e melhorá-la. Porém, o sistema obriga-o a avaliar e a divulgar o desempenho dos seus alunos, o que o encaminha para uma determinada prática”.

Por conseguinte, torna-se pertinente enunciar as modalidades de avaliação assumidas pela retórica legislativa actual: a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Decreto – Lei nº 6/2001 e Despacho Normativo nº 5/ 2005).

2.3.1. Avaliação diagnóstica

Relativamente à avaliação diagnóstica, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro refere apenas que,

” A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (artigo treze, ponto dois).

No entanto, o Despacho Normativo nº 5/2005, de 5 de Janeiro, vai mais longe quando entende que,

“ A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.” (artigo dezoito).

A sua aplicação é mais abrangente, na medida em que não tem lugar somente no início de cada ano, mas sempre que necessário e em conjunto com a avaliação formativa, tendo também uma intervenção relevante no projecto curricular de turma, ao contribuir para a sua elaboração, adequação e reformulação.

Cortesão (2002) a respeito da avaliação diagnóstica destaca no entanto que:

“os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um “rótulo” que se “cola” para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pode ainda ter porém uma segunda intenção que é a de “colocar” o aluno num determinado nível ou tipo de aprendizagem ou até de prever, o seu percurso escolar”.

Perrenoud, (2001), citado por Pinto e Santos (2006), entende que a avaliação diagnóstica apoia várias decisões, de selecção, de orientação futura do aluno para progredir para determinadas situações de estudos posteriores e que ocorre em determinados momentos particularmente planeados para esse objectivo.

Por outras palavras, a avaliação diagnóstica pode identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho ou de uma aprendizagem, aproximando-se, assim, da avaliação formativa. Pode, ainda, colocar o aluno num nível de aprendizagem ou prever o que virá a ocorrer na sequência das situações educativas desenvolvidas, aproximando-se daquilo que alguns autores designam por avaliação preditiva ou prognóstica.

Em suma, podemos concluir que a avaliação diagnóstica tem como principal finalidade proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens. Esta análise vai permitir ao professor efectuar um diagnóstico da situação do aluno e estabelecer medidas adequadas de acordo com a situação encontrada. A avaliação diagnóstica pode, ainda, eventualmente averiguar se os alunos têm conhecimentos ou concepções alternativas

relativamente a novas unidades de ensino, permitindo ao professor proceder a ajustamentos ou modificações de estratégias pedagógicas futuras.

2.3.2. Avaliação formativa

“O carácter formativo da avaliação é um dos conceitos inequívocos na sua expressão,...basta entendê-la literalmente: que forme, intelectualmente e humanamente.”

(Méndez, 2002, p.19)

O novo sistema de avaliação coloca a modalidade formativa no centro do processo de avaliação e fá-lo sem ambiguidades. Esta orientação encontra-se patente no Despacho Normativo nº 30/2001, reiterado pelo Despacho Normativo nº 1/2005:

“A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (ponto 16 e ponto dezanove respectivamente).

Ainda respeitante à avaliação formativa o último Despacho referido, acrescenta e fundamenta claramente que:

“ A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho. “

“ A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.”

“Compete ao órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes na escola ou agrupamento com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos. “

“Compete ao conselho pedagógico apoiar e acompanhar o processo definido no número anterior. “

“A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver”.

A avaliação formativa é então considerada pelos normativos legislativos, uma parte integrante do processo de ensino - aprendizagem, assumindo um papel fundamental devido à função formativa que desempenha. Consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade de aprendizagem de cada aluno, ou seja, é contínua e sistemática. Serve para orientar a intervenção do professor, permitindo o ajustamento de processos e estratégias. Tem uma função diagnóstica, fornecendo informações que permitem tomar decisões adequadas às capacidades e ao progresso dos alunos. Destina-se a informar o aluno, o encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver. Fornece indicações sobre o cumprimento dos objectivos curriculares e é a principal modalidade de avaliação no ensino básico.

A expressão “avaliação formativa”, proposta por Scriven (Tyler, Ganhé e Scriven, 1967, referido por Ribeiro e Ribeiro, 1990), foi introduzida em Portugal no início dos anos 70 do século XX, sendo instituída a partir de 1976 em documentos oficiais. Muitas interrogações já se fizeram sentir acerca deste tipo de avaliação e muitas respostas já foram encontradas.

Segundo Cortesão (1993), a avaliação formativa é vista tradicionalmente como um conjunto de práticas diversas que se inserem no processo de ensino – aprendizagem e que procura melhorar as aprendizagens, assim como favorecer a consciência dos alunos dessas mesmas aprendizagens. Consiste num processo de carácter privado, entre professor e aluno, que ao contrário da avaliação sumativa assume um carácter público e normativo.

Para Vilar (1993), a avaliação formativa deve ser entendida “ como um procedimento de diagnóstico sistemático de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interacção” (p.16). Por conseguinte a avaliação formativa não deve servir um propósito classificativo, nem para aprovação ou reprovação do aluno,

sendo que a sua função principal será o de análise, diagnóstico e conseqüentemente orientação do processo de ensino – aprendizagem para otimizar o próprio processo.

“A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários.” (Cortesão, 2002, p.39). Importa então ter presente que esta avaliação deverá traduzir-se descritiva e qualitativamente, considerando que a avaliação formativa ” é uma forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino - aprendizagem (na sala de aula ou no processo de desenvolvimento de um currículo) ” (Cortesão, 2002,p.38).

A forma de concretização de avaliação formativa tem vindo a alterar-se a partir do momento em que a reflexão originou algumas premissas sobre a responsabilidade do sucesso ou insucesso escolar. Admitiu-se que essa responsabilidade poderá ser do aluno, da sociedade e ainda da escola. Do aluno, em função das suas características intelectuais ou comportamentais; da sociedade, tendo em conta as condições económicas e sociais onde os alunos se inserem; e finalmente da escola, quanto à sua capacidade de adequação ou de concretização de projectos credíveis para o desenvolvimento do efectivo processo de ensino – aprendizagem gerador de sucesso para todos (Cortesão, 1993).

É neste sentido que a avaliação formativa pode e deve ser uma ferramenta preciosa que visa auxiliar o professor a desenvolver o processo de ensino – aprendizagem inclusivo, isto é, para todos os alunos, considerando todas as diferenças entre eles, porque os alunos não são todos iguais e as condições de execução variam. Nesta linha, Cortesão (1993) defende a autonomia e a responsabilização do professor com vista à flexibilização da gestão curricular adequada de acordo com a diversidade e contexto social e escolar.

Cortesão (1993) considera que a concretização desta avaliação é “absolutamente indissociável da prática de metodologias activas no processo de ensino – aprendizagem”, onde não há receitas, nem prescrições, uma vez que todo o processo será sempre adequado ao contexto da cada situação. A mesma autora refere ainda que, tal como Méndez (2002) e Hadji (1994), para praticar avaliação formativa deve existir uma comunicação intensa entre os actores do processo, através de metodologias

diversificadas e activas, onde o aluno deve ser estimulado a analisar e orientar a sua aprendizagem

No entanto, as reflexões relativas à avaliação formativa entre professores revelam-se com frequência aparentemente contraditórias, difusas, pouco claras, suscitando interrogações (Cortesão, 1993; Pinto e Santos, 2006). Por um lado, a existência de sentimentos de insegurança, por outro, a integração da avaliação formativa na prática do professor provoca dificuldades inerentes às condições de trabalho, nomeadamente, o elevado número de alunos, processo de âmbito complexo, carência de formação e o aumento significativo de trabalho docente.

Apesar de não existirem muitos estudos sobre as práticas de avaliação numa perspectiva formativa, os que foram levados a cabo, evidenciam limitações e debilidades desta prática, permitindo perceber também, que a prática dominante assenta ainda numa perspectiva sumativa. Num estudo realizado por Santos (2003a), as principais dificuldades indicadas para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, prendem-se com a dificuldade de organizar a informação em situações mais informais de avaliação, a sobrecarga de trabalho, a desconfiança nos instrumentos de avaliação não convencionais e nos processos informais de avaliação.

A avaliação formativa, sendo de carácter descritivo, qualitativo, sistemático e contínuo, consiste na recolha e tratamento de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que integram os conhecimentos e as competências adquiridas, as atitudes desenvolvidas e as destrezas dominadas. Consistindo numa meta desejável, é dificilmente exequível nas condições de ensino de que a generalidade dos professores dispõe. Apesar das dificuldades referidas é, contudo uma avaliação que se está a afirmar no campo pedagógico, pela modernização do discurso educativo, pela crescente consciência da avaliação como processo de comunicação e por se admitir que a avaliação pode ser um instrumento poderoso ao serviço das aprendizagens dos alunos (Pinto e Santos, 2006).

2.3.3 Avaliação sumativa

Segundo o Despacho Normativo nº 5/ 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.” (artº 24). Inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa.

Dito de outro modo, esta avaliação faz uma síntese das aprendizagens realizadas pelo aluno. É um balanço final do trabalho desenvolvido pelo aluno e possibilita a sua comunicação ao exterior.

A designação “avaliação sumativa” foi introduzida, também por Sriven (Tyler, Ganhé e Sriven, 1967, referido em Ribeiro e Ribeiro, 1990), contrastando-a com aquela que expressou por “avaliação formativa”, acima referida. Mais tarde Bloom (1971, referido em Ribeiro e Ribeiro, 1990) acrescentou os termos aos testes, nomeadamente, testes formativos e testes sumativos, consoante a modalidade de avaliação.

Segundo Cortesão (2002), “A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa (...) pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir.” (Cortesão, 2002,p.38)

A avaliação sumativa retém a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, sintetizando num juízo globalizante o grau de desenvolvimento das aprendizagens, competências, capacidades e atitudes do aluno no final de um período de ensino e aprendizagem. Tem como objectivos a classificação e a certificação.

Completa, assim, um ciclo de avaliação onde já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e formativa, trazendo a todo o processo vários contributos. Equilibra a avaliação formativa, revelando as aprendizagens alcançadas ou não, alertando para as aprendizagens mais difíceis de desenvolver; identifica as estratégias que não foram inteiramente eficazes ou ajustadas e permite, ainda, comparar resultados globais de programas de estudos alternativos, o desempenho de grupos ou mesmo a utilização de novas e diferentes estratégias face à mesma aprendizagem. Constitui, deste modo, um instrumento na tomada de decisões sobre opções curriculares, opções metodológicas ou inovações educativas (Ribeiro, 1987).

No sistema educativo português, ao nível do ensino básico, a avaliação sumativa realiza-se normalmente no final de cada período, formalizando a avaliação contínua; no final de cada um dos ciclos (4º, 6º e 9º anos) que organizam a escolaridade obrigatória, com o objectivo de confrontar o desenvolvimento do aluno com os objectivos globais

desse ciclo de escolaridade, permitindo assim decidir sobre a sua progressão ou retenção. A avaliação externa concretiza-se no 9º ano de escolaridade, com a realização de exames nacionais, nas disciplinas de Língua Português e Matemática, os quais incidem sobre as aprendizagens e competências do 3º ciclo.

No ensino secundário, a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo e inclui duas modalidades: a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola e a avaliação sumativa externa, da responsabilidade do Ministério da Educação, concretizada pela realização de exames finais nacionais. Neste caso, a classificação é a expressão viva da avaliação sumativa.

2.4. Instrumentos de avaliação

“ Quando um professor reflecte na aprendizagem, mas tem por hábito verificá-la através de papel e lápis, em tempo controlado, fica muitas vezes com um sabor a vazio, pensando: *mas afinal entre o que propusemos e trabalhámos nas aulas e o que eles fizeram, vai uma grande distância.*”

(Lourenço e Paula, 2003, p.11)

O cumprimento desejável da função formativa da avaliação e o reconhecimento de que a avaliação dos alunos deve ponderar, de um modo integrado no currículo, uma diversidade de aspectos relativos à sua evolução e desenvolvimento, tem originado a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação. A recomendação da utilização de instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, é enunciada pela primeira vez no normativo português, em 2001 e reiterada em 2005 (Despacho Normativo nº 30/2001 e Despacho Normativo nº1/2005).

Ao evocar-se a diversificação de instrumentos, preconiza-se a necessidade de recurso a diversas formas de operacionalização, de acordo com os novos princípios de orientação do processo de ensino – aprendizagem, sendo certo que nenhum instrumento por si só será um modelo ideal para corresponder às imposições educacionais e tendo a consciência das suas potencialidades, mas também das suas limitações.

A este respeito Abrantes (2002) adverte que:

“Não há qualquer possibilidade de se progredir significativamente numa perspectiva integrada de currículo e avaliação se os testes usuais forem os instrumentos de avaliação usados em exclusivo ou considerados "mais importantes". Estes testes podem fornecer indicações úteis sobre aspectos de algumas aprendizagens, mas são incapazes de captar elementos essenciais de muitas outras. Nenhum instrumento isolado, só por si, poderá fazê-lo, pelo que é preciso recorrer a uma combinação de modos e instrumentos de avaliação, adequados ao trabalho realizado e à natureza das diversas aprendizagens. “ (p.13).

Ainda, segundo este autor (2002), a utilização de trabalhos de diversos géneros, relatórios de projectos e outras actividades, apresentações orais, debates, em consonância com registos de observação e outros elementos significantes realizados pelos alunos, constituem um bom suporte para reflexão periódica do professor, dos colegas e dos alunos.

Do universo dos modos e instrumentos de avaliação podem destacar-se, uns de âmbito mais convencionais que outros, como os testes escritos, apresentações orais, trabalhos práticos, listas de controlo, questionários, inventário, sociograma, escalas de distanciamento social, listas de participação, mapas de interacção, registos de intervenção, grelhas de observações, construção de modelos, entrevistas, teste em duas fases, relatórios e ensaios, portefólios, entre outros.

A utilização de qualquer instrumento ou técnica de avaliação pressupõe, um estudo aprofundado e sério, para que melhor sirva os objectivos de avaliação, dentro do contexto considerado. No entanto, pelo cariz singular e multifacetado dos três últimos instrumentos referidos, numa lógica de avaliação formativa intrínseca ao processo de ensino – aprendizagem e segundo os princípios de avaliação já enunciados, uma abordagem, se bem que breve, se impõe a realizar.

2.4.1. Testes em duas fases

Os testes em duas fases foram concebidos na Holanda, em projectos de desenvolvimento curricular no âmbito do ensino secundário. Consistem em testes que são realizados em dois momentos distintos: num primeiro momento, em contexto de

sala de aula, com tempo limitado e sem quaisquer indicações do professor ou interações dos colegas; num segundo momento, fora da sala de aula, de forma autónoma, dispondo de mais tempo, previamente definido e das observações e sugestões que o professor formulou ao avaliar as respostas iniciais.

A classificação dos testes é realizada tendo em conta as duas fases do processo, sendo a segunda tão importante como a primeira. É considerada a qualidade das duas fases, como também a evolução do aluno, condições estas que devem ser do conhecimento prévio do aluno.

Normalmente, e para tirar partido das potencialidades deste teste, o enunciado inclui questões de resposta curta e questões de resposta de desenvolvimento ou de ensaio. Isto é, perguntas de interpretação ou de justificação e problemas de resolução relativamente breves; e questões abertas e problemas requerendo alguma investigação e respostas mais desenvolvidas.

O êxito da aplicação deste instrumento de avaliação depende de vários factores. A opção das questões do teste deve ser feita, tendo presente o modo como o teste funciona e as suas finalidades.

As informações, os comentários e sugestões dadas pelo professor entre os dois momentos, desempenham um papel determinante no trabalho posterior dos alunos, promovendo inclusive uma proximidade entre aluno e professor. Como se pode verificar pelas palavras de um aluno do 11ºano, citado por Martins, Saporiti, Neves, Bastos e Andrade (2003):

” Stôra, no teste da 1ª fase indiquei $T_5 = 27$, e a stora marcou errado. Quero dizer errado não estava, o problema é que me esqueci de somar os 27 aos 13 de T_4 . Depois de achar o incompleto valor de T_5 , não consegui fazer mais nada porque a confusão apoderou-se de mim e foi o caos...Podia ter deixado a alínea a) e realizar as outras que afinal até eram mais acessíveis, mas enfim... Então agora vou seguir mais uma vez o conselho da stora, e tentar encontrar o termo geral T_n ” (p.46).

É importante ter consciência que a segunda fase não é, de facto, uma mera correcção dos erros, mas uma parte essencial e insubstituível do processo. Como se pode depreender das palavras de um aluno do 11º ano, na segunda fase do teste, citado

por Martins et al. (2003), “ *Professora, essa do ponto M foi um bloqueio ou então um ataque de estupidez momentâneo, pois a stora tem razão em não perceber, pois nem eu mesmo agora fui perceber como fui pôr tais valores para M, se já os tinha achado acima*”, (p.46).

Os testes em duas fases foram postos em prática pela primeira vez, em Portugal, pelo projecto MAT₇₈₉ (Abrantes et al., 1997) de um modo sistemático ao longo de três anos, com alunos dos 7º, 8º e 9º anos. Tal como no projecto holandês Hewet (De Lange, 1987), a segunda fase era feita em casa e os alunos dispunham de bastante tempo para a desenvolver.

Nas duas experiências, a holandesa e a portuguesa, não obstante as variáveis na concretização do processo, os testes em duas fases, depois do período de adaptação dos intervenientes, revelaram-se um instrumento de avaliação vantajoso e do agrado de professores e alunos. Evidenciaram que no desenvolvimento deste instrumento se criaram momentos de avaliação essencialmente formativa, momentos de aprendizagem onde a autonomia e a auto-avaliação foram incentivados e momentos de aproximação afectiva entre aluno e professor.

Vários estudos têm sido realizados neste âmbito desde então, em Portugal, em turmas de diversos níveis de escolaridade (Leal, 1992; Martins et al., 2003; Menino, 2004; Nunes, 2004). Estes estudos são unânimes em considerar que este instrumento favorece o desenvolvimento de capacidades como a comunicação, a interpretação, a reflexão, a análise e a exploração de ideias; que contribui para a auto-confiança e o sentido de responsabilidade; estimula o sentido crítico, a perseverança e o empenhamento das tarefas; e também permite ao aluno trabalhar num contexto de menor stress e angústia, comparativamente a outros momentos de avaliação.

Relativamente às dificuldades e condicionantes encontradas, os estudos mencionam a faixa etária dos alunos; a elaboração particular deste tipo de testes; o tempo gasto e certas inseguranças nos momentos da sua classificação; a exigência dos comentários imprescindíveis da primeira fase; a apropriação do modo de funcionamento do instrumento pelo aluno numa abordagem inicial e, por último, o facto do trabalho a desenvolver neste processo ser largamente superior aos testes tradicionais ou outros instrumentos de avaliação formais.

No essencial, os testes em duas fases estão de acordo com os princípios de avaliação formativa atrás enunciados, isto é, pressupõem encarar a avaliação como parte intrínseca do processo do ensino e aprendizagem, privilegiando a evolução do aluno, originando novas possibilidades para aprender e permitindo encarar os comentários e sugestões, não como críticas, mas como o feedback descritivo necessário e clarificador, aquele que permite construir o caminho a seguir, algo que é essencial e inerente ao próprio processo de aprendizagem.

2.4.2. Relatórios e ensaios

Estes instrumentos são produções escritas, com grande potencial formativo, realizadas pelos alunos de forma individual ou em grupo. Podem ser efectuados dentro ou fora da sala de aula, descrevendo uma situação ou actividade realizada, resolução de problemas, actividades de investigação ou projectos trabalhados.

Este tipo de actividade está relacionado com objectivos de certa complexidade, como a aplicação de conhecimentos, organização, comunicação, criatividade, interpretação, entre outros e o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Constitui, simultaneamente, um momento importante de aprendizagem, de reflexão e um elemento significativo de avaliação quer para o aluno, quer para o professor.

Para concretizar o seu potencial formativo e regulador, é aconselhável, tal como no teste em duas fases que o processo seja cíclico. Isto é, que haja a possibilidade da realização de uma nova versão final da produção, após análise e subsequente comentário do professor. As produções escritas podem assumir a forma de relatório ou ensaio, consoante a tarefa a realizar. A explicação ou resolução de um determinado problema, a análise e crítica de um texto, dá origem a uma espécie de ensaio. Por outro lado, se a tarefa impõe a descrição de um trabalho ou actividade realizada, com a respectiva recolha de dados, organização, interpretação e apresentação de conclusões, dá origem a um relatório típico das actividades experimentais ou um trabalho de projecto.

Este instrumento de avaliação foi também objecto de estudo por parte do projecto MAT₇₈₉, em Portugal (Abrantes et al., 1997), que o desenvolveu com sucesso

em turmas do 3º ciclo do Ensino Básico. O trabalho dos alunos era apreciado pelo professor e fornecia dados sobre a evolução dos alunos face a objectivos fundamentais do currículo. O processo de avaliação incidia no produto final apresentado pelos alunos mas tinha em conta todo o percurso efectuado. Um aspecto essencial da utilização deste tipo de trabalhos como instrumentos de avaliação, apontados pelo estudo, foi o acompanhamento e orientação permanente do professor desde o início, implicando sugestões e críticas no decorrer do processo e até mesmo eventuais reformulações do produto final.

Os diversos estudos realizados com os instrumentos referidos, (Leal, 1992; Silva, 2000; Menino, 2004; Nunes, 2005) permitem afirmar que este instrumento de avaliação constitui um meio favorável à aprendizagem, desenvolvendo capacidades reflexivas, raciocínio, comunicação, organização e o desenvolvimento de um conjunto de competências, tais como o gosto pela pesquisa, a persistência e a responsabilidade.

2.4.3. Portefólios

Um dos recursos que têm sido utilizados nos últimos anos, como forma de avaliação reguladora da aprendizagem dos alunos é a constituição de portefólios. Um portefólio de aprendizagens é em termos gerais, uma colecção organizada e representativa, devidamente delineada, de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, um ano lectivo ou mesmo de um ciclo. Tanto o professor como o aluno devem partilhar as responsabilidades da sua composição decidindo o que incluir no portefólio, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação.

O portefólio deve conter trabalhos do aluno, de natureza diversa e de acordo com as suas experiências de aprendizagem, incluindo, relatórios, apresentações, composições, descrições e opiniões de actividades em que participou, desenhos, problemas que resolveu, explorações e investigações que realizou, individualmente ou em grupo, testes, cartazes, recortes de jornais, fotografias e outros. Esses trabalhos devem ser acompanhados de uma reflexão pessoal do aluno e dos comentários escritos do professor, sobre a relevância, organização, sugestões de melhoria e reformulação do

trabalho, privilegiando o desenvolvimento da auto-avaliação e da comunicação entre aluno e professor, “ permitindo a este último um conhecimento mais profundo do aluno” (Pinto e Santos, 2006, p.149). Para o aluno, pode contribuir para desenvolver o sentido de responsabilidade e os hábitos de reflexão.

O portefólio deve assim reproduzir de uma forma global o percurso do aluno, não se confinando aos aspectos cognitivos, mas reflectindo também os aspectos de natureza afectiva. O seu uso poderá importar contributos indiscutíveis e consideráveis à avaliação numa óptica da sua efectiva integração na aprendizagem.

Vários estudos desenvolvidos em Portugal sobre a utilização de portefólios, nomeadamente Bentes e Cristo (1994), Aido (2003), Menino (2004), Nunes (2004), Nunes e Moreira (2005), e Paula (2005), apontam diversos aspectos relacionados com as suas potencialidades e suas dificuldades. Dentro dos vários aspectos considerados, apontam que sua aplicação promove a motivação pela aprendizagem e pela disciplina em si. Concluem que o portefólio é um instrumento potenciador da evolução dos alunos, no desenvolvimento e avaliação de competências de resolução de problemas, raciocínio e comunicação, organização e competências reflexivas e metacognitivas, tais como a autonomia, a responsabilidade e a auto-avaliação. Para além de conferir um papel mais activo do aluno na aprendizagem e avaliação, também proporciona uma visão da evolução dos alunos, aos seus encarregados de educação, envolvendo-os como parceiros educativos e não como consumidores (Lourenço e Paula, 2003).

No entanto, apesar das suas características inovadoras, abonatórias e virtuosas, tais como a sua flexibilidade, a continuidade, a globalidade, a diversidade de conteúdos e o carácter comunicativo dos processos, a experiência da sua utilização mostra que, a implementação concreta e real deste instrumento de avaliação, requer muito trabalho. Exige coordenação e muito tempo, tanto por parte dos alunos como dos professores. Como refere Aido (2003), “ Um portefólio é, assim, um instrumento de avaliação dinâmico, em permanente evolução, e pode ser visto como um emblema de um *work in progress*, um trabalho que nunca cessa” (p.67).

2.5. A transversalidade na avaliação: as questões éticas

“Ser ético, é muito mais que um problema de costumes, de normas práticas. Supõe uma boa conduta das acções, a felicidade pela acção realizada e a alegria da auto-aprovação diante do bem feito “

Aristóteles

A avaliação educativa além de ser do âmbito académico, técnico e do saber, é também um assunto intrinsecamente ético. A ética requer uma acção justa, imparcial e equitativa, por outras palavras, uma avaliação para ser ética deve ser objectiva e justa. Poucos são os autores que reflectem esta dimensão da avaliação tão fundamental.

Inúmeras questões surgem sobre a avaliação, já nomeadas anteriormente, o que avaliar, quando avaliar e como avaliar, para quê,..., que por vezes, tomam uma exagerada importância, afastando a atenção sobre aspectos do âmbito ético. Como salienta Méndez (2002), “ Menos claras, e normalmente ausentes nos discursos sobre a avaliação, são as perguntas relativas ao serviço de quem está a avaliação que praticamos, que usos dela se fazem e sobretudo dos resultados que traduzem os processos, que funções (implícitas e não só explícitas) desempenha” (p.62).

A avaliação de aprendizagem é, quiçá, um dos momentos pedagógicos mais críticos e repletos de princípios éticos, na medida em que é o momento em que os professores “julgam” e podem definir a vida académica do aluno. A racionalidade do professor deve ser, então, uma das suas incessantes preocupações, exigindo uma reflexão constante e rigorosa sobre a qualidade dos processos que planifica e leva à prática, no exercício do poder de avaliar, que determina a vida académica dos alunos. O compromisso empenhado da consideração das consequências, que derivam da actuação do professor na concretização da avaliação, espelha tão simplesmente, a dimensão da ética da responsabilidade.

O acto de avaliar, como toda acção pedagógica, implica consequências que nem sempre estão em sintonia com o objectivo da educação. A avaliação deve ser assente em alicerces coesos, estabelecidos e negociados entre os actores do processo, a sua comunicação deve ser clara, explícita, onde a racionalidade e a ética relacional deve ser uma prioridade, sendo certo e inequívoco, que a avaliação tem consequências sérias

sobre o avaliado, “ Daí que deva ser essencialmente justa. No terreno da confusão, e a partir de concepções racionalistas que artificialmente separam o sujeito das acções que pratica, costuma confundir-se a objectividade com a justiça, acabando a primeira por ocupar o lugar da segunda, talvez porque pessoal e moralmente compromete menos.” (Méndez, 2002,p.64).

Os professores podem ter uma conduta onde evidenciam consciência ética, respeito, compromisso com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos alunos, ou comportamento antagónico, baseado na arbitrariedade, abuso de poder, punição, injustiça, protecção, falta de consideração e de respeito, que originam danos irreversíveis à vida académica e conseqüentemente, no futuro da vida profissional dos alunos. Hadji (1994), neste âmbito adverte que “ A classificação não deve tornar-se num meio de ajuste de contas. (...), é preciso não misturar o trabalho de polícia com o trabalho de avaliador” (p.106). À semelhança de Méndez (2002) e Cortesão (1993), aponta o diálogo, assente num léxico comum, como um meio de avaliação, uma forma de conhecimento, um benefício mútuo, de quem ensina e de quem aprende. A avaliação será pertinente se for informadora e útil, onde a qualidade do diálogo permanente, poderá esclarecer, guiar, encorajar, ajudar o aluno no seu processo de desenvolvimento de aprendizagem.

Méndez (2002), considera o diálogo um método de avaliação dos mais poderosos, dos mais fáceis de recorrer mas, paradoxalmente, dos menos utilizados. O diálogo num contexto de entendimento e de negociação, uma aproximação entre o professor e o aluno, num trabalho de cooperação e equipa, de respeito partilhado, pode ser um método, uma forma de conhecimento e de pensamento crítico, entre quem ensina e quem aprende. Uma aprendizagem construtiva, baseada numa reflexão participada e envolvendo a responsabilidade do aluno, induz necessariamente à reflexão da acção de quem ensina. O diálogo vai proporcionar o conhecimento entre ambos e “também desempenha uma função importante como defesa e protecção da divergência de pontos de vista dos que participam no processo didáctico” (Méndez, 2002,p.64).

O ensino – aprendizagem, visto como um processo de exclusão e selecção e não como um processo democrático, põe em causa o conhecimento e conduzirá a práticas avaliativas contraditórias. A avaliação é a concretização do saber profissional da docência, de forma inteligente e justa. Assim, segundo Méndez (2002),

“ Deste ponto de vista, avaliar é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender. Em termos gerais, decididamente comprometido com a racionalidade prática e crítica, quem avalia quer conhecer, valorizar, sopesar, distinguir, discernir, definir o valor de uma acção humana, de uma actividade, de um processo, de um resultado. Avaliar é construir conhecimento por vias heurísticas da descoberta.” (p.69).

Por conseguinte o professor deve ter a noção do limite do seu poder, conhecer a eficácia e a qualidade dos processos e dos resultados, para assegurar o sucesso de um processo educativo justo e responsável. O processo de reflexão crítica da avaliação, “ idealizado e inspirado em princípios didácticos nos quais a componente moral está permanentemente presente” (ibidem), propiciará valorizar os processos eficazes ou preconizar outro tipo de intervenção, garantindo a rectificação e a mudança, se necessário, para garantir o êxito do próprio processo, sendo este o âmbito da avaliação formativa.

A concretização de uma avaliação pautada pela ética deve estar ao serviço de quem aprende e de quem ensina, promovendo a melhoria da prática docente.



CAPITULO III

3. ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Objectivo do Estudo e Questões de Investigação

O estudo empírico desenvolvido teve como objectivo geral, conhecer as concepções e as práticas pedagógicas de avaliação dos professores do ensino básico, averiguar que dificuldades ou constrangimentos encontram nesse processo e o balanço que estes fazem da sua formação, no âmbito da avaliação das aprendizagens.

Nesse sentido, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

1. Que concepções têm os professores sobre a avaliação?
2. Quais as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores, quando avaliam as aprendizagens dos seus alunos?
3. Até que ponto as concepções e práticas de avaliação dos docentes correspondem ao estabelecido nos normativos?
4. Quais as dificuldades sentidas pelos docentes no processo avaliativo?
5. Qual a formação inicial adquirida pelos docentes e qual natureza dessa formação que se impõe desenvolver na área da avaliação?
6. Qual a adequação da preparação docente desenvolvida no processo de formação contínua para as funções avaliativas?

3.2. Tipo de estudo

Tendo em conta os objectivos definidos, optou-se, neste estudo por uma abordagem qualitativa, considerando-se que, apesar de algumas limitações deste tipo de abordagem, ela constitui, no tratamento das questões da educação, uma orientação a que se reconhece cada vez maior importância, (Bogdan e Biklen, 1994), e onde foi possível

identificar alguns pontos comuns deste tipo de investigação. Um dos aspectos comuns e significativos desta abordagem, é o interesse pelos ambientes naturais de ocorrência, como fontes directas de dados. Os investigadores qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994), “entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p.48), devendo o investigador qualitativo interessar-se mais com o processo, descrição, análise, interacções e discursos dos sujeitos, do que nos produtos. Os dados recolhidos são qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas.

O estudo realizado é um estudo de caso, na medida em que, como salienta Bell (1997), encontra-se “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto do problema em pouco tempo” (p.22) e com a vantagem de “permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação” (idibem, p.23).

A opção pela realização de um estudo de caso qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 1989), justifica-se, ainda, pela intencionalidade desta investigação, que se centrou na compreensão do significado que os sujeitos do estudo dão ao processo investigado, bem como a sua correspondência na prática.

Na tentativa de avançar nesta análise e porque se pretendeu, conhecer as concepções dos profissionais da educação, incluindo as suas práticas e suas próprias expectativas e dificuldades, em relação à problemática da avaliação, de carácter subjectivo, recolhemos a informação qualitativa, através das suas opiniões, mediante a aplicação de uma entrevista semi-estruturada.

3.3 Contexto de Investigação

3.3.1 Caracterização do concelho da Covilhã

A escola do nosso campo de investigação faz parte do concelho da Covilhã.

O Concelho tem uma área de mais de 550 Km² e a sua população está estimada em 54 mil 506 habitantes. É constituído por 31 freguesias, a saber: Aldeia de São Francisco de Assis, São Jorge da Beira, Casegas, Sobral de São Miguel, Ourondo, Erada, Paul, Coutada, Barco, Peso, Vales do Rio, Cortes do Meio, Unhais da Serra, Tortosendo, Dominguiso, Boidobra, Ferro, Cantar Galo, Vila do Carvalho, Teixoso,

Santa Maria, São Martinho, São Pedro, Conceição, Peraboa, Verdelhos, Sarzedo, Orjais, Aldeia do Souto, Canhoso e Vale Formoso.

A Covilhã, cidade desde 20 de Outubro de 1870, título atribuído por D. Luís I, situa-se na vertente oriental da Serra da Estrela a cerca de 700 metros de altitude e a cerca de 20 km do ponto mais alto de Portugal continental, a Torre (1.993 metros). Desde 1851 que é constituída por quatro freguesias urbanas, São Martinho, São Pedro, Santa Maria e Conceição. Pertence ao distrito de Castelo Branco que é formado por onze concelhos (Covilhã, Belmonte, Fundão, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei e Vila Velha de Rodão), compostos por 159 freguesias.

A delimitação geográfica do distrito é feita a Norte pelo distrito da Guarda, a Sul pelo distrito de Portalegre, a Oeste pelos distritos de Santarém, Leiria e Coimbra, a Leste pelas fronteiras com o País vizinho, Espanha. Geograficamente o distrito é caracterizado pelas várias serras que o atravessam, com parte das serras da Estrela e da Lousã e com as serras da Gardunha, Malcata, Alvelos e Muradal. Nos seus vales correm os Rios Erges, Ponsul, Ocreza e o Zêzere, afluentes da margem direita do Rio Tejo, o qual delimita o distrito a sul.

É uma cidade com história e tradição, desde logo temos na ideia as imagens da neve e da indústria de lanifícios. Porém, hoje em dia, a Covilhã é uma cidade moderna, virada para o futuro. Apoiava novas empresas, possui universidade conceituada, a Universidade da Beira Interior e desenvolve estruturas no campo da saúde, do desporto e da cultura.

3.3.2 Caracterização da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos, onde ocorreu o nosso estudo, situa-se nas abas da Serra da Estrela, e é sede de Agrupamento de Escolas, servindo alunos de várias localidades. Estas localidades ficam situadas na região da Beira Baixa, quase no limite da fronteira com a Beira Alta ou seja numa zona de transição entre as duas Beiras.

A escola teve o seu início no ano lectivo de 1968/69 com o ensino preparatório, em 1987 com a designação de C+S, já com o 2º e 3º ciclos, e em 2003/2004 constituiu-se como Agrupamento de Escolas. Este Agrupamento Vertical, dotado de órgãos

próprios de administração e gestão, é formado por seis estabelecimentos de educação pré-escolar e quatro estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo.

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com 44 docentes, 59% pertencentes ao quadro da escola e 31 elementos de pessoal não docente, para uma população de cerca de 271 alunos.

3.4. Sujeitos do Estudo

3.4.1- Critério de escolha dos sujeitos

A escolha dos sujeitos participantes fez-se de acordo com os seguintes critérios:

- 1- Preferencialmente, duas entrevistas por Departamento Curricular, sendo uma correspondente a um sujeito pertencente ao 2º ciclo e outra, pertencente a um sujeito do 3º ciclo.
- 2- Sujeito com mais tempo de serviço.
- 3- Disponibilidade consentida do sujeito.

3.4.2. Caracterização sócio-profissional dos sujeitos

3.4.2.1- Sujeito A

O sujeito A é uma pessoa do sexo masculino, com 46 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso do Magistério Primário e o Curso de História da Arte. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 25 anos de serviço. Pertence ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Desempenhou os seguintes cargos: Delegado de grupo, Coordenador do TEIP- Seia, e Coordenador da BE/CRE. Actualmente integra o cargo de Coordenador da BE/CRE e da BE.

3.4.2.2- Sujeito B

O sujeito B é uma pessoa do sexo feminino, com 40 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso de Ensino 2º ciclo variante Português – Inglês. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 14 anos de serviço. Pertence ao Departamento de Línguas. Desempenhou os cargos de Directora de turma e Coordenadora de departamento.

3.4.2.3- Sujeito C

O sujeito C é uma pessoa do sexo masculino, com 41 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso de Mestrado em Matemática para o Ensino. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 15 anos de serviço docente. Pertence ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Desempenhou os cargos de Subcoordenador de grupo e Director de turma. Actualmente integra o cargo de Coordenador de Plano da Matemática e é membro da Assembleia de Escola.

3.4.2.4- Sujeito D

O sujeito D é uma pessoa do sexo feminino, com 44 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso de Licenciatura em Educação na área de Animação Sociocultural. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 18 anos de serviço. Pertence ao Departamento de Expressões e desempenhou os seguintes cargos: Subcoordenador de grupo, Director de turma, Vice-Presidente do Conselho Executivo e Coordenador de departamento. Actualmente integra o cargo de Coordenadora de Directores de turma, de Área de Projecto e Formação Cívica.

3.4.2.5- Sujeito E

O sujeito E é uma pessoa do sexo feminino, com 39 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso de Licenciatura em Educação Visual. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 14 anos de serviço. Pertence ao Departamento de Expressões e desempenhou os cargos de Delegado de grupo e Coordenadora de departamento. Actualmente integra o cargo de Directora de turma.

3.4.2.6- Sujeito F

O sujeito F é uma pessoa do sexo feminino, com 54 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso de Licenciatura em Gestão de Empresas e Mestrado em Gestão de Empresas. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 28 anos de serviço. Pertence ao Departamento de

Matemática e Ciências Experimentais. Desempenhou os cargos de Delegado de Disciplina, Subdelegado de Disciplina, Presidente do Conselho Executivo, Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Actualmente integra o cargo de Coordenadora de Matemática e Ciências Experimentais, Directora de turma e pertence à Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho Docente.

3.4.2.7- Sujeito G

O sujeito G é uma pessoa do sexo feminino, com 48 anos de idade. Possui como habilitações académicas, o Curso de Licenciatura em Línguas Modernas, Variante em estudos Portugueses e Franceses e uma Pós-graduação em Administração Escolar. Exerce a sua actividade profissional como docente do quadro de nomeação definitiva e tem 25 anos de serviço. Pertence ao Departamento de Línguas. Desempenhou os seguintes cargos: Delegado de disciplina, Subdelegado de disciplina, Presidente do Conselho Executivo, Coordenador de departamento. Actualmente integra o cargo de Coordenadora do Departamento de Línguas, Coordenadora dos cursos CEF e Directora de turma.

3.5. Técnica e Instrumento de Recolha de Dados

Neste estudo o principal instrumento de recolha da informação foi a entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista permite recolher de uma forma sistemática e compreensível as perspectivas dos sujeitos, dado que delimita os assuntos abordados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista consiste numa conversação premeditada, entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com o propósito de obter informações sobre a outra. No caso particular desta investigação qualitativa, foi a técnica escolhida para a recolha de dados, uma vez que as informações descritivas na linguagem dos sujeitos, permitiram ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134), neste caso a questão da avaliação.

Como qualquer outra tarefa na investigação, a entrevista exige um planeamento cuidadoso. Foi construído o respectivo guião de entrevista, que se encontra em anexo, a partir de questões e eixos de análise da investigação, seguindo as recomendações de

Afonso (2005) e tendo em conta as dimensões de informação necessárias, para proporcionar uma melhor eficácia na recolha dos dados e não correr o risco de coleccionar informação inútil ou escapar informação pertinente ao estudo.

Assim, o guião foi elaborado tendo em conta, os seguintes tópicos: Concepções de avaliação, práticas de avaliação, dificuldades, formação inicial e contínua. Com o primeiro tópico, concepções de avaliação, pretendeu-se obter dados para conhecer as concepções dos professores sobre a avaliação; com o segundo, práticas de avaliação, pretendeu-se recolher dados para identificar as práticas desenvolvidas pelos professores no processo avaliativo; com o tópico, dificuldades, pretendeu-se recolher dados, para identificar as dificuldades sentidas pelos docentes durante a sua prática de avaliação; e por fim, com o último tópico, pretendeu-se averiguar a adequação da preparação docente adquirida na área da avaliação e identificar que tipo de formação inicial seria a mais satisfatória para o desenvolvimento das práticas avaliativas. Neste sentido, enunciaram-se para cada tópico as seguintes questões orientadoras:

I- Concepções de avaliação

- Na sua opinião o que é a avaliação das aprendizagens?
- Qual ou quais são as principais funções da avaliação das aprendizagens?
- Qual a importância da avaliação?
- Que papel considera que os alunos devem ter na avaliação?
- Sobre que aspectos deve incidir a avaliação das aprendizagens?
- Quais são os intervenientes do processo de avaliação?
- Considera a avaliação um processo homogéneo e universal para todos os alunos, ou um processo sujeito a inúmeras variáveis. Explique.

II- Práticas de avaliação

- Qual a modalidade que privilegia nas suas práticas de avaliação?
- Quais os instrumentos de avaliação que utiliza na sua prática avaliativa?
- Quando avalia os seus alunos?
- Costuma reflectir sobre os resultados da avaliação dos seus alunos? Como?
- Na sua prática de avaliação, considera o nível de desempenho da turma e/ou as características individuais dos seus alunos? Como?
- Em que medida os seus alunos são tidos em conta na determinação da avaliação?

-
- De que forma os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam, as suas práticas pedagógicas futuras?

III – Dificuldades

- Quais as dificuldades com que se depara em avaliar os seus alunos?
- Todos nós sentimos, às vezes, dúvidas após a concretização e materialização da avaliação. Qual a sua experiência pessoal?

IV- Formação inicial e contínua

- Como é que a sua formação inicial como docente, o preparou para a tarefa da avaliação?
- Como se tem processado a sua formação contínua ao nível da temática da avaliação das aprendizagens?
- Que tipo de formação seria a mais adequada nesta área ao nível dos cursos de preparação para a docência?

3.6. Procedimentos

Tendo como fio condutor a investigação qualitativa, contactámos as pessoas, observámos os diversos acontecimentos e comportamentos, capturamos e averbámos as informações, no seu ambiente natural.

Iniciamos o nosso primeiro contacto com o pedido de autorização, que se encontra em anexo, para o desenvolvimento desta investigação aos órgãos competentes da respectiva escola.

A fim de garantir o voluntariado e inteira disponibilidade no acto da entrevista, os sujeitos participantes foram contactados pessoalmente, à priori. Nesse contacto, foi esclarecido convenientemente todo o processo e objectivos inerentes à pesquisa e ao estudo em questão, para a sua compreensão integral e assim poderem decidir livremente pela sua colaboração ou não, como referem Bogdan e Biklen (1994), o consentimento informado.

Foi ainda por razões de ética e deontológica, garantido o anonimato dos entrevistados, pelo que na análise e apresentação dos resultados a sua identidade não será revelada. Por conseguinte, também na caracterização dos sujeitos foram omitidas algumas características relevantes para o efeito.

As entrevistas efectuadas foram conduzidas durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março consoante a disponibilidade de cada um.

Procedemos como nos sugerem Bogdan e Biklen, (1994), em situações em que já se conhece o sujeito, passamos logo à entrevista, tendo no entanto novamente exposto sucintamente a sua pertinência e reforçado o carácter confidencial da mesma.

Após a recolha dos dados qualitativos, procedeu-se à sua análise. “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a análise”, (Bogdan e Biklen, 1994, p.149). A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemática de materiais que foram sendo reunidos, com o intuito de ampliar a própria compreensão desses mesmos materiais e de possibilitar apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o tratamento de dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, pesquisa de padrões, o encontro dos aspectos importantes e do que deve ser compreendido e o arbítrio sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan e Biklen, 1994).

Seguindo as sugestões apresentadas por Bogdan e Biklen, (1994), sobre a forma como se deve proceder para tornar a análise conceptualmente manipulável, bem como mecanicamente praticável, realizámos a organização sistemática das informações da entrevista, bem como seguidamente a análise de conteúdo das mesmas, (Afonso, 2005; Quivy, 1998).

3.7. Resultados

3.7.1. Categorias para a análise de dados

A análise dos dados obtidos foi iniciada com o desenvolvimento e produção de categorias, que emergiram à medida que as leituras repetidas das entrevistas proporcionaram um conhecimento mais profundo do material empírico. E porque a elaboração de um sistema de categorias se trata de um processo evolutivo (Afonso, 2005) e nos propusemos empregar a abordagem de “cortar-e-colocar-em-pastas-separadoras”, proposta por Bogdan e Biklen (1994,p.235), encontrámos subcategorias à medida que a manipulação dos dados foi sendo concretizada.

Apresentamos de seguida as categorias e subcategorias que foram definidas:

Quadro 1. Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Concepções de avaliação	Papéis e funções da avaliação Intervenientes na avaliação Objecto de avaliação
Práticas de avaliação	Modalidades de avaliação Instrumentos de avaliação Aplicação da avaliação Efeitos da avaliação
Constrangimentos à avaliação	Dificuldades da avaliação Formação inicial Formação contínua Formação inicial adequada

3.7.2. Análise de conteúdo das entrevistas

Tendo em conta as categorias e subcategorias definidas, procedeu-se à codificação do conteúdo das entrevistas, apresentada nos quadros que se seguem:

Quadro 2. Análise de conteúdo - papéis e funções da avaliação

Categoria I – Concepções
Subcategoria - Papéis e funções da avaliação
<i>Sujeito A – “É um processo que permite verificar o resultado do ensino/ aprendizagem dos alunos ao longo de um certo período de tempo e também das metodologias e estratégias utilizadas pelos professores.”</i>

“Permitir tirar conclusões sobre a prática do ensino e da aprendizagem, incidindo sobre os vários domínios, o cognitivo e o afectivo.”

“Fazer uma reflexão sobre processo do ensino e da aprendizagem, de modo a reformular estratégias, metodologias e programas de acordo com o público-alvo.”

Sujeito B – *“É um conjunto de medidores que nos permitem fazer o ponto da situação das aprendizagens dos alunos.”*

“Fazer o balanço e o ponto da situação dessas mesmas aprendizagens em determinados períodos de tempo.”

“A avaliação permite aos alunos saber o que aprenderam, o que não aprendem e como devem melhorar.”

Sujeito C – *“ É um processo que permite, apoiar as aprendizagens dos alunos, orientar e melhorar, e fornecer informações úteis, quer para os professores quer para os alunos, isto é função reguladora. Aferir aprendizagens realizadas, ou aquilo que os alunos são capazes de fazer, significados que os alunos atribuem aos conhecimentos adquiridos; identificar dificuldades dos alunos; mecanismo de validação do trabalho do professor, etc.”*

“A Função de diagnóstico, função formativa, reguladora, sumativa, de certificação, de selecção, orientação...”

“É um processo fundamental, de extrema importância. Deverá ser encarada como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.”

Sujeito D – *“ Avaliar é dar valor, é valorizar. Constitui-se como um marco fundamental na relação professor aluno. Avaliar é um processo de recolha e análise sistemática de informações, que depois de analisadas, permite tomar decisões, na procura da qualidade de aprendizagem.”*

“Diagnosticar a situação escolar do aluno, identificando dificuldades, expressivas formais técnicas, relativamente ao que foi planeado. Serve pois de orientação relativamente à adequação da planificação para os alunos que se tem. Formativa ao longo do processo de ensino - aprendizagem analisa o modo como está a decorrer a aprendizagem, para se poder obter indicações que permitam manter ou alterar, caso exista necessidade, do plano que se está a executar, de modo a permitir o melhor desempenho possível por parte do aluno. Também se torna necessário proceder a uma avaliação globalizante e verificar de que modo as aprendizagens e competências foram atingidas para certificar a aprendizagem.”

“É importante, porque cria momentos de diálogo, onde se pode identificar, interesses, necessidades, procedimentos de modo a recolher informações que servem para fazer um feedback do desenvolvimento das aprendizagens e competências.”

“A avaliação das aprendizagens é decisiva para determinar o sucesso ou insucesso do aluno. Por isso deve ser um processo de rigor e objectividade, a começar pela definição das competências e a avaliação da aprendizagem. O contexto onde acontece a avaliação é de certo modo influenciado pelo meio social, cultural económico onde se insere a escola e de onde provêm os alunos.”

Sujeito E – *“É a verificação da assimilação ou não dos conteúdos transmitidos.”*

“A função é garantir uma melhor aprendizagem.”; “A avaliação é importante em

dois sentidos, avaliar o que foi executado e identificar os erros para possível correção.”

Sujeito F – “A avaliação das aprendizagens é um elemento regulador das práticas pedagógicas que tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino e a confiança social do funcionamento do sistema educativo. A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem.”

“Função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Função de contribuir para promover ou melhorar a formação dos alunos, como por exemplo descobrir aptidões e interesses dos alunos para encorajar e facilitar o seu desenvolvimento e realização pessoal.”

“A avaliação é importante na medida em que consiste na recolha de informação que permite ao professores, alunos e famílias ajuizar sobre o progresso dos alunos. Consideram-se os progressos em função dos objectivos decorrentes dos currículos, do Projecto educativo da escola e do Projecto Curricular de turma. Bons procedimentos de avaliação fornecem bons meios de julgar até que ponto os alunos estão a dar conta do recado.”

Sujeito G – “A avaliação das aprendizagens é construir um juízo específico global, dependendo da modalidade de avaliação, sobre os conteúdos e as competências desenvolvidas, bem como a evolução demonstrada pelo aluno.”

“A avaliação das aprendizagens deve apoiar o processo educativo, reformular ou reajustar o projecto curricular do agrupamento; certificar as competências desenvolvidas pelos discentes; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo.”

“ A avaliação é importante para recolher e tratar informação sobre o desempenho do aluno; disponibilizar essa informação ao aluno, encarregado de educação e ao conselho de turma; estabelecer metas de modo a favorecer o sucesso educativo do aluno; aplicar estratégias de recuperação, caso o aluno apresente dificuldades; orientar o aluno no seu empenho na aprendizagem; rever e melhorar métodos de trabalho quer do aluno, quer do professor; adoptar medidas de apoio educativo, etc.”

Quadro 3. Análise de conteúdo - intervenientes na avaliação

Categoria I – Concepções

Subcategoria - Intervenientes na avaliação

Sujeito A – “Os intervenientes neste processo de avaliação serão os alunos, os professores e em último caso o Conselho de turma e em última instância o Conselho Pedagógico.”; “Os alunos devem participar em todo o processo de avaliação nomeadamente na realização da sua auto - avaliação e também na hetero-avaliação dos colegas de turma e do professor.”

Sujeito B – “Alunos e professores.”; “São os principais alvos.”

Sujeito C – “Professores e alunos.”; “A auto-avaliação que ao aluno faz do seu trabalho é de extrema importância e deverá ser um elemento que deverá ser integrado no processo de avaliação.”

Sujeito D – “Os professores, alunos, conselhos de turma, órgãos de gestão do agrupamento de escolas, encarregados de educação, serviços especializados de apoio educativo, administração educativa.”; “Os alunos devem participar através de auto-avaliação, de acordo com o seu nível étário e cognitivo.”

Sujeito E – “O sujeito avaliador, o sujeito avaliado e as instituições integradas no processo.”; “Devem ter um papel de cooperação para se poder melhorar o que esteve menos bem.”

Sujeito F – “Professores, alunos, famílias, escola e sociedade.”; “Os alunos devem ter um papel cada vez mais activo na sua avaliação. A participação dos alunos pode alargar-se à construção dos próprios instrumentos de avaliação, pois desenvolve as capacidades de auto-avaliação permitindo compreender melhor os progressos realizados ou os erros cometidos e apresentar sugestões para a sua correcção. A participação dos alunos na avaliação pode também ser realizada pelos colegas, por exemplo ao nível da capacidade de trabalhar em grupo. O envolvimento dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação constitui um dos aspectos relevantes no papel que os alunos têm na avaliação.”

Sujeito G – “Aluno, professor, encarregado de educação, conselho de turma, comunidade educativa.”; “Na avaliação, os alunos devem ter o mesmo papel que o dos professores e conselho de turma, desde que estejam «educados» para se auto-avaliarem e serem «honestos» com eles próprios.”

Quadro 4. Análise de conteúdo - objecto de avaliação

Categoria I – Concepções
Subcategoria - Objecto de avaliação
Sujeito A – “A avaliação deve incidir não só na avaliação de conteúdos leccionados, mas também à forma como os alunos reagem a novas situações aplicando esses mesmos conteúdos. Deve também incidir sobre as atitudes e valores.”
Sujeito B – “Sobre os conteúdos leccionados.”
Sujeito C – “Ao nível do conhecimento de factos e procedimentos, da compreensão de conceitos, da capacidade de resolução de problemas e em alguns aspectos do domínio das atitudes e valores.”
Sujeito D – “Conhecimentos, capacidades, aptidões, demonstradas ou evidenciadas

pelo aluno ao longo do processo de ensino - aprendizagem, que sejam realmente significativas para a formação global do aluno.”; “A definição de aprendizagens realmente fundamentais para o desenvolvimento global do aluno, deve permitir articular as características de cada escola, comunidade educativa com a qualidade das aprendizagens, não esquecendo o desenvolvimento das competências essenciais que o aluno deve possuir no final de ciclo ou conclusão da escolaridade obrigatória.”

Sujeito E – *“Sobre aspectos cognitivos, sociais e comportamentais.”*

Sujeito F – *“Deve haver uma estreita relação entre a avaliação e o currículo. Na avaliação das aprendizagens deve considerar-se o modo como o currículo nacional é formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem.”*

Sujeito G – *“A avaliação das aprendizagens deve incidir sobre as competências desenvolvidas e evolução do aluno no seu global, cognitivo, atitudes e valores.”*

Quadro 5. Análise de conteúdo - modalidades de avaliação

Categoria II – Práticas
Subcategoria - Modalidades de avaliação
Sujeito A – <i>“A avaliação contínua, onde está incluída a formativa e sumativa.</i>
Sujeito B – <i>“A avaliação formativa, por exemplo fichas de trabalho e sumativa oral e escrita, testes sumativos escritos e orais.”</i>
Sujeito C – <i>“Avaliação formativa.”</i>
Sujeito D – <i>“ A avaliação formativa, por assumir carácter contínuo e sistemático, por permitir identificar percursos, favoráveis e desfavoráveis, dando conta das oportunidades de desenvolvimento e expressão, examinado o desenvolvimento do trabalho efectivo e não apenas o resultado final desses trabalhos. A procura de formas expressivas e o processo escolhido pelo aluno é tão importante como o resultado final conseguido. Este tipo de avaliação cria medidas que possibilitam diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos, assim como, às aprendizagens e competências a desenvolver.”</i>
Sujeito E – <i>“A oralidade, a escrita e a execução prática dos trabalhos.”</i>
Sujeito F – <i>“Privilegio fundamentalmente a avaliação formativa e a avaliação sumativa, tendo também em consideração a avaliação diagnóstica e a auto-avaliação...”</i>
Sujeito G – <i>“Nas minhas práticas de avaliação privilegio a avaliação formativa.”</i>

Quadro 6. Análise de conteúdo - instrumentos de avaliação

Categoria II – Práticas
Subcategoria - Instrumentos de avaliação
<p>Sujeito A – <i>“Utilizo os testes, a participação na sala de aula, os trabalhos de casa, a organização do caderno diário e outros trabalhos escritos ou manuais, tipo de pesquisa e de investigação.”</i></p> <p>Sujeito B – <i>“Grelhas de observação e de registo de cotações como, testes, cadernos diários, leitura, auto-avaliação, etc.”</i></p> <p>Sujeito C – <i>“Fichas de avaliação formativa e sumativa, produções dos alunos ou seja, resoluções de tarefas propostas, fichas de avaliação de diagnóstico, intervenções dos alunos nas aulas, trabalhos de casa, questões orais ...”</i></p> <p>Sujeito D – <i>“ Registo periódico individual das várias etapas do trabalho realizado, de forma a criar momentos de reflexão, auto e hetero-avaliação. Observação directa, das representações, dos trabalhos de técnicas e procedimentos, assim como a evolução dos alunos.”</i></p> <p>Sujeito E – <i>“ Os trabalhos práticos, capacidade crítica, atitudes, valores, higiene do no trabalho, etc.”</i></p> <p>Sujeito F – <i>“Os instrumentos mais utilizados são, a observação directa, anotando no registo individual do aluno todas as situações ocorridas e a interpretação das mesmas. Utilizo por vezes listas de verificação. Os testes de avaliação formativa,..com carácter qualitativo. Os testes de avaliação sumativa,..com carácter globalizante e quantitativo. E os testes diagnóstico,..”</i></p> <p>Sujeito G – <i>“Na minha prática avaliativa utilizo a ficha diagnóstica, os trabalhos realizados na aula, individual e de grupo, e respectiva apresentação; participação espontânea solicitada na sala de aula; fichas formativas e fichas sumativas.”</i></p>

Quadro 7. Análise de conteúdo - aplicação da avaliação

Categoria II – Práticas
Subcategoria - Aplicação da avaliação
<p>Sujeito A – <i>“Avalio, diariamente e, depois, utilizando os testes sumativos pelo menos duas vezes por período.”</i></p> <p><i>“Os alunos são sempre chamados à participação na discussão do processo de auto e hetero-avaliação, quer seja no final de cada período, ou na discussão de trabalhos</i></p>

realizados e apresentados.”

“Na minha prática de avaliação, e não podendo esquecer a realidade e os resultados pedidos pelo Ministério de Educação, tenho de atender às características de cada aluno e também com o nível de desempenho da turma, considerando sempre os níveis de sucesso e insucesso de cada aluno, mas também da turma, repensando-se depois as metodologias a utilizar com a turma e com um ou outro aluno em particular.”; “Cada aluno é um ser único, com características próprias, daí que, se se realiza um ensino individualizado, também a avaliação deveria ser o mais individualizada quanto possível e com características próprias.”

Sujeito B – “Ao longo de todo o período, mas o balanço periódico é feito trimestralmente.”

“Eles fazem sempre a sua auto-avaliação trimestralmente e esta é tida em conta na avaliação final de período.”

“Tento equilibrar as duas vertentes e tento que haja uma certa homogeneidade entre todas as turmas.”

Sujeito C – “Em todas as aulas, em momentos determinados, que é o caso da avaliação sumativa.”

“O desempenho global da turma é fundamental para aferir a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar e das práticas lectivas desenvolvidas pelo docente. As características individuais dos alunos também deverão ser tidas em conta nas práticas de avaliação. Por exemplo, um aluno muito introvertido, terá uma participação oral na aula, porventura, pouco frequente, contudo, poderá ter bons níveis de desempenho na resolução das tarefas propostas pelo docente, ... “

Sujeito D – “A avaliação tem carácter contínuo e sistemático. Na minha área não existem testes e provas criadas exclusivamente para o efeito. Existe apenas momentos de avaliação sumativa no final de cada período lectivo, ano lectivo ou no final do semestre, no caso da disciplina com organização semestral, com desdobramento de turmas.”

“No plano formativo, através de auto-avaliação, de análise das aprendizagens e do conhecimento dos critérios gerais, estabelecidos no início do ano.”

“É importante avaliar as características expressivas, formais, técnicas de cada aluno, considerando como sujeito único no modo de pensar e criar, mas também é pertinente fazer a análise do desempenho do grupo/ turma relativamente às competências inicialmente delineadas, as efectivamente adquiridas e o resultado real da aprendizagem.”

Sujeito E – “Durante todo o ano lectivo e quando é terminado uma unidade prática.”

“Considero principalmente as características individuais do aluno, porque desempenha o trabalho individualmente.”

Sujeito F – “A observação directa faço-a de um modo sistemático e contínuo; os testes de avaliação formativa faço-os regularmente ao longo do período, privilegiando mais as aulas anteriores aos testes de avaliação sumativa; os testes de avaliação sumativa faço-os periodicamente ao longo do período; a avaliação diagnóstica faço-a sempre no início de cada ano lectivo e sempre que necessário aquando da leccionação de um

conteúdo programático que necessite de requisitos de anos anteriores ou de conteúdos já leccionados anteriormente.”

“ Na avaliação formativa há uma informação ao aluno acerca da sua progressão na aprendizagem, logo, o aluno intervém no sentido de reflectir nas dificuldades sentidas, tentando superá-las. Um outro aspecto a considerar é sem dúvida a auto-avaliação em que o aluno reflecte nas suas aprendizagens e informa o professor da sua intenção no que diz respeito à sua avaliação. A hetero-avaliação, implica também os alunos na avaliação.”

“Sim, considero o nível de desempenho da turma, na medida em que é a partir do diagnóstico efectuado que planifico e intervenho na turma. Mas, é importante não esquecer que nem todos os alunos acompanham a aprendizagem com o mesmo ritmo. Há pois que ter em consideração os princípios da diferenciação pedagógica, estreitamente ligados à necessidade de se prestar atenção ao percurso e evolução de cada aluno, assim como ao desenvolvimento da sua autonomia no seu processo de aprendizagem.”

Sujeito G – “Avalio os meus alunos em todos os momentos, quando ouvem, quando observam, quando pensam, quando questionam...”

“Para além de realizar uma reflexão quase diária da sua participação e evolução, o aluno tem a oportunidade de forma individual, sem ter de se expor na turma, por escrito, realizar a sua auto-avaliação.”

“Considero ambos, sobretudo o respeito pelas características de cada aluno e só posteriormente, o nível da turma, no seu global. O principal reside na evolução própria do aluno de forma individual, que depois vai interferir e criar o puzzle da turma. No fundo, é a participação individual para a construção de um todo.”

Quadro 8. Análise de conteúdo - efeitos da avaliação

Categoria II – Práticas

Subcategoria - Efeitos da avaliação

Sujeito A –“ Sim, costumo reflectir sobre os resultados, de forma a poder modificar as formas, estratégias e metodologias a utilizar. Essa reflexão é feita no próprio momento da avaliação, utilizando fichas de observação e correcção. Posteriormente repensando os níveis a atribuir nas grelhas informáticas; elaborando relatórios e gráficos, bem como reflectindo com os alunos nos momentos de auto e hetero-avaliação. Ainda partilhando essas informações com os professores do grupo e de departamento e com o conselho de turma.”

“A avaliação das aprendizagens influencia as práticas pedagógicas futuras de forma a poder superar as lacunas que os alunos possam ter apresentado. É a partir destes resultados de avaliação que serão reformuladas as planificações, as metodologias, as estratégias e também a conceber outros momentos de avaliação e outras formas de avaliação.”

Sujeito B – “Muito. Penso muito se estou a ser justa e imparcial para com todos os

alunos.”

“Muito, porque se os alunos não aprenderam determinados conteúdos leccionados, há que remodelar a planificação e voltar a eles com outras abordagens.”

Sujeito C – “ Sim. Análise das produções dos alunos, respostas nos testes, intervenções nas aulas, erros e dificuldades ...”

“Os resultados dos alunos funcionam como um “barómetro” da qualidade das aprendizagens realizadas. É com base nestes resultados que serão feitos eventuais ajustes nas práticas lectivas, reformulações, implementação de novas estratégias...”

Sujeito D – Sim. Analisando globalmente e individualmente o processo e os resultados obtidos de modo a estabelecer uma relação entre a intenção e o produto final.”

“Os resultados da avaliação serve de indicador à situação escolar do aluno e do que é necessário desenvolver para melhorar o seu desempenho. Para o professor podem ser úteis na selecção e modificação de metodologia ou na precisão de resultados.”

Sujeito E –“ Sim. Analisando a relação entre os objectivos propostos e os resultados alcançados.”

“Influenciam porque as práticas pedagógicas devem ser delineadas tendo em vista uma avaliação, e se a avaliação não corresponder às competências, as práticas podem ser revistas.”

Sujeito F – “Absolutamente que sim. Analiso os resultados de cada alunos, verificando em que conteúdos programáticos manifestou mais dificuldades. Para as superar informo o aluno de que deverá recorrer ao livro ou caderno diário, indicando-lhe a estratégia a utilizar. Procedo a um acompanhamento individualizando sempre que possível quer na aula, quer ao nível do Estudo acompanhado...”

“ Interpretar os resultados faz parte do processo de avaliação. Os resultados da avaliação podem fazer reflectir os objectivos e, ou os métodos e práticas de ensino, pelo que as práticas pedagógicas serão influenciadas de acordo com essa reflexão. “

“Há aqui outra variável, os resultados, que necessita ser controlada para informar acerca da qualidade e eficácia do ensino e simultaneamente fornecer indicações sobre o que fazer para melhorar a escola ou o currículo.”

Sujeito G – “Sempre! Tentando procurar justificações ou razões e promover novas estratégias pedagógicas; confrontar os resultados com os objectivos definidos; rever, inovar os métodos de trabalho.”

“ Obrigatoriamente têm de influenciar. Se os resultados forem positivos, continuarei a implementar as estratégias aplicadas, mas nunca descurando a inovação; caso os resultados sejam negativos, terei que rever e melhorar as estratégias, solicitando a participação dos alunos, dos encarregados de educação, do Conselho de turma e do Departamento Curricular”.

Quadro 9. Análise de conteúdo - dificuldades da avaliação

Categoria III – Constrangimentos
Subcategoria - Dificuldades da avaliação
<p>Sujeito A – <i>“O principal problema é mesmo o número elevado de alunos por turma, o que não permite, por vezes, fazer uma avaliação coerente diariamente.”</i> <i>“Existem sempre dúvidas e incertezas no momento de avaliação. Como as colmatamos? Sempre com alguma dose de bom senso, depois de ponderar todos os valores que temos sobre a mesa, tentando nunca prejudicar os alunos, mas também não os beneficiando em larga escala.”</i> <i>“A avaliação não é um processo homogêneo, ele é mais do que tudo heterogêneo onde estão presentes inúmeras variáveis, a começar pelos próprios alunos a quem se destina a avaliação.”</i> <i>“... mas como infelizmente, as turmas têm alunos demais, este tipo de avaliação não é de possível realização / concretização.”</i></p> <p>Sujeito B – <i>“Às vezes é difícil contabilizar correctamente alguns critérios e posicionar os alunos neles.”</i> <i>“Tenho muitos problemas de consciência quando dou negativas, se de facto estarei a avaliar bem os alunos ou não.”</i> <i>“O ideal será ser homogêneo e universal, mas há inúmeras variáveis que interferem, por exemplo se o aluno tem NEE ou não, contexto sócio - afectivo do aluno, cada turma é um caso, etc.”</i></p> <p>Sujeito C – <i>“Operacionalizar determinados instrumentos de avaliação.”</i> <i>“Há sempre o receio de que não sejamos suficientemente objectivos quando avaliamos os alunos ...”</i> <i>“É um processo que está sujeito a inúmeras variáveis: contexto escolar e familiar; a turma; características dos próprios alunos ...”</i></p> <p>Sujeito D – <i>“As dificuldades devem-se a factores que não eram presumíveis no momento de planificação e estarem relacionadas com alunos com situações particulares. A subjectividade de alguns parâmetros de avaliação, como por exemplo, sensibilidade às qualidades do envolvimento e dos objectos. Requer criação de indicadores que permitam efectivamente avaliar. As situações em que um aluno está no limite de um nível, também necessita de ponderação e análise, felizmente não é frequente. A cotação, a percentagem dada a cada item ou indicador de avaliação, pode ser tarefa difícil, porque se tem que identificar a importância que um indicador tem em relação a outro, ou não e estes com as competências.”</i> <i>“As dúvidas quando surgem obrigam a reflectir, analisar a situação e ponderar todo o processo. A experiência ajuda nesse processo reflexivo e ponderado.”</i></p> <p>Sujeito E – <i>“A subjectividade de cada personalidade.”</i> <i>“Tento superar essas dúvidas com colegas de profissão para podermos colmatar o que vai surgindo.”</i></p>

“É um processo sujeito a inúmeras variáveis, porque os alunos têm vivências diferentes, comportamentos e personalidades diversificadas.”

Sujeito F - *“Atendendo a que a escola de hoje é uma escola obrigatória para todos, em que o direito ao sucesso é um direito de todos, que a escola tem de garantir, torna-se por vezes difícil gerir a condução das aprendizagens, na medida em que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem nem os mesmos conhecimentos.”*

“Por mais que se tente objectivar a avaliação, atribuindo um valor quantitativo aos parâmetros que constam dos critérios de avaliação, esta assume sem dúvida, um carácter subjectivo nos seus mais diversos aspectos, e daí a dificuldade na sua concretização! Há que ultrapassar esta situação se o professor no seu trabalho, quer na sala de aula, quer na escola recolher informação muito diversa em relação aos seus alunos, e que obrigatoriamente, formaliza em registos estruturados atribuindo-lhe um tratamento valorativo, assim como ter em consideração três aspectos: modalidades de avaliação, natureza e pertinência dos dados recolhidos e instrumentos de avaliação. E porque a aprendizagem exige critérios bem definidos, é importante que os departamentos curriculares e o coordenador dos directores de turma clarifiquem muito bem os procedimentos da avaliação.”

“O processo de avaliação é um processo subjectivamente construído e que por mais técnicas que se utilizem para a objectivar não se consegue.”

“A avaliação quanto a mim, está associada a diversas variáveis, nomeadamente variáveis estruturais, como a origem social dos alunos, as condições que a escola possui, a competência dos professores, a natureza dos currículos e variáveis situacionais como as condições do ensino, as condições de acesso ao saber e a pressão para o sucesso. Há ainda uma outra variável que são os resultados, que necessita ser controlada para informar acerca da qualidade e eficácia do ensino e simultaneamente fornecer indicações sobre o que fazer para melhorar a escola ou o currículo.”

Sujeito G - *“A avaliação é um processo sujeito a inúmeras variáveis, sobretudo da “sensibilidade” do conselho de turma. Daí que, por vezes, dois alunos com características semelhantes são avaliados de forma díspar pelos conselhos de turma, chegando-se à situação crítica de um ficar retido e outro não.”*

“A maior dificuldade é transpor para números os saberes e atitudes demonstradas.”

“Na maioria dos momentos não sinto dúvidas, no entanto, já as senti, sobretudo na atribuição do nível quatro.”

“É sem dúvida imprescindível que se discuta este assunto, que o Ministério transmita informação exacta, que as escolas a analisem e questionem...”

“...porque actualmente, todos avaliamos o melhor que sabemos, mas com parâmetros muito diversificados”.

Quadro 10. Análise de conteúdo – formação inicial

Categoria III – Constrangimentos
Subcategoria - Formação inicial
<p>Sujeito A – <i>“A minha formação inicial é a do Magistério Primário, daí que as questões de avaliação foram sendo analisadas e discutidas nalgumas das disciplinas do curso. Depois sempre que se faziam períodos de estágio ao longo de dos três anos, com principal incidência no último ano, fazia-se sempre uma reflexão depois de cada prática pedagógica.”</i></p> <p>Sujeito B – <i>“Penso que de modo insuficiente, mas tenho evoluído muito desde aí.”</i></p> <p>Sujeito C – <i>“ Alguma formação na área.”</i></p> <p>Sujeito D – <i>“ Não preparou.”</i></p> <p>Sujeito E – <i>“ Através de conteúdos teóricos e pelos quatro anos de prática de estágio que me foram exigidos.”</i></p> <p>Sujeito F – <i>“Não muito bem. A preparação foi à minha custa, pelo que li, pela experiência solicitada a colegas mais experientes na docência, pelas acções que frequentei e também pelo, aprender fazendo.”</i></p> <p>Sujeito G – <i>“ Somente com a psicologia de procurar conhecer ao máximo e respeitar os seres, todos eles diferentes, que são os alunos que temos à nossa frente e com os quais, trabalhamos diariamente.”</i></p>

Quadro 11. Análise de conteúdo – formação contínua

Categoria III – Constrangimentos
Subcategoria - Formação contínua
<p>Sujeito A – <i>“ Com algumas acções de formação, nomeadamente, Reforma Educativa - Avaliação e Perspectivas, Avaliação pedagógica , Avaliação das aprendizagens, A prática da avaliação no desempenho profissional e ainda Utilização das grelhas de avaliação de alunos .”</i></p> <p>Sujeito B – <i>“Nunca fiz uma acção de formação nessa área. Fui aprendendo informalmente com os outros docentes.”</i></p> <p>Sujeito C – <i>“ Existe pouca oferta de formação nesta área. Frequentei, recentemente,</i></p>

alguns seminários relacionados com esta temática, ministrados por investigadores da área. “

Sujeito D – “A formação contínua na área da avaliação das aprendizagens foi procurada de acordo com a necessidade de saber mais e melhor, mas infelizmente demasiado teórica.”

Sujeito E – “Mais ao nível das experiências pessoais decorrente da interação professor/ aluno.”

Sujeito F – “Tenho frequentado acções de formação específicas da disciplina que lecciono e outras relacionadas com esta temática, tentando sempre diversificar.”

Sujeito G – “Muito por auto-formação e formação entre pares, na medida em que nunca tive conhecimento que os centros de formação de região tenham proporcionado este tipo de formação contínua”; “É imprescindível....que os centros de formação ofereçam acções de formação e materiais de apoio,...”

Quadro 12. Análise de conteúdo – formação inicial adequada

Categoria III – Constrangimentos
Subcategoria - Formação inicial adequada
<p><i>Sujeito A – “Todos os cursos de preparação para a docência deveriam ter, pelo menos, uma cadeira sobre avaliação, o que não acontece. Esta disciplina deveria ser sempre acompanhada de prática pedagógica e não no último ano de estágio para que possa existir sempre uma reflexão e avaliação contínua.”</i></p> <p><i>Sujeito B – “Devia haver uma maior homogeneidade e universalidade de grelhas e critérios para todas as escolas e disciplinas.”</i></p> <p><i>Sujeito C - “ Contacto com a investigação que vai sendo realizada nesta área, exemplificada com situações reais, concretas.”</i></p> <p><i>Sujeito D – “Formação com componente teórica, sempre associada a exemplos práticos em contexto escolar, com produção de todo o processo acompanhado de alguém, professor, com forte experiência na área.”</i></p> <p><i>Sujeito E – “A parte prática, o estar no terreno é muito produtivo e importante para se compreender melhor como funciona.”</i></p> <p><i>Sujeito F – “Penso que o processo de avaliação é um processo subjectivamente construído e que por mais técnicas que se utilizem para a objectivar não se consegue... No entanto, uma formação ao nível dos procedimentos da avaliação e dos critérios para avaliar o desempenho dos alunos seria importante.”</i></p>

Sujeito G – “A formação que penso que seria a mais adequada, reside na transformação numérica, da avaliação descritiva e qualitativa”.

Apresentamos, de seguida de forma sucinta, a informação obtida da análise de conteúdo para cada subcategoria.

Quadro 13. Síntese das concepções, práticas e constrangimentos dentro das respectivas subcategorias.

Papéis e funções da avaliação
<ul style="list-style-type: none">-Verificar, reflectir e concluir sobre o resultado e a prática do ensino/aprendizagem de modo a reformular estratégias, metodologias e programas de acordo com o público-alvo.-Conjunto de medidores que permite fazer o ponto da situação das aprendizagens dos alunos e da promoção dessas aprendizagens.- Função reguladora, de aferição de aprendizagens; função de diagnóstico, função formativa, sumativa, de certificação, de selecção/orientação.-Recolha e análise sistemática de informações, tomada de decisões, na procura da qualidade de aprendizagem; diagnosticar, criar momentos de diálogo; decisiva;-Verificação da assimilação dos conteúdos transmitidos, para garantir uma melhor aprendizagem e identificação de erros para possível correcção.- Elemento regulador das práticas pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e a confiança social do funcionamento do sistema educativo; interpretação, reflexão, recolha de informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem; função de certificação das aprendizagens, função de promoção na formação dos alunos, descobrir aptidões e interesses dos alunos.- Construção de um juízo específico global; apoiar o processo educativo, reformular ou reajustar o projecto curricular do agrupamento; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo; disponibilizar informação ao aluno, encarregado de educação e ao conselho de turma; estabelecer metas de modo a favorecer o sucesso educativo; aplicar estratégias de recuperação; orientar o aluno no seu empenho na aprendizagem; rever e melhorar métodos de trabalho quer do aluno, quer do professor; adoptar medidas de apoio educativo.

Intervenientes na avaliação
<p>- Alunos, através da auto-avaliação e hetero-avaliação, professores, em último caso o Conselho de turma e em última instância o Conselho Pedagógico.</p> <p>- Alunos e professores.</p> <p>- Professores, alunos, conselhos de turma, órgãos de gestão do agrupamento de escolas, encarregados de educação, serviços especializados de apoio educativo, administração educativa; os alunos através da auto-avaliação, de acordo com o seu nível etário e cognitivo.</p> <p>- O avaliador, o avaliado e as instituições integradas no processo. Os alunos devem ter um papel de cooperação.</p> <p>- Professores, alunos, famílias, escola e sociedade; os alunos devem ter um papel mais activo na sua avaliação, pode alargar-se à construção dos próprios instrumentos de avaliação e ser realizada pelos colegas, por exemplo ao nível da capacidade de trabalhar em grupo.</p> <p>- Aluno, professor, encarregado de educação, conselho de turma, comunidade educativa; os alunos devem ter o mesmo papel que o dos professores e conselho de turma, desde que estejam «educados» para se auto-avaliarem e serem «honestos» com eles próprios.</p>
Objecto de avaliação
<p>- Conteúdos leccionados, forma como os alunos reagem a novas situações aplicando esses mesmos conteúdos e sobre as atitudes e valores.</p> <p>– Conhecimento de factos e procedimentos, compreensão de conceitos, capacidade de resolução de problemas e em alguns aspectos do domínio das atitudes e valores.</p> <p>– Conhecimentos, capacidades, aptidões, para a formação global do aluno.</p> <p>- Aspectos cognitivos, sociais e comportamentais.</p> <p>- O currículo nacional formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem.</p> <p>- A avaliação das aprendizagens deve incidir sobre as competências desenvolvidas e evolução do aluno no seu global, cognitivo, atitudes e valores.</p>

Modalidades de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> -Avaliação contínua, com carácter formativo e sumativo. - Avaliação formativa, com carácter contínuo e sistemático. - A oralidade, a escrita e a execução prática dos trabalhos. - Os trabalhos práticos, capacidade critica, atitudes, valores, higiene do no trabalho. - Avaliação formativa e a avaliação sumativa, complementada com a avaliação diagnóstica e a auto-avaliação.
Instrumentos de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Testes, participação na sala de aula, trabalhos de casa, organização do caderno diário e outros trabalhos escritos, manuais, pesquisa e de investigação. - Grelhas de observação e de registo, testes, cadernos diários, leitura, auto-avaliação. -Fichas de avaliação formativa e sumativa; produções dos alunos (resoluções de tarefas propostas); fichas de avaliação de diagnóstico; intervenções dos alunos nas aulas, trabalhos de casa, questões orais. - Registo periódico individual, observação directa, trabalhos de técnicas e procedimentos, a evolução dos alunos. – Trabalhos práticos, capacidade crítica, atitudes, valores, higiene do no trabalho, etc. - Registo observação directa individual, por vezes, listas de verificação; testes de avaliação formativa e diagnósticos, de carácter qualitativo, testes de avaliação sumativa de carácter globalizante e quantitativo. - Ficha diagnóstica; os trabalhos realizados na aula, individual e de grupo, e respectiva apresentação; participação espontânea solicitada na sala de aula; fichas formativas e fichas sumativas.
Aplicação da avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diária e testes sumativos; promove a participação com auto e hetero -avaliação, quer seja no final de cada período, ou na discussão de trabalhos realizados e apresentados; tem em atenção as características de cada aluno e também ao nível de desempenho da turma, considerando sempre os níveis de sucesso e insucesso de cada aluno, mas também da turma. -Avaliação realizada ao longo de todo o período, com balanço periódico trimestralmente; promove autoavaliação trimestralmente que é tida em conta na avaliação final de período; tentativa de equilíbrio entre as características individuais

dos alunos e o desempenho da turma, tentativa de homogeneidade entre todas as turmas.

-Avaliação diária; em momentos determinados, avaliação sumativa; as características individuais dos alunos são tidas em conta nas práticas de avaliação.

- Avaliação contínua e sistemática; momentos de avaliação sumativa no final de cada período lectivo, ano lectivo ou no final do semestre; promove auto-avaliação e a análise das aprendizagens e do conhecimento dos critérios gerais, estabelecidos no início do ano; considera as características expressivas, formais, técnicas de cada aluno, considerando o aluno um sujeito único no modo de pensar e criar, no entanto faz a análise do desempenho da turma relativamente às competências inicialmente delineadas, as efectivamente adquiridas e o resultado real da aprendizagem.

- Durante todo o ano lectivo e quando é terminado uma unidade prática; considera as características individuais do aluno.

- A avaliação através da observação directa de modo sistemático e contínuo; avaliação através dos testes de avaliação formativa, regularmente ao longo do período, através dos testes de avaliação sumativa, periodicamente ao longo do período; a avaliação diagnóstica, no início de cada ano lectivo e sempre que necessário; fomenta intervenção do aluno no sentido de reflectir nas dificuldades sentidas, tentando superá-las; promove a auto-avaliação e hetero – avaliação; considera o nível de desempenho da turma e tem em consideração os princípios da diferenciação pedagógica.

-Avaliação em todos os momentos; realiza reflexão quase diária da participação e evolução dos alunos, promove autoavaliação; considera as características individuais dos alunos e posteriormente, o nível da turma no seu global; dá ênfase à evolução própria do aluno de forma individual, para posteriormente interferir e criar o puzzle da turma; a participação individual para a construção de um todo.

Efeitos da avaliação

-Reflexão; controlo da qualidade das aprendizagens e das práticas pedagógicas futuras; concepção de outros momentos e formas de avaliar; partilha dessas informações com os pares e alunos e suas famílias.

- Reflexão; interpretação; controlo da qualidade das aprendizagens e das práticas pedagógicas e identificação das dificuldades dos alunos;

-Reflexão; interpretação; promoção de novas estratégias pedagógicas; inovação de métodos de trabalho;

Dificuldades na avaliação

- A avaliação não é um processo homogéneo, ele é mais do que tudo heterogéneo onde

estão presentes inúmeras variáveis, a começar pelos próprios alunos a quem se destina a avaliação. Está associada a variáveis estruturais, como a origem social dos alunos, as condições que a escola possui, a competência dos professores, a natureza dos currículos e variáveis situacionais como as condições do ensino, as condições de acesso ao saber e a pressão para o sucesso. E ainda outra variável que são os resultados, que necessita ser controlada para informar acerca da qualidade e eficácia do ensino e simultaneamente fornecer indicações sobre o que fazer para melhorar a escola ou o currículo.

- Elevado de alunos por turma, conjuntamente com a heterogeneidade dos próprios alunos, inviabiliza uma avaliação coerente diariamente.

- Dificuldade em contabilizar correctamente alguns critérios e posicionar os alunos neles.

– Operacionalizar determinados instrumentos de avaliação.

- Situações particulares não presumíveis nos momentos de planificação; subjectividade de alguns parâmetros de avaliação; criação de indicadores que permitam efectivamente avaliar; situações particulares dos alunos que requer, ponderação e análise específica; ponderação das cotações atribuídas aos indicadores de avaliação, de acordo com a sua importância em relação a outros e estes em relação com as competências.

- A subjectividade de cada personalidade.

- A impossibilidade de objectivar a avaliação, uma vez ser um processo subjectivamente construído.

- Transpor para números os saberes e atitudes demonstradas.

Formação inicial

– As questões de avaliação foram sendo analisadas e discutidas nalgumas das disciplinas do curso; nos períodos de estágio ao longo de três anos, com principal incidência no último ano, houve lugar a reflexões depois de cada prática pedagógica.

– Insuficiente.

– Alguma formação na área.

- Não preparou.

- Conteúdos teóricos e quatro anos de prática de estágio.

- Somente ao nível da Psicologia.

Formação contínua
<p>-Complementou com acções de formação contínuas: “ Reforma Educativa - Avaliação e Perspectivas”, “ Avaliação pedagógica” , “ Avaliação das aprendizagens”, “A prática da avaliação no desempenho profissional” e ainda “ Utilização das grelhas de avaliação de alunos” .</p> <p>-Nunca realizou uma acção de formação nessa área; aprendizagem informal com os pares.</p> <p>-Frequência recente, em alguns seminários relacionados com esta temática, ministrados por investigadores da área; afirma que existe pouca oferta de formação nesta área.</p> <p>- Procura formação de acordo com a necessidade de saber mais e melhor, mas afirma ser, infelizmente demasiado teórica.</p> <p>- Ao nível das experiências pessoais decorrente da interacção professor/ aluno.</p> <p>- Frequência de acções de formação específicas da disciplina e outras relacionadas com avaliação, tentando sempre diversificar.</p> <p>- Através de auto-formação e formação entre pares; refere que nunca teve conhecimento que os centros de formação de região tenham proporcionado este tipo de formação contínua.</p>
Formação inicial adequada
<p>-Todos os cursos de preparação para a docência deveriam ter, pelo menos, uma cadeira sobre avaliação, o que não acontece; a disciplina deveria ser sempre acompanhada de prática pedagógica e não no último ano de estágio para que possa existir sempre uma reflexão e avaliação contínua.</p> <p>-Devia haver uma maior homogeneidade e universalidade de grelhas e critérios para todas as escolas e disciplinas.</p> <p>-Contacto com a investigação que vai sendo realizada nesta área, exemplificada com situações reais, concretas.</p> <p>-Formação com componente teórica, sempre associada a exemplos práticos em contexto escolar, com produção de todo o processo acompanhado de alguém, professor, com forte experiência na área.</p> <p>-A parte prática, aplicação no terreno é produtivo e importante para se compreender melhor como funciona.</p> <p>- Formação ao nível dos procedimentos da avaliação e dos critérios para avaliar o desempenho dos alunos.</p> <p>- Formação que ensine a converter a avaliação descritiva e qualitativa, em termos numéricos.</p>

CAPITULO IV

4. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste capítulo, apresentam-se as principais conclusões e tecem-se algumas considerações sobre os resultados obtidos, tendo por base a resposta às questões de investigação. Posteriormente, são indicadas algumas sugestões para trabalhos futuros, referem-se algumas das limitações sentidas inerentes ao longo do estudo, por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

4.1. Conclusões e discussão dos resultados

Passamos de seguida a responder às questões de investigação, que servem de base para a discussão e apresentação das conclusões.

1. Que concepções têm os professores sobre a avaliação?

Tendo em conta os dados recolhidos e atendendo às categorias contempladas na investigação, pode concluir-se que de uma maneira geral, os professores entrevistados entendem que a avaliação constitui um elemento fundamental e parte integrante do processo de ensino - aprendizagem, o que vai de encontro ao proposto por Abrantes (2002), Santos (2008) e Despacho Normativo nº1/2005.

Os significados sobre avaliação encontrados na análise de conteúdo efectuada reflectem uma visão de âmbito contemporâneo, de acordo com os princípios enunciados na intervenção legislativa da política educativa para o ensino básico. Sobressai, a ideia de que a avaliação consiste num processo de recolha e análise sistemática de informações, que após reflexão, permite tirar conclusões e tomar decisões sobre a prática do ensino e da aprendizagem na procura da qualidade.

Como refere um dos professores, a avaliação ” *É um processo que permite, apoiar as aprendizagens dos alunos, orientar e melhorar, e fornecer informações úteis, quer para os professores quer para os alunos, isto é função reguladora. Aferir aprendizagens realizadas, ou aquilo que os alunos são capazes de fazer, significados que os alunos atribuem aos conhecimentos adquiridos; identificar dificuldades dos alunos; mecanismo de validação do trabalho do professor, etc.*”

Os docentes entrevistados entendem que a avaliação das aprendizagens é um elemento regulador das práticas pedagógicas com influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino e a confiança social do funcionamento do sistema educativo. Assumem, ainda, que a avaliação envolve recolha de informação, reflexão, interpretação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que vai de encontro do que é defendido por Rosales (1992).

Conferem à avaliação diversas funções: de diagnóstico e certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas; formativa, de promoção e de orientação na formação futura dos alunos, na descoberta de aptidões e interesses, no encorajamento e facilitação do desenvolvimento e da realização pessoal, (Cardinet, 1993; Pacheco, 1994; Méndez, 2002). De realçar que nenhum imputou a função de classificação à avaliação.

Afirmam que a avaliação das aprendizagens deve apoiar o processo educativo na medida em que deve auxiliar a reformular ou reajustar o projecto curricular do agrupamento; estabelecer metas de modo a favorecer o sucesso educativo do aluno; aplicar estratégias de recuperação, caso o aluno apresente dificuldades; orientar o aluno no seu empenho na aprendizagem; rever e melhorar métodos de trabalho quer do aluno, quer do professor; adoptar medidas de apoio educativo.

Um dos docentes acrescentou ainda a ideia, em consonância com Santos (2008), Mendéz (2002), Hadji (1994), Cortesão (1993) e Pinto (1991), que a avaliação “*É importante, porque cria momentos de diálogo, onde se pode identificar, interesses, necessidades, procedimentos de modo a recolher informações que servem para fazer um feedback do desenvolvimento das aprendizagens e competências*” e acentua ainda que “*Avaliar é dar valor, é valorizar. Constitui-se como um marco fundamental na relação professor aluno.*”

Concretiza-se, assim, a ideia que a avaliação constitui um meio fundamental cuja função primordial e incontornável é a de servir para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe aos professores explorar as intervenções que o contacto regular e contextualizado entre professores e alunos, ao longo do ano lectivo, permite de o colocar ao serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem (Pais, 2002, em Méndez, 2002).

Ao serem questionados sobre os intervenientes do processo de avaliação, surgiu uma convergência evidente nas opiniões dos professores entrevistados. Entendem, na sua totalidade, que devem participar nas actividades de avaliação, para além obviamente dos professores, os alunos, através da auto-avaliação e hetero-avaliação. Assumem um traço democrático que, segundo Méndez (2002) “ alude à necessária participação de todos os sujeitos que se vêem afectados pela avaliação, principalmente o professor e o aluno”, (p.17). Mais de metade dos docentes incluem ainda, os Conselhos de turma, o Conselho pedagógico, os órgãos de gestão das escolas, os serviços especializados de apoio educativo, os encarregados de educação, em suma, toda a comunidade educativa, no processo de avaliação.

Salienta-se e distingue-se, ainda, pela singularidade das respostas, as opiniões de dois dos professores entrevistados, relativamente ao papel do aluno no processo de avaliação. Segundo um deles, “... os alunos devem ter o mesmo papel que o dos professores e conselho de turma, desde que estejam «educados» para se autoavaliarem e serem «honestos» com eles próprios.”

Para outro: “Os alunos devem ter um papel cada vez mais activo na sua avaliação. A participação dos alunos pode alargar-se à construção dos próprios instrumentos de avaliação, pois desenvolve as capacidades de auto-avaliação permitindo compreender melhor os progressos realizados ou os erros cometidos e apresentar sugestões para a sua correcção. A participação dos alunos na avaliação pode também ser realizada pelos colegas, por exemplo ao nível da capacidade de trabalhar em grupo. O envolvimento dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação constitui um dos aspectos relevantes no papel que os alunos têm na avaliação.”

Estas opiniões vão ao encontro das conclusões obtidas de um estudo de caso, realizado por Gomes (2008), sobre a evolução da capacidade de auto-avaliação dos alunos. O objectivo principal deste estudo consistiu em perceber a forma como se pode fomentar e como evolui a capacidade de auto-avaliação dos alunos, mediante investimento e apropriação de critérios. Concluiu-se que à medida que os alunos vão aprendendo a auto-avaliarem-se cada vez melhor, também o seu desempenho vai progredindo. A apropriação de critérios de avaliação juntamente com o crescimento da

capacidade crítica face aos mesmos, fomentou essa aprendizagem, sendo que a auto-avaliação regulada e aprendizagem se sustentam e se desenvolvem mutuamente.

Relativamente aos aspectos em que deve incidir a avaliação das aprendizagens, os docentes foram unânimes em considerar como objecto de avaliação, os aspectos cognitivos, sociais e comportamentais, por outras palavras, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores. Valorizam não só o domínio cognitivo, mas também o domínio sócio-afectivo.

2. Quais as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores, quando avaliam as aprendizagens dos seus alunos?

No que diz respeito às modalidades de avaliação que privilegiam, foi conferida pelos docentes uma centralidade ao carácter formativo da avaliação e às características que lhe são inerentes. A citação que se apresenta de seguida é elucidativa dessa realidade: “ *A avaliação formativa, por assumir carácter contínuo e sistemático, por permitir identificar percursos, favoráveis e desfavoráveis, dando conta das oportunidades de desenvolvimento e expressão, examinado o desenvolvimento do trabalho efectivo e não apenas o resultado final desses trabalhos. A procura de formas expressivas e o processo escolhido pelo aluno é tão importante como o resultado final conseguido. Este tipo de avaliação cria medidas que possibilitam diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos, assim como, às aprendizagens e competências a desenvolver.*”

Apenas dois dos docentes referem privilegiar a avaliação sumativa em conjunto com a avaliação formativa. Só um diz ter em consideração a avaliação diagnóstica.

Pelo exposto, assiste-se então, a uma prática de avaliação por parte de alguns professores algo indiferenciada, que resultará de combinações essencialmente intuitivas entre a avaliação formativa e avaliação sumativa com diferentes graus de estruturação e de formalização (Fernandes, 2006).

Os docentes do nosso estudo parecem valorizar, pois, uma modalidade de avaliação (formativa) que se alimenta de alguma diversidade de fontes de informação. Quando interrogados sobre quais os instrumentos de avaliação que utilizam nas suas práticas de avaliação, os professores referem, designadamente: as fichas de avaliação

formativas, diagnósticas e testes de avaliação sumativa; trabalhos práticos e produções dos alunos executados em aula ou em casa; grelhas de observação e listas de verificação; “*registo de cotações, como testes, cadernos diários, leitura, auto-avaliação*”; “*participação e intervenções dos alunos nas aulas, espontâneas ou solicitadas, a organização do caderno diário*”; “*registo periódico individual das várias etapas do trabalho realizado, de forma a criar momentos de reflexão, auto e hetero-avaliação*”; “*observação directa, das representações, dos trabalhos de técnicas e procedimentos, assim como a evolução dos alunos*”; “*capacidade crítica, atitudes, valores, higiene do no trabalho.*”

Apesar da diversidade aparente, pode verificar-se contudo, alguma confusão conceptual generalizada, na medida em que os professores não conseguiram distinguir entre instrumentos de avaliação e elementos de avaliação.

Salienta-se ainda o facto de que, curiosamente e uma vez que expressaram privilegiar a avaliação formativa, os professores entrevistados terem como denominador comum, os testes de avaliação sumativa. Nenhum, mencionou a utilização de portefólios, dos testes em duas fases ou outros, enquadrados em instrumentos com cariz de feedback e descritivos importantes, verdadeiramente intrínsecos à adopção da avaliação formativa, onde em absoluto se criam momentos de avaliação dessa natureza, tal como referido por Leal (1992), Bentes e Cristo, (1994), Martins e outros (2003), Aido (2003), Menino, (2004), Nunes (2004), Nunes e Moreira (2005) e Paula (2005).

Desta forma, pode inferir-se que possivelmente haverá uma avaliação de intenção ou de vontade formativa que reflecte significados diferenciados de avaliação formativa, crenças e vontades de muitos professores que dizem e consideram desenvolver práticas de avaliação formativas quando, de facto, nunca o chegam a fazer, ou apenas o fazem pontualmente.

Naturalmente importa salientar que, o que se tem vindo a construir teoricamente e o que se tem vindo a pôr em prática, possivelmente será uma alternativa, por aproximação, à avaliação formativa, de contornos variados e intuitivos, pontualmente formativa, pouco fundamentada teoricamente, mas com intenção formativa. Mediante estas considerações, e de acordo com o que é defendido por Fernandes (2006), a designação de avaliação formativa alternativa, parece ser a mais apropriada.

Assim sendo, será fundamental a clarificação conceptual das asserções que se utilizam e dos significados que se lhes atribui, para a concretização de práticas de avaliação formativas genuínas e mais consistentes.

Fernandes (2006), a este respeito, afirma que as investigações realizadas sugerem, na generalidade, práticas de avaliação formativa relativamente pobres, apresentando uma multiplicidade de deficiências e problemas. Entre estas, pela sua importância crítica e compreensão do fenómeno destacam-se:

- a convicção, de muitos professores, de que, através dos testes, avaliam aprendizagens profundas, com compreensão, quando a investigação sugere que o que se está realmente a testar são, geralmente, procedimentos rotineiros e “algorítmicos” e menos competências no âmbito da resolução de problemas;

- a correcção e a classificação de testes ou outras tarefas avaliativas não concedem, na sua grande maioria, indicações aos alunos para se aperfeiçoar, intensificando as suas baixas expectativas e o baixo nível das aprendizagens;

- pensar-se habitualmente que a avaliação desenvolvida pelos professores é de carácter formativo, apesar da análise das práticas ter vindo a evidenciar que raramente será realmente assim;

- o facto de a avaliação formativa ser considerada por muitos professores impraticável nos contextos das escolas e das salas de aula, pelo que as suas diferenças relativamente à avaliação sumativa e certificativa são cada vez mais reduzidas;

- a falta de clarificação entre a avaliação formativa e a avaliação certificativa ou sumativa, parece apontar que as práticas de avaliação verdadeiramente formativas, não são praticadas e/ou que os professores estão absorvidos em excessivas avaliações para que possam corresponder às imposições de ambas;

- o facto da função certificativa e classificativa da avaliação, a atribuição de notas, estar nitidamente sobrevalorizada relativamente à função pedagógica;

- a tendência exagerada dos professores, especialmente ao nível do ensino básico, de requerer trabalhos em demasia aos alunos, negligenciando a sua qualidade e o seu contributo para o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos;

- e por fim, a tendência de comparação dos alunos, que favorece a competição em detrimento do desenvolvimento pessoal.

A partir daqui parece legítimo concluir que, a clarificação e a consolidação das práticas de avaliação efectivamente formativas podem e devem despoletar-se, no conhecimento e conseqüentemente na análise e reflexão das contribuições provenientes das investigações empíricas existentes.

O modo como estes professores dizem que implementam a avaliação é comum e está de acordo com o Despacho Normativo nº1/2005: avaliação diária, contínua e sistemática. Nas palavras de um dos docentes: *“Avalio os meus alunos em todos os momentos; quando ouvem, quando observam; quando pensam, quando questionam...”*, afirmação que vai de encontro ao referido por Méndez, (2002), *“A avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ela, a aprendizagem. Não se trata de tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes na sua especificidade.”* (p.18)

Referem ainda que, no processo de avaliação, atendem às características individuais de cada aluno, mas também ao nível de desempenho global da turma/ grupo, considerando sempre os níveis de sucesso e insucesso de cada aluno, repensando as metodologias a utilizar com a turma/grupo e com um ou outro aluno em particular, uma vez que há que ter em consideração os princípios da diferenciação pedagógica, estreitamente ligados à necessidade de se prestar atenção ao percurso e evolução de cada aluno, assim como ao desenvolvimento da sua autonomia no seu processo de aprendizagem (Despacho Normativo nº1/2005). Como refere um dos professores: *“Considero ambos, sobretudo o respeito pelas características de cada aluno e só posteriormente, o nível da turma, no seu global. O principal reside na evolução própria do aluno de forma individual, que depois vai interferir e criar o puzzle da turma. No fundo, é a participação individual para a construção de um todo.”*

Relativamente à forma, e em que medida os alunos participam no processo de avaliação, os docentes confirmam a participação dos alunos no processo, mas apenas e especificamente através da discussão da auto-avaliação e hetero-avaliação, no final de cada período, ou no final do ano.

Há no entanto uma referência por parte de um dos docentes, na participação dos alunos na avaliação de trabalhos efectuados e sua apresentação; e outra referência à análise do conhecimento dos critérios gerais, estabelecidos no início do ano. Acrescenta-se ainda que, apenas um dos docentes afirmou que: *“Para além de realizar*

uma reflexão quase diária da sua participação e evolução, o aluno tem a oportunidade de forma individual, sem ter de se expor na turma, por escrito, realizar a sua auto-avaliação”, ou seja, há uma intervenção do aluno, através da reflexão das dificuldades sentidas na sua aprendizagem, da sua participação e evolução.

Ao que parece, existem evidências que as intervenções dos alunos no processo avaliativo são débeis, não revelando ter uma expressão significativa. Os professores assumem uma participação normativa passiva, mas não implementam uma intervenção relevante, nem provocam um investimento pedagógico do aluno no processo.

Em relação aos efeitos e consequências da avaliação, todos os professores revelaram que reflectem sobre os resultados da avaliação das aprendizagens dos seus alunos, *“Os resultados dos alunos funcionam como um “barómetro” da qualidade das aprendizagens realizadas. É com base nestes resultados que serão feitos eventuais ajustes nas práticas lectivas, reformulações, implementação de novas estratégias...”*

Em consonância referem que, a reflexão sobre a avaliação gera interpretação, influenciando as práticas pedagógicas futuras, permitindo a reformulação das planificações, das metodologias, das estratégias e ainda a concepção de outros momentos e outras formas de avaliação, de modo a poder superar as lacunas que os alunos possam ter apresentado.

Acrescentam que, os resultados da avaliação servem também de indicador à situação escolar do aluno e do que é necessário desenvolver, para melhorar o seu desempenho. Segundo um dos sujeitos entrevistados, *“ Interpretar os resultados faz parte do processo de avaliação. Os resultados da avaliação podem fazer reflectir os objectivos e, ou os métodos e práticas de ensino, pelo que as práticas pedagógicas serão influenciadas de acordo com essa reflexão. “*

3. Até que ponto as concepções e práticas de avaliação dos docentes correspondem ao estabelecido nos normativos?

Com base na análise das respostas dos entrevistados, numa dimensão global que esta resposta pressupõe e com os elementos das análises anteriormente efectuadas, parece lícito concluir que, as noções fundamentais das novas orientações normativas

sobre avaliação, são aglutinadas, intrinsecamente conceptualizadas e de certo modo, supostamente praticadas pelos sujeitos do estudo.

Esta ilação pode ser fundamentada através das diversas citações dos professores entrevistados, que se enquadram na legislação actual (Decreto – Lei nº 6/2001 e Despacho Normativo nº 5/ 2005) no que se refere ao enquadramento, processos e efeitos da avaliação.

Assim, a avaliação das aprendizagens é “ (...) *parte integrante do processo de ensino/aprendizagem* “, permitindo “ (...) *recolha e análise sistemática de informações, que depois de analisadas, permite tomar decisões, na procura da qualidade de aprendizagem.*”

A avaliação visa, “ (...) *apoiar o processo educativo, reformular ou reajustar o projecto curricular do agrupamento; certificar as competências desenvolvidas pelos discentes; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo*” e “... *a confiança social do funcionamento do sistema educativo...*” .

A avaliação das aprendizagens incide sobre “ (...) *as competências desenvolvidas e evolução do aluno no seu global, cognitivo, atitudes e valores.*”; “*Deve haver uma estreita relação entre a avaliação e o currículo. Na avaliação das aprendizagens deve considerar-se o modo como o currículo nacional é formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem.*”

A avaliação das aprendizagens assenta na consistência entre os processos e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com: “ (...) *as características de cada escola, comunidade educativa com a qualidade das aprendizagens, não esquecendo o desenvolvimento das competências essenciais que o aluno deve possuir no final de ciclo ou conclusão da escolaridade obrigatória*”; a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, “*Fichas de avaliação formativa e sumativa; produções dos alunos (resoluções de tarefas propostas); fichas de avaliação de diagnóstico; intervenções dos alunos nas aulas, trabalhos de casa, questões orais ...*”, “ *Registo periódico individual das várias etapas do trabalho realizado, de forma a criar momentos de reflexão, auto e hetero-avaliação. Observação directa, das representações, dos trabalhos de técnicas e procedimentos...*”; a primazia da avaliação formativa e valorização da evolução do aluno, “*Nas minhas práticas de avaliação privilegio a avaliação formativa.*”, “ *A avaliação formativa, por assumir carácter*

contínuo e sistemático, por permitir identificar percursos, favoráveis e desfavoráveis, dando conta das oportunidades de desenvolvimento e expressão, examinado o desenvolvimento do trabalho efectivo e não apenas o resultado final desses trabalhos. A procura de formas expressivas e o processo escolhido pelo aluno é tão importante como o resultado final conseguido. Este tipo de avaliação cria medidas que possibilitam diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos, assim como, às aprendizagens e competências a desenvolver”; a diversificação dos intervenientes no processo de avaliação, “Os professores, alunos, conselhos de turma, órgãos de gestão do agrupamento de escolas, encarregados de educação, serviços especializados de apoio educativo, administração educativa.”; “... comunidade educativa.”, “Os alunos devem participar em todo o processo de avaliação nomeadamente na realização da sua auto - avaliação e também na hetero-avaliação dos colegas de turma e do professor.”

A avaliação das aprendizagens visa a regulação do ensino e da aprendizagem, *“A avaliação das aprendizagens influencia as práticas pedagógicas futuras de forma a poder superar as lacunas que os alunos possam ter apresentado. É a partir destes resultados de avaliação que serão reformuladas as planificações, as metodologias, as estratégias e também a conceber outros momentos de avaliação e outras formas de avaliação.”, “Os resultados dos alunos funcionam como um “barómetro” da qualidade das aprendizagens realizadas. É com base nestes resultados que serão feitos eventuais ajustes nas práticas lectivas, reformulações, implementação de novas estratégias,...”, “ Interpretar os resultados faz parte do processo de avaliação. Os resultados da avaliação podem fazer reflectir os objectivos e, ou os métodos e práticas de ensino, pelo que as práticas pedagógicas serão influenciadas de acordo com essa reflexão. “.*

Como se acabou de comprovar, o grau de valorização e conceptualização dos sujeitos, deste modelo de avaliação normativo actual é inequívoco. A constatação deste facto, independentemente da não representatividade característica de um estudo de caso, revela que a mudança avaliativa conceptual foi concretizada.

Relativamente às práticas desenvolvidas, pode inferir-se que os professores pressupõem uma aplicação da avaliação próxima da normativa. Tendo como pontos fortes: o cumprimento dos princípios da diferenciação pedagógica, considerando as características individuais dos alunos; a concretização da função reguladora da avaliação, na medida em que orientam a avaliação para a regulação dos processos de

ensino e aprendizagens, reformulando estratégias, metodologias, práticas pedagógicas e métodos de trabalho, para melhorar a qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem; e a realização contínua e sistemática da avaliação.

4. Quais as dificuldades sentidas pelos docentes no processo avaliativo?

A partir dos dados recolhidos foi possível identificar diferentes tipos de dificuldades sentidas pelos docentes, relacionadas com a condução da avaliação das aprendizagens. Estas derivam da própria natureza intrínseca de todo o processo de avaliação e comprovam que a avaliação envolve não somente aspectos técnicos, como também aspectos psicológicos, políticos, éticos e sociológicos.

Um dos aspectos que aparenta ser consensual, deriva do facto da avaliação ser um processo subjectivo, sujeito a inúmeras variáveis e que envolve diversos factores. As citações que se transcrevem de seguida apoiam esta percepção e evidenciam o que anteriormente se afirmou:” *A avaliação não é um processo homogéneo, ele é mais do que tudo heterogéneo onde estão presentes inúmeras variáveis, a começar pelos próprios alunos a quem se destina a avaliação. Está associada a variáveis estruturais, como a origem social dos alunos, as condições que a escola possui, a competência dos professores, a natureza dos currículos e variáveis situacionais como as condições do ensino, as condições de acesso ao saber e a pressão para o sucesso. E ainda outra variável que são os resultados, que necessita ser controlada para informar acerca da qualidade e eficácia do ensino e simultaneamente fornecer indicações sobre o que fazer para melhorar a escola ou o currículo.*”

E há mesmo quem afirme que: “*A avaliação é um processo sujeito a inúmeras variáveis, sobretudo da “sensibilidade” do conselho de turma. Daí que, por vezes, dois alunos com características semelhantes são avaliados de forma díspar pelos conselhos de turma, chegando-se à situação crítica de um ficar retido e outro não.*”

Especificamente, os docentes realçaram como condições e factores que dificultam a avaliação, o elevado número de alunos por turma, conjuntamente com a heterogeneidade dos próprios alunos que inviabiliza uma avaliação diária coerente; a operacionalização de determinados instrumentos de avaliação; a contabilização correcta de alguns critérios de avaliação e o posicionamento dos alunos neles; a transposição

para números os *saberes* e atitudes demonstradas; a subjectividade de alguns parâmetros de avaliação; a criação de indicadores que permitam efectivamente avaliar; as situações particulares dos alunos que requerem, ponderação e análise específica; a ponderação das cotações atribuídas aos indicadores de avaliação, de acordo com a sua importância em relação a outros e estes em relação com as competências; as situações particulares não presumíveis nos momentos de planificação; a diversificação dos parâmetros de avaliação; a subjectividade do processo.

Recapitulando, os professores apontaram dificuldades relacionadas com as condições de trabalho: o elevado número de alunos por turma, que condiciona o tempo para promover os processos que conduzem à avaliação formativa e sistemática de todos os alunos e, conseqüentemente a disponibilidade para a actualização permanente de registos por escrito de todas as avaliações formativas da aula de cada aluno. Normalmente, perante esta dificuldade, o professor memoriza-as, construindo ao longo do tempo uma síntese descritiva e qualitativa das avaliações a cada aluno.

Referiram ainda, dificuldades técnicas, relacionadas com a operacionalização dos instrumentos de avaliação, com a construção e utilização de escalas adequadas para a avaliação dos objectivos atitudinais e comportamentais. Porque não há indicadores ou escalas específicas, suficientemente correctas, concisas e fáceis de utilizar. Porque não é possível a unanimidade universal na ponderação das cotações de vários indicadores na avaliação, entre outros.

Daqui se depreende que a avaliação requer, recursos e tempo sobretudo para os processos de registo, de reflexão, de análise e de aprendizagem associados à avaliação e à construção e planificação de actividades exigidas pela avaliação formativa.

Numa dimensão mais global referem a impossibilidade de objectivar a avaliação, uma vez esta ser um processo subjectivamente construído. Este aspecto é resumido e clarificado através de uma citação de um dos entrevistados: *“Por mais que se tente objectivar a avaliação, atribuindo um valor quantitativo aos parâmetros que constam dos critérios de avaliação, esta assume sem dúvida, um carácter subjectivo nos seus mais diversos aspectos, e daí a dificuldade na sua concretização!”*

A subjectividade do processo avaliativo é referida por Hadji (1994) que identifica três fontes principais de distorção na avaliação: individuais, sociais e resultantes do próprio processo de avaliação.

Este autor menciona exemplos de experiências de multicorreção de uma mesma matéria, onde avaliações realizadas por pessoas diferentes adquirem resultados diferentes, ou seja, os professores não corrigem da mesma forma, ainda que usando os mesmos critérios. Demonstra, ainda, que a avaliação varia igualmente no tempo, ao referir uma investigação citada por Piéron, onde quinze exercícios corrigidos doze meses mais tarde e sete meses mais tarde pelos mesmos correctores, deram origem a notas diferentes. Pelo que considera que, (1994):

“...as notas podem variar consoante o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga daquele que as atribui. Mas as notas são também a expressão daquilo a que cada um será mais sensível, para além da impressão imediata produzida. Assim deter minado corrector dará uma grande importância ao domínio da língua, mesmo num exercício de matemática; outro à apresentação, etc. A diversidade de critérios torna possíveis múltiplas combinações. Põe fim as notas têm uma dimensão ideológica e dependem de certas representações que são próprias do avaliador: por exemplo, a imagem do seu papel e a forma como deve afirmá-lo” (p.98).

Para além destas variabilidades individuais, acrescentam-se as de origem social, na medida em que o professor pode ser dirigido, inconscientemente, por desígnios sociais, característicos de determinada posição ou grupo social e geográficos, relacionadas com o contexto, com as tradições, particularidades locais e escolares. Há muitas vezes necessidade de adaptar as avaliações às características socioculturais dos alunos, tendo em consideração o nível das suas turmas.

E por fim, há ainda a considerar a dimensão psicológica no acto de avaliar. Noizet e Carveni (1983), citados por Hadji (1994), identificaram e estudaram experimentalmente alguns factores de variação, realçando os efeitos produzidos na classificação, desses mesmos factores. A investigação pôs em evidência que as avaliações dependem, em parte, da ordem ou do lugar que os trabalhos avaliados ocupam na parte avaliada, ou seja, alguns exercícios ou trabalhos com classificações ou muito boas, ou muito más, modificam a percepção dos trabalhos seguintes. Por outro lado, também, as avaliações podem flutuar consoante as informações e impressões que o professor possui dos seus alunos.

Estudos sobre esta matéria têm sido largamente explorados, nas suas diversas variantes, e demonstram que os professores possuem intrínseca e inconscientemente, muitos critérios de julgamento diferentes e são influenciados por uma série de factores

subjectivos, tais como a caligrafia, o facto de as opiniões expressas estarem ou não de acordo com as suas, as expectativas que estes têm em relação ao desempenho dos alunos e outros. Consequentemente, as notas que atribuem pelo mesmo trabalho variam consideravelmente.

Relativamente a este último aspecto considerado, as expectativas que os professores têm em relação ao desempenho dos alunos, já em 1968, Robert Rosenthal e Leonore Jacobson apresentavam o conceito de profecia auto-realizável, mais conhecido pelo efeito de pigmalião, na publicação do livro controverso, *Pygmalion in the classroom*, que despoletou duas décadas de investigação sobre as consequências das expectativas do professor no desempenho e na auto-estima dos alunos. Efectivamente, investigadores posteriores verificaram que os efeitos das expectativas dos professores nos alunos, embora não fossem tão lineares como havia sido sugerido por Robert Rosenthal e Leonore Jacobson, são, contudo reais.

As expectativas do professor criam um comportamento cíclico padrão, isto é, o professor age de acordo com a expectativa inicial, não alterando a sua expectativa quando o aluno faz progressos ou regressões, influenciando a avaliação das produções ou desempenhos dos alunos, não pelo seu valor real, mas pelo valor anteriormente informado ou constatado no passado. Em última análise poder-se-á dizer que, tal como se tornou evidente, pelos dados recolhidos, a diversidade e correlação de factores que afectam a avaliação das aprendizagens é multifacetada, constituindo a sua condução por si só, um enorme desafio.

5. Qual a formação inicial adquirida pelos docentes e qual natureza dessa formação que se impõe desenvolver na área da avaliação?

A carência de formação inicial em avaliação parece emergir do estudo realizado. As respostas dos sujeitos, neste âmbito, sugerem uma formação inicial deficiente, no que concerne aos processos de avaliação das aprendizagens. Todos, à excepção de dois docentes, salientaram a insuficiente preparação e mesmo a falta dela, no âmbito da avaliação.

Em conformidade com Alarcão e Tavares (2003), “Também nós pensamos que o segredo da renovação das nossas escolas, no sentido de se adoptarem às novas

exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente” (p.126).

Estes autores, reafirmam, desde há algum tempo, que se impõe a necessidade de uma “revolução construtiva e levada a cabo com discernimento, sem políticas contraditórias (...) uma reforma que passasse essencialmente pela formação de professores, a qual deveria assentar numa boa articulação de duas vertentes imprescindíveis: formação inicial e a formação contínua.” (p.126). Isto é, a formação inicial devia desembocar na formação contínua, e esta servir de feedback permanente à formação inicial, para que esta última não perca o contacto com a realidade das escolas, num processo dinâmico em espiral.

Sendo as instituições educacionais naturalmente sistemas abertos, há que criar fios condutores, para que o motor de desenvolvimento desse processo, actue continuamente e consequentemente o feedback se realize. A construção e a renovação dos sentidos de formação devem acontecer em comunidades de aprendizagem, animadas por um pensamento sistémico que fomente a capacidade de uma visão do todo, a compreensão das conexões das partes entre si e delas com o todo.

Relativamente à natureza da formação inicial que importa desenvolver nesta área, os dados recolhidos apontam, para uma formação de índole teórico ao nível de procedimentos de avaliação e critérios, mas fundamentalmente, uma formação de cariz essencialmente prático em contexto escolar, o contacto com investigação que vai sendo realizada nesta área, a partilha de saberes e o acompanhamento de docentes com experiência.

Parece poder afirmar-se que embora a componente prática no terreno seja crucial, como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio teórico que permita compreender ou dar sentido às situações reais. Esta perspectiva deixa claro, que a construção ou o aprofundamento do conhecimento profissional sobre as práticas de avaliação, passa por se relacionar intimamente com a mesma e se possível através de um atento olhar supervisivo.

A ideia de aprendizagem e formação, enquanto experimentação, investigação, partilha e supervisão, estabelece uma atitude cientificamente rigorosa, pelo desenvolvimento essencial da reflexão das práticas. Segundo Alarcão (2001), as

recentes investigações que se têm realizado sobre a formação de docentes e o seu desenvolvimento profissional, apontam que a reflexão a partir das situações práticas reais é um dos caminhos possíveis para um docente se sentir capaz de enfrentar situações novas e diferentes com que se vai deparando no seu contexto escolar real e que o auxilia a tomar decisões cada vez mais congruentes, porque são mais consciencializadas.

Uma formação assente em troca de conhecimentos vivenciais e experiências vividas, que poderá recorrer eventualmente a material documental pedagógico, para dar sentido ou que permita o esclarecimento dessas experiências, criaria uma dimensão formativa de importância relevante, onde o conjunto diversificado de experiências constituiria, um fluxo informativo no sistema de formação, um recurso formativo pertinente e um material pedagógico de valor acrescentado.

E como refere Ponte (1992), “ a formação tem de ser entendida como um processo de troca e criação colectiva, em que quem conduz intervém com certos conhecimentos mas está igualmente a aprender com os outros. Nestas condições a formação é apenas mais um processo partilhado de aprendizagem.” (p.220).

Tal como acontece em outras profissões, a actuação profissional docente, não pode ser concretizada em condições de isolamento. Efectivamente, a complexidade dos problemas exige trabalho em equipa, e é ao nível do pensamento colectivo, coerente e partilhado que é necessário reunir esforços num sentido formativo e convergente para a qualidade das acções que se praticam na escola (Alarcão e Tavares, 2003).

De facto, é inquestionável que somente na prática, em situações de contextos reais, a singularidade do conhecimento profissional emerge. A partilha, a troca de saberes, de sentidos e de experiências diversificadas, poderá contribuir para uma nova cultura de formação.

Basicamente, pode-se salientar três concepções ou modelos de referência para as práticas de formação, as quais têm inerentes distintas racionalidades e concepções do processo de aprendizagem e da formação. O modelo transmissivo, que se orienta pela transmissão de conhecimentos, onde a memorização assume um papel preponderante; o modelo no qual predominam os processos de descoberta e investigação e a busca de autonomia, mais direccionado para a compreensão; e por último, os modelos mistos ou experienciais, onde se articulam os dois anteriores e onde está subjacente uma

racionalidade prática, que valoriza os sujeitos e as suas experiências vividas e construídas, (Silva, 2000; Tavares, 1997).

Pronunciando-se sobre a conveniência da aplicação destes modelos, Tavares (1997), refere que:

“A esta luz, parece-me razoável defender a tese de que, em princípio, todas as abordagens, os processos e estratégias são bons e poderão ter lugar em diferentes momentos de percursos de formação, tendo em conta a natureza das matérias, os estilos dos sujeitos e os seus níveis de formação ou de informação. É apenas uma questão de acentos e de andamentos diferenciados.” (p.67).

A natureza da formação necessária deriva então, de uma expressão individual ou grupal de expectativas de satisfação dos docentes, cabendo à instituição de formação organizar e configurar as formações, accionando os mecanismos que facilitem a expressão dessas expectativas satisfatórias.

6. Qual a adequação da preparação docente desenvolvida no processo de formação contínua para as funções avaliativas?

A formação contínua adquirida pelos professores do nosso estudo é insuficiente, apenas três dos sujeitos frequentaram acções de formações directamente relacionadas com a avaliação. A maioria refere aprendizagem informal com os pares, aprendizagem através de experiências pessoais decorrentes da sua própria prática de avaliação, frequência de alguns seminários relacionados com a temática e fundamentalmente a aprendizagem pelo “ *aprender fazendo*”. Referem, inclusive, o desconhecimento de acções de formação em avaliação, proporcionadas pelos Centros de Formação da região, pois afirmam que, “*Existe pouca oferta de formação nesta área “,”...nunca tive conhecimento que os centros de formação da região tenham proporcionado este tipo de formação contínua.*”

Relativamente aos sujeitos que adquiriram formação no âmbito da avaliação, um deles reconheceu que, “ *A formação contínua na área de avaliação das aprendizagens foi procurada de acordo com a necessidade de saber mais e melhor, mas infelizmente demasiado teórica*”, revelando uma insatisfação, na adequação da

formação que lhe foi proporcionada. Neste sentido, diversas investigações têm contribuído para que se conheçam as características e as intenções de formação contínua que os docentes mais valorizam e que constituem uma mais valia para o seu desenvolvimento profissional. Alcaide (1992), citado por Marques (2004), concluiu que os docentes que tinham sido indagados consideravam a formação contínua mais satisfatória quando: os conteúdos e as actividades realizadas estão correctamente adaptados às necessidades reais dos docentes; propicia experiências formativas atractivas e inovadoras; quando há uma relação efectiva e clara entre os propósitos traçados e o trabalho desenvolvido durante a formação; e quando às acções expositivas se juntam actividades práticas que originem uma participação activa e empenhada dos formandos.

A formação de qualquer profissional, neste caso particular de um professor não termina, no fim da sua profissionalização, pelo contrário, deve continuar, com a chamada, formação contínua. Efectivamente, a ausência de oferta coerente e devidamente articulada com as necessidades profissionais, são um dos problemas que tem afectado a formação contínua dos professores, ao longo dos tempos.

Young (1998), citado por Marques (2004), entende que a promoção da formação contínua de docentes passa pela interacção entre os professores, as escolas e a comunidade envolvente, para dotar o sistema educativo de “inteligência colectiva” e aglutinar os três elementos cruciais da formação de professores, a formação inicial, os estudos de pós-graduação e a formação contínua. Igualmente fundamental é a criação de condições de que suportem a noção de educação e formação ao longo da vida.

A formação contínua de professores em Portugal é regularizada em vários normativos legais e pretende promover dinâmicas de desenvolvimento, aprofundamento, actualização do conhecimento e práticas da profissionalidade docente, bem como desenvolver e despoletar projectos inovadores nos contextos do cumprimento dessa profissionalidade.

Foi a partir de 1986, através da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo Português), que a formação contínua de professores foi consagrada como um direito de todos os profissionais da educação. A mesma Lei define que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências

profissionais e que deve assentar nos seguintes princípios: formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante; formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa; formação participada que conduza a prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Mais tarde, outros dispositivos legais definem os objectivos fundamentais da formação contínua: melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo, (artigo 26º, nº 1, do Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro). Este mesmo Decreto-Lei reconhece também autonomia aos estabelecimentos de ensino básico e secundário para proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano, (artigo 30º, nº1).

São ainda legalmente determinadas as áreas e as várias modalidades sobre as quais deve incidir a formação contínua, nomeadamente: cursos, módulos, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos. (Decreto-Lei nº 207/96, artigo 6º e 7º).

O mesmo diploma refere, na introdução, no seu ponto um que:

“no que concerne à formação contínua, uma valorização das práticas pedagógicas dos educadores e dos professores nos respectivos estabelecimentos de educação e de ensino e a garantia de condições de acesso a uma formação de qualidade, com especial destaque para modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos.”

E no seu ponto três que:

“O presente decreto-lei pretende assumir-se como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores, dando especial realce à valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino.”

Vemos, assim, consignada na lei uma convicção para a dinamização de práticas formativas que assentam em concepções fundamentalmente analíticas, críticas,

reflexivas e experienciais da profissionalidade docente, a partir dos contextos de trabalho.

A arquitectura jurídica da formação contínua de professores fica concluída com a criação de um Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, com responsabilidades nas áreas de coordenação, acreditação e avaliação de todo o sistema de formação contínua instituído.

Já em 1998, o Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (2007), salientava que o “processo de formação contínua vivia, ao tempo, na expectativa de uma evolução qualitativa, a curto prazo, susceptível de lhe oferecer uma consistência renovada, em diferentes planos” (p.117). Destaca, entre outras, a necessidade da utilização de modalidades de formação mais congruentes com o desenvolvimento da profissionalidade e a promoção da qualidade global dos planos de formação.

Num relatório mais recente, o CCPFC (2007), relativamente à análise da incidência das acções de formação, refere, o esforço desenvolvido entre este e as entidades formadoras, no sentido de se evoluir de uma formação de uma perspectiva predominante de racionalidade técnica, para uma aplicação mais alargada de modalidades de formação que insiram uma perspectiva da epistemologia da prática.

Em consonância com a dinâmica de desenvolvimento qualitativo da formação, o Conselho aprovou, um referencial de análise para categorização das acções em função dos objectivos da formação planeada pelas Entidades Formadoras, que derivou de um levantamento das vertentes de um processo continuado de construção e desenvolvimento da profissão docente. Agrupou alguns aspectos instrumentais da cultura profissional, tendo em atenção a importância do estatuto intelectual da profissão docente e a necessidade de aperfeiçoamento que esse domínio instrumental exige. Integrou, o elemento formativo da Educação para a Cidadania Democrática (Decretos-Lei nº 6/2001, de Reorganização Curricular do Ensino Básico e nº 7/2001 de Revisão Curricular do Ensino Secundário).

Estabeleceu, por último, três domínios de desenvolvimento da cultura profissional: o desenvolvimento cultural, social e ético; o desenvolvimento das práticas profissionais; o desenvolvimento de parcerias educativas.

O Conselho indica ainda que, este referencial de análise dos planos de formação poderá, igualmente, conduzir a configuração dos planos de formação pela utilização dos

mesmos, pelas Comissões Pedagógicas dos Centros e pelos Conselhos Pedagógicos ou de docentes das escolas, como uma ferramenta de referencia de elementos de formação contínua necessárias ao desenvolvimento profissional dos docentes e à promoção da qualidade educativa das escolas.

Os Indicadores de incidência da formação estabelecidos pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua presentes no seu relatório de 2007, tem como fio condutor os três domínios de desenvolvimento da cultura profissional, estabelecidos, já referidos anteriormente, onde a formação em avaliação é inserida no domínio, do desenvolvimento das práticas profissionais, num item designado de “Aperfeiçoamento dos métodos de avaliação dos processos e dos produtos de ensino e de aprendizagem” (p.120).

A formulação de juízos de adequação dos planos de formação contínua às necessidades do sistema educativo, aos objectivos de relevo político e ao desenvolvimento da oferta de formação para a promoção da construção da cultura e da profissão docente, poderá ser realizada através da análise, da natureza do perfil de incidência de cada Centro de Formação. No entanto, caberá à reflexão generalizada dos docentes, numa atitude de abertura intelectual e ética, no exercício da sua profissão, admitir as necessidades e dificuldades emergentes do acto de avaliar, numa realidade escolar tão heterogénea, multicultural e em constante mutação. Esta tomada de consciência será fundamental, para renovar a formação contínua de modo a que esta possa constituir, para todos os docentes, a fonte elementar de uma informação importante, aliciante e aplicável na construção de novos conhecimentos e práticas profissionais, que poderá orientar a construção de planos de formação contínua relevantes e aplicáveis em avaliação.

4.2. Sugestões para investigações futuras

A construção teórica desenvolve-se pela interacção com as práticas no terreno, pela concepção e desenvolvimento de investigações empíricas em contextos reais, pelas análises, reflexões, interpretações e relações conceptuais que delas surjam. A investigação empírica realizada nesta área demonstra claramente o papel que a avaliação pode ter no aperfeiçoamento do ensino e das aprendizagens.

Sendo a avaliação um tema indiscutivelmente complexo e muito amplo, justifica-se plenamente mais investigações nesta área tão sensível, que possam contribuir para apoiar as práticas dos professores e o desenvolvimento dos alunos nas salas de aula.

No desenvolvimento desta investigação surgiram inúmeros aspectos que não foram nem aprofundados, nem tão pouco referidos, por razões óbvias, os quais podem ser tidos em conta para futuras investigações, designadamente:

- Determinar a influência que exercem as concepções e práticas de avaliação dos professores sobre as concepções de avaliação dos seus alunos;
- Conhecer as representações de avaliação dos alunos, de diferentes níveis de ensino e perceber o impacto que a avaliação exerce nos mesmos;
- Saber qual a opinião dos alunos, sobre os procedimentos avaliativos desenvolvidos pelos seus professores e do seu envolvimento efectivo na avaliação, através da autoavaliação assumida e tão vinculada nos normativos de avaliação e orientações curriculares;
- Conhecer as representações dos professores relativamente à avaliação formativa e de que forma influenciam as suas práticas de ensino e de avaliação;
- Que critérios de avaliação utilizam os professores e de que forma se compatibilizam com a prática da avaliação formativa;
- De que forma é que professores e alunos integram os processos de ensino e aprendizagem na prática da avaliação formativa;
- Conhecer como os professores principiantes concebem e implementam a avaliação nas suas práticas pedagógicas, em contexto de sala de aula, averiguando a consistência dos processos de formação inicial actuais;
- Saber qual a influência que os orientadores de estágio exercem nas práticas pedagógicas dos futuros professores, mais especificamente nas suas concepções e práticas avaliativas.

4.3. Limitações do estudo

Esta investigação teve limite de tempo, por ser um requisito para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Este condicionamento restringiu a todos os

níveis o desenvolvimento deste trabalho. A escolha do local da realização do estudo foi igualmente condicionada pela proximidade em relação ao local de residência e de trabalho da investigadora.

Salientamos ainda as dificuldades inerentes à aplicação da técnica de recolha de dados, que consumiram demasiado tempo. Isto é, apesar da disponibilidade imediata inicial dos sujeitos aquando do pedido de consentimento da entrevista, quando contactados para a efectivar, foi com bastante dificuldade que algumas das entrevistas se efectuaram.

A concepção de entrevistas, como todas as outras técnicas, requer o *savoir faire que*, neste caso particular, ainda não adquirimos, pelo que as dificuldades inerentes à sua concepção também se fizeram sentir. Contudo, a elaboração do guião de entrevista, segundo as perspectivas de Afonso (2005) permitiu e facilitou, de uma forma quase que natural e admirável, a formalização das questões da entrevista.

Neste caso particular prevaleceu, também, a capacidade da investigadora para se distanciar do objecto em análise, uma vez que este pertence à sua própria cultura profissional, a fim de adquirir uma perspectiva verdadeira e a habilidade para interpretar os comportamentos à luz da realidade deixando de lado as suas próprias concepções.

Assim, apesar das limitações vividas, o presente estudo permitiu criar condições de indagação crítica, que podem proporcionar matéria para reflexão de futuras investigações ou simplesmente permitir um olhar diferente da avaliação.

4.4. Considerações finais

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos concluir que, a concepção do processo de avaliação, nos últimos anos, mudou drasticamente, sendo evidentes as mudanças conceptuais sobre as principais finalidades da avaliação. A perspectiva sobre a avaliação mudou, deixando esta de ser encarada como um processo estático e passando a ser concebida como um processo dinâmico, contínuo, sistemático e formativo, visto como parte fundamental e integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Verificou-se que, as concepções avaliativas dos docentes integram a informação, interpretação, análise, reflexão e decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem. A

avaliação é entendida como um processo interactivo, intrínseco ao processo de ensino e de aprendizagem, uma base de diálogo consistente e que permite apoiar as aprendizagens dos alunos, sendo dado um relevo especial à sua componente reguladora e formativa.

Este estudo revela, no entanto, que apesar de se verificarem estas mudanças conceptuais, se destaca um certo distanciamento entre as concepções e as práticas de avaliação desenvolvidas. A aplicação prática destes conceitos e intenções formativas é um processo complexo, subjectivo, sujeito a uma diversidade de variáveis e correlação de factores, que constituem um obstáculo à sua concretização efectiva.

Constatou-se como constrangimentos ao desenvolvimento da prática de avaliação, as diversas dificuldades enunciadas pelos docentes, associadas a uma formação inicial e contínua dos docentes, insuficiente e em alguns casos inexistente.

Após estas considerações defendemos, que o professor deve fundamentalmente, entender a avaliação como um processo de investigação – acção, entendido como um “processo de empenhamento na resolução de problemas concretos do mundo da escola, como motor de desenvolvimento profissional colaborativo” (Alarcão e Tavares 2003,p.127), numa dimensão orientadora da sua acção didáctica, para que os alunos tenham mais êxito na sua aprendizagem.

Acrescentamos pois, citando Pinto e Santos (2006),“ Deste modo, olhar e compreender a avaliação de uma forma mais global, como uma prática social portadora de uma cultura, é um dos maiores desafios que se coloca actualmente a todos os cidadãos, em especial àqueles que por diversas razões se confrontam de uma forma mais directa com a própria avaliação”, (p.46).

As análises realizadas, apesar de não poderem ser generalizadas, nem tão pouco representativas, reforçam a crença quanto à importância que a prática e a reflexão sobre ela, têm nos processos de construção pessoal e colectiva do desenvolvimento profissional. Levantam questões e interrogações, conferem pistas e clarificações, com vista a promover futuras reflexões, sobre a problemática da avaliação, dando contudo como certo e inegável, a compreensão de que os processos avaliativos não são universais, exactos, perfeitos, mas sempre questionáveis.

A avaliação não é uma disciplina exacta e, muito provavelmente, nunca o poderá vir a ser, por razões que atrás já se aduziram. A avaliação que se *faz* nas salas de aula também não é uma questão técnica ou uma mera questão de construção e utilização de instrumentos, nem um exercício de *encaixar* conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria com o auxílio de uma qualquer taxonomia. A avaliação é um processo desenvolvido *por* e *com* seres humanos *para* seres humanos, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão.

Domingues Fernandes, 2006

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. e outros. (1997). *Mat₇₈₉ inovação curricular em matemática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico. Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Aido, J.P. (2003). Portefólios: uma luz na sombra da voz. *Educação e Matemática*, 74, pp. 65-70.
- Alarcão, I., (Org.) et al. (2001). *Escola reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw – Hill.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bentes, C. e Cristo, F. (1994). Novas perspectivas na avaliação em Língua Portuguesa: Avaliação por portefólio. Em C. Cardoso (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. B/15 Avaliação formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- C.C.P.F.C. (2007) Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, Relatório de 2007. Disponível em <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Relatório%202007.CCPFC.pdf>. Consultado em 18 de Março 2009.
- CNEB, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Cortesão, L. (1993). *A Avaliação formativa - que desafios?* Porto: Edições Asa.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise das práticas correntes de avaliação. Em P. Abrantes e F. Araújo (Orgs.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens das concepções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Fernandes, D.(2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, pp. 21-50.

Gomes, A. (2008). Auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e investimento na apropriação de critérios de avaliação. Em Menezes, L. (Org.) e outros. *Avaliação em matemática. Problemas e desafios* (p.101-116). Viseu. Edição da Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Leal, L. (1992). Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM

Lourenço, A. e Paula, I. (2003). Avaliando competências através de portefólios. *Educação e Matemática*, 74, pp. 11-15.

Marques, M., (2004). *Formação Contínua de Professores de Ciências – Um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.

Martins, A.; Saporiti, C.; Neves, P.; Bastos, R.; Andrade, S. (2003). Testes em duas fases: uma experiência. *Educação e Matemática*, 74, p. 43-47.

Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.

Menino, H. (2004). O relatório escrito, o teste em duas fases e o portefólio como instrumento de avaliação das aprendizagens em Matemática - um estudo no 2º ciclo do Ensino Básico. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

Noizet, G. e Caverni, Jean-Paul (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.

Nunes, A. e Moreira, A. (2005). O portefólio na aula de Língua Estrangeira: uma forma de aprender e a ser (para alunos e professores). Em I. Sá-Chaves (Orgs), *Os “portefólios” reflexivos (também) trazem gente lá dentro* (p.51-66). Porto: Porto Editora.

Nunes, C. (2004). A avaliação como regulação do processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Um estudo com alunos do 3ºciclo do Ensino Básico. (tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM

Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma – Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Pais, P. (2002). Prefácio em Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. P.7-11. Porto: Edições Asa.

Paula I.(2005). Utilização de portefólios como processo integrador da aprendizagem e avaliação em Matemática. Em GTI (Org.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 191-215). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Pinto, J. (1991). Algumas questões de sobre avaliação pedagógica- uma nova cultura de avaliação. Em H.M. Guimarães, L. C. e P. Abrantes (orgs.) *Avaliação uma questão a enfrentar. Actas do seminário sobre avaliação* (pp.37-42). Lisboa: APM.

Pinto, J. (2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*, 74, pp. 3-9.

Pinto, J. e Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, J.P., (1992). Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação, J.P. Ponte (Ed.), *Educação em matemática: temas de investigação* (p.185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê? o quê? E como? Em Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.

Santos, L. (2003a). A investigação em Portugal na área da avaliação pedagógica em Matemática. *Actas XIV SIEM* (pp.9-27). Lisboa APM

Santos, L. (2003b). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, pp. 16-21.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Em Menezes, L. (Org.) e outros. *Avaliação em matemática. Problemas e desafios* (p.10-35). Viseu. Edição da Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, L. e Menezes, L.(2008). Introdução. Em L. Menezes, L. Santos, H. Gomes e C. Rodrigues (Orgs), *Avaliação em matemática. Problemas e desafios*. (pp.7). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, Agosto, p.89-109.

Silva, J.M. (2000) Avaliação de investigações matemáticas. Uma experiência. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.

Tavares, J.(1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico em Sá Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, p. 59-73.

Vilar, A. (1993). *A Avaliação dos alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.

Yin, R.(1994). *Case study research – Design and methods* (2ª Ed.). London: Sage Publications.

Referências legislativas:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo nº 98-A/92, Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, Diário da República, I Série B, 20 de Junho de 1992.

Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro – altera o Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 6/2001, Reorganização Curricular do Ensino Básico. Diário da República, I Série A, 18 de Janeiro de 2001.

Decreto-Lei nº 7/2001, Reorganização Curricular do Ensino Secundário. Diário da República, I Série A, 18 de Janeiro de 2001.

Despacho Normativo nº 30/2001, Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.

Despacho Normativo nº 1/2005, Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico, Diário da República, I Série B, 5 de Janeiro de 2005.



ANEXO I

Ex.mo Sr.

Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento de dissertação de mestrado.

No âmbito da realização da dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, na Universidade da Beira Interior, pretende-se desenvolver um estudo, subordinado ao tema “ Avaliação: concepções, práticas e constrangimentos”.

Assim sendo, solicita-se a V. Exa, a autorização para o desenvolvimento da referida dissertação, no Agrupamento de Escolas, que implicará a aplicação de entrevistas a alguns docentes deste agrupamento.

Pede deferimento

Com os melhores cumprimentos

Covilhã, 8 de Outubro de 2008

Angelina Claro

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA

Introdução à entrevista:

- Formulação, em linhas gerais do trabalho de investigação;
- Solicitar a ajuda do entrevistado para o êxito do trabalho;
- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.

Tópicos	Concepções de avaliação	Práticas de avaliação	Dificuldades	Formação inicial e contínua
Questões relacionadas	1;2;3;7;11;10;12	4;5;6;13;14;15	8;17	9;18;19

Parte I - Características sócio-profissionais

Idade:

Tempo de serviço:

Habilitações académicas:

Cargos que desempenhou:

Cargos que desempenha actualmente:

Parte II - Formulário de questões

- 1- Na sua opinião o que é a avaliação das aprendizagens?
- 2- Qual ou quais são as principais funções da avaliação das aprendizagens?
- 3- Qual a importância da avaliação?
- 4- Qual a modalidade que privilegia nas suas práticas de avaliação?
- 5- Quais os instrumentos de avaliação que utiliza na sua prática avaliativa?

- 6- Quando avalia os seus alunos?
- 7- Que papel considera que os alunos devem ter na avaliação?
- 8- Quais as dificuldades com que se depara em avaliar os seus alunos?
- 9- Como é que a sua formação inicial como docente, o preparou para a tarefa da avaliação?
- 10- Considera a avaliação um processo homogéneo e universal para todos os alunos, ou um processo sujeito a inúmeras variáveis. Explique.
- 11- Sobre que aspectos deve incidir a avaliação das aprendizagens?
- 12- Quais são os intervenientes do processo de avaliação?
- 13- Costuma reflectir sobre os resultados da avaliação dos seus alunos? Como?
- 14- Na sua prática de avaliação, considera o nível de desempenho da turma e/ou as características individuais dos seus alunos? Como?
- 15- Em que medida os seus alunos são tidos em conta na determinação da avaliação?
- 16- De que forma os resultados da avaliação dos seus alunos influenciam, as suas práticas pedagógicas futuras?
- 17- Todos nós sentimos, às vezes, dúvidas após a concretização e materialização da avaliação. Qual a sua experiência pessoal?
- 18- Que tipo de formação seria a mais adequada nesta área ao nível dos cursos de preparação para a docência?

19- Como se tem processado a sua formação contínua ao nível da temática da avaliação das aprendizagens?

20- Relativamente a este assunto, “ Avaliação das aprendizagens”, há algum aspecto que queira ou ache importante referir?

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO III

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito A

1 – *“É um processo que permite verificar o resultado do ensino e aprendizagem dos alunos ao longo de um certo período de tempo e também das metodologias e estratégias utilizadas pelos professores.”*

2- *“Permitir tirar conclusões sobre a prática do ensino e da aprendizagem, incidindo sobre os vários domínios, o cognitivo e o afectivo.”*

3- *“Fazer uma reflexão sobre processo do ensino e da aprendizagem, de modo a reformular estratégias, metodologias e programas de acordo com o público-alvo.”*

4- *“A avaliação contínua, onde está incluída a formativa e sumativa.”*

5-*“Utilizo os testes, a participação na sala de aula, os trabalhos de casa, a organização do caderno diário e outros trabalhos escritos ou manuais, tipo de pesquisa e de investigação.”*

6-*“Avalio, diariamente e, depois, utilizando os testes sumativos pelo menos duas vezes por período.”*

7- *“Os alunos devem participar em todo o processo de avaliação nomeadamente na realização da sua auto - avaliação e também na hetero-avaliação dos colegas de turma e do professor.”*

8-*“ O principal problema é mesmo, o número elevado de alunos por turma, o que não permite, por vezes, fazer uma avaliação coerente diariamente.”*

9-*“ A minha formação inicial é a do Magistério Primário, daí que as questões de avaliação foram sendo analisadas e discutidas nalgumas das disciplinas do curso. Depois sempre que se faziam períodos de estágio ao longo de dos três anos, com principal incidência no último ano, fazia-se sempre uma reflexão depois de cada prática pedagógica.”*

10-“ A avaliação não é um processo homogêneo, ele é mais do que tudo heterogêneo onde estão presentes inúmeras variáveis, a começar pelos próprios alunos a quem se destina a avaliação. Cada aluno é um ser único, com características próprias, daí que, se se realiza um ensino individualizado, também a avaliação deveria ser o mais individualizada quanto possível e com características próprias. Isto seria o ideal, mas como infelizmente, as turmas têm alunos demais, este tipo de avaliação não é de possível realização/ concretização.”

11 –“ A avaliação deve incidir não só na avaliação de conteúdos leccionados, mas também à forma como os alunos reagem a novas situações aplicando esses mesmos conteúdos. Deve também incidir sobre as atitudes e valores.”

12-“ Os intervenientes neste processo de avaliação serão os alunos, os professores e em último caso o Conselho de turma e em última instância o Conselho Pedagógico.”

13-“ Sim, costumo reflectir sobre os resultados, de forma a poder modificar as formas, estratégias e metodologias a utilizar. Essa reflexão é feita no próprio momento da avaliação, utilizando fichas de observação e correcção. Posteriormente repensando os níveis a atribuir nas grelhas informáticas; elaborando relatórios e gráficos, bem como reflectindo com os alunos nos momentos de auto e hetero-avaliação. Ainda partilhando essas informações com os professores do grupo e de departamento e com o conselho de turma.”

14-“ Na minha prática de avaliação, e não podendo esquecer a realidade e os resultados pedidos pelo Ministério de Educação, tenho de atender às características de cada aluno e também com o nível de desempenho da turma, considerando sempre os níveis de sucesso e insucesso de cada aluno, mas também da turma, repensando-se depois as metodologias a utilizar com a turma e com um ou outro aluno em particular.”

15 – “Os alunos são sempre chamados à participação na discussão do processo de auto e hetero-avaliação, quer seja no final de cada período, ou na discussão de trabalhos realizados e apresentados.”

16- *“A avaliação das aprendizagens influencia as práticas pedagógicas futuras de forma a poder superar as lacunas que os alunos possam ter apresentado. É a partir destes resultados de avaliação que serão reformuladas as planificações, as metodologias, as estratégias e também a conceber outros momentos de avaliação e outras formas de avaliação.”*

17 – *“Existem sempre dúvidas e incertezas no momento de avaliação. Como as colmatamos? Sempre com alguma dose de bom senso, depois de ponderar todos os valores que temos sobre a mesa, tentando nunca prejudicar os alunos, mas também não os beneficiando em larga escala.”*

18 – *“ Todos os cursos de preparação para a docência deveriam ter, pelo menos, uma cadeira sobre avaliação, o que não acontece. Esta disciplina deveria ser sempre acompanhada de prática pedagógica e não no último ano de estágio para que possa existir sempre uma reflexão e avaliação contínua.”*

19- *“ Com algumas acções de formação, nomeadamente: Reforma Educativa - Avaliação e Perspectivas, Avaliação pedagógica , Avaliação das aprendizagens, A prática da avaliação no desempenho profissional e ainda, Utilização das grelhas de avaliação de alunos .*

20- *“ Uma grande dose de bom senso na prática e no processo de avaliação das aprendizagens! “*

ANEXO IV

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito B

1- *“É um conjunto de medidores que nos permitem fazer o ponto da situação das aprendizagens dos alunos.”*

2- *“Fazer o balanço e o ponto da situação dessas mesmas aprendizagens em determinados períodos de tempo.”*

3- *“A avaliação permite aos alunos saber o que aprenderam, o que não aprendem e como devem melhorar.”*

4- *“ A avaliação formativa, por exemplo fichas de trabalho e sumativa oral e escrita, testes sumativos escritos e orais.”*

5- *“Grelhas de observação e de registo de cotações como, testes, cadernos diários, leitura, auto-avaliação, etc.”*

6- *“Ao longo de todo o período, mas o balanço periódico é feito trimestralmente.”*

7- *“São os principais alvos.”*

8- *“ Às vezes é difícil contabilizar correctamente alguns critérios e posicionar os alunos neles.”*

9- *“Penso que de modo insuficiente, mas tenho evoluído muito desde aí.”*

10 - *“O ideal será ser homogéneo e universal, mas há inúmeras variáveis que interferem, por exemplo se o aluno tem NEE ou não, contexto sócio-afectivo do aluno, cada turma é um caso, etc.”*

11 - *“Sobre os conteúdos leccionados.”*

12 - *“Alunos e professores.”*

13 – “ *Muito. Penso muito se estou a ser justa e imparcial para com todos os alunos.* ”

14 – “ *Tento equilibrar as duas vertentes e tento que haja uma certa homogeneidade entre todas as turmas.* ”

15 – “ *Eles fazem sempre a sua auto-avaliação trimestralmente e esta é tida em conta na avaliação final de período.* ”

16 – “ *Muito, porque se os alunos não aprenderam determinados conteúdos leccionados, há que remodelar a planificação e voltar a eles com outras abordagens.* ”

17 – “ *Tenho muitos problemas de consciência quando dou negativas, se de facto estarei a avaliar bem os alunos ou não.* ”

18 – “ *Devia haver uma maior homogeneidade e universalidade de grelhas e critérios para todas as escolas e disciplinas.* ”

19 – “ *Nunca fiz uma acção de formação nessa área. Fui aprendendo informalmente com os outros docentes.* ”

20 – “ *Eu concordo com os exames a todas as disciplinas no 4º, 6º e 9º anos. Esta medida obrigaria a uma maior responsabilidade dos docentes e dos alunos e tornaria o sistema de avaliação mais justo e universal.* ”

ANEXO V

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito C

1- *“É um processo que permite, apoiar as aprendizagens dos alunos, orientar e melhorar, e fornecer informações úteis, quer para os professores quer para os alunos, isto é função reguladora. Aferir aprendizagens realizadas, ou aquilo que os alunos são capazes de fazer, significados que os alunos atribuem aos conhecimentos adquiridos; identificar dificuldades dos alunos; mecanismo de validação do trabalho do professor, etc.”*

2- *“A Função de diagnóstico, função formativa, reguladora, sumativa, de certificação, de selecção, orientação...”*

3- *“ É um processo fundamental, de extrema importância. Deverá ser encarada como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.”*

4- *“ Avaliação formativa.”*

5 – *“ Fichas de avaliação formativa e sumativa, produções dos alunos ou seja, resoluções de tarefas propostas, fichas de avaliação de diagnóstico, intervenções dos alunos nas aulas, trabalhos de casa, questões orais ... ”*

6- *“Em todas as aulas, em momentos determinados, que é o caso da avaliação sumativa.”*

7- *“A auto-avaliação que ao aluno faz do seu trabalho é de extrema importância e deverá ser um elemento que deverá ser integrado no processo de avaliação.”*

8 – *“ Operacionalizar determinados instrumentos de avaliação.”*

9- *“Alguma formação na área.”*

10-“ É um processo que está sujeito a inúmeras variáveis: contexto escolar e familiar; a turma; características dos próprios alunos ...”

11-“ Ao nível do conhecimento de factos e procedimentos, da compreensão de conceitos, da capacidade de resolução de problemas e em alguns aspectos do domínio das atitudes e valores.”

12-“Professores e alunos.”

13-“ Sim. Análise das produções dos alunos, respostas nos testes, intervenções nas aulas, erros e dificuldades ...”

14-“ O desempenho global da turma é fundamental para aferir a qualidade das aprendizagens que os alunos estão a realizar e das práticas lectivas desenvolvidas pelo docente. As características individuais dos alunos também deverão ser tidas em conta nas práticas de avaliação. Por exemplo, um aluno muito introvertido, terá uma participação oral na aula, porventura, pouco frequente; contudo, poderá ter bons níveis de desempenho na resolução das tarefas propostas pelo docente, ...”

15- “São uma peça-chave.”

16-“ Os resultados dos alunos funcionam como um “barómetro” da qualidade das aprendizagens realizadas. É com base nestes resultados que serão feitos eventuais ajustes nas práticas lectivas, reformulações, implementação de novas estratégias,...”

17-“ Por vezes, isso acontece. Há sempre o receio de que não sejamos suficientemente objectivos quando avaliamos os alunos ...”

18- “Contacto com a investigação que vai sendo realizada nesta área, exemplificada com situações reais e concretas.”

19- *“Existe pouca oferta de formação nesta área. Frequentei, recentemente, alguns seminários relacionados com esta temática, ministrados por investigadores da área.”*

20- *“ Não. Acho que já disse tudo.”*

ANEXO VI

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito D

1-“ Avaliar é dar valor, é valorizar. Constitui-se como um marco fundamental na relação professor aluno. Avaliar é um processo de recolha e análise sistemática de informações, que depois de analisadas, permite tomar decisões, na procura da qualidade de aprendizagem.”

2-“Diagnosticar a situação escolar do aluno, identificando dificuldades, expressivas formais técnicas, relativamente ao que foi planeado. Serve pois de orientação relativamente à adequação da planificação para os alunos que se tem. Formativa ao longo do processo de ensino - aprendizagem analisa o modo como está a decorrer a aprendizagem, para se poder obter indicações que permitam manter ou alterar, caso exista necessidade, do plano que se está a executar, de modo a permitir o melhor desempenho possível por parte do aluno. Também se torna necessário proceder a uma avaliação globalizante e verificar de que modo as aprendizagens e competências foram atingidas para certificar a aprendizagem.”

3-“É importante, porque cria momentos de diálogo, onde se pode identificar, interesses, necessidades, procedimentos de modo a recolher informações que servem para fazer um feedback do desenvolvimento das aprendizagens e competências.”

4-“A avaliação formativa, por assumir carácter contínuo e sistemático, por permitir identificar percursos, favoráveis e desfavoráveis, dando conta das oportunidades de desenvolvimento e expressão, examinado o desenvolvimento do trabalho efectivo e não apenas o resultado final desses trabalhos. A procura de formas expressivas e o processo escolhido pelo aluno é tão importante como o resultado final conseguido. Este tipo de avaliação cria medidas que possibilitam diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos, assim como, às aprendizagens e competências a desenvolver.”

5-“Registo periódico individual das várias etapas do trabalho realizado, de forma a criar momentos de reflexão, auto e hetero-avaliação. Observação directa, das

representações, dos trabalhos de técnicas e procedimentos, assim como a evolução dos alunos.”

6-*“A avaliação tem carácter contínuo e sistemático. Na minha área não existem testes e provas criadas exclusivamente para o efeito. Existe apenas momentos de avaliação sumativa no final de cada período lectivo, ano lectivo ou no final do semestre, no caso da disciplina com organização semestral, com desdobramento de turmas.”*

7-*“Os alunos devem participar através de auto-avaliação, de acordo com o seu nível etário e cognitivo.”*

8-*“As dificuldades devem-se a factores que não eram presumíveis no momento de planificação e estarem relacionadas com alunos com situações particulares. A subjectividade de alguns parâmetros de avaliação, como por exemplo, sensibilidade às qualidades do envolvimento e dos objectos. Requer criação de indicadores que permitam efectivamente avaliar. As situações em que um aluno está no limite de um nível, também necessita de ponderação e análise, felizmente não é frequente. A cotação, a percentagem dada a cada item ou indicador de avaliação, pode ser tarefa difícil, porque se tem que identificar a importância que um indicador tem em relação a outro, ou não e estes com as competências.”*

9-*“ Não preparou.”*

10-*“A avaliação das aprendizagens é decisiva para determinar o sucesso ou insucesso do aluno. Por isso deve ser um processo de rigor e objectividade, a começar pela definição das competências e a avaliação da aprendizagem. O contexto onde acontece a avaliação é de certo modo influenciado pelo meio social, cultural económico onde se insere a escola e de onde provêm os alunos. A definição de aprendizagens realmente fundamentais para o desenvolvimento global do aluno, deve permitir articular as características de cada escola, comunidade educativa com a qualidade das aprendizagens, não esquecendo o desenvolvimento das competências essenciais que o aluno deve possuir no final de ciclo ou conclusão da escolaridade obrigatória.”*

11-“Conhecimentos, capacidades, aptidões, demonstradas ou evidenciadas pelo aluno ao longo do processo de ensino/aprendizagem, que sejam realmente significativas para a formação global do aluno.”

12-“Os professores, alunos, conselhos de turma, órgãos de gestão do agrupamento de escolas, encarregados de educação, serviços especializados de apoio educativo, administração educativa.”

13-“Sim. Analisando globalmente e individualmente o processo e os resultados obtidos de modo a estabelecer uma relação entre a intenção e o produto final.”

14-“É importante avaliar as características expressivas, formais, técnicas de cada aluno, considerando como sujeito único no modo de pensar e criar, mas também é pertinente fazer a análise do desempenho do grupo/ turma relativamente às competências inicialmente delineadas, as efectivamente adquiridas e o resultado real da aprendizagem.”

15-“No plano formativo, através de autoavaliação, de análise das aprendizagens e do conhecimento dos critérios gerais, estabelecidos no início do ano.”

16-“Os resultados da avaliação serve de indicador à situação escolar do aluno e do que é necessário desenvolver para melhorar o seu desempenho. Para o professor podem ser úteis na selecção e modificação de metodologia ou na precisão de resultados.”

17-“As dúvidas quando surgem obrigam a reflectir, analisar a situação e ponderar todo o processo. A experiência ajuda nesse processo reflexivo e ponderado.”

18-“ *Formação com componente teórica, sempre associada a exemplos práticos em contexto escolar, com produção de todo o processo acompanhado de alguém, professor, com forte experiência na área.*”

19-“*A formação contínua na área da avaliação das aprendizagens foi procurada de acordo com a necessidade de saber mais e melhor, mas infelizmente demasiado teórica.*”

20-“*Não, não quero.*”

ANEXO VII

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito E

- 1- *“É a verificação da assimilação ou não dos conteúdos transmitidos.”*
- 2- *“A função é garantir uma melhor aprendizagem.”*
- 3- *“A avaliação é importante em dois sentidos, avaliar o que foi executado e identificar os erros para possível correção.”*
- 4- *“A oralidade, a escrita e a execução prática dos trabalhos.”*
- 5- *“Os trabalhos práticos, capacidade crítica, atitudes, valores, higiene do no trabalho, etc.”*
- 6- *“Durante todo o ano lectivo e quando é terminado uma unidade prática.”*
- 7- *“Devem ter um papel de cooperação, para se poder melhorar o que esteve menos bem.”*
- 8- *“A subjectividade de cada personalidade.”*
- 9- *“Através de conteúdos teóricos e pelos quatro anos de prática de estágio que me foram exigidos.”*
- 10- *“É um processo sujeito a inúmeras variáveis, porque os alunos têm vivências diferentes, comportamentos e personalidades diversificadas.”*
- 11- *“Sobre aspectos cognitivos, sociais e comportamentais.”*
- 12- *“O sujeito avaliador, o sujeito avaliado e as instituições integradas no processo.”*

- 13- *“Sim. Analisando a relação entre os objectivos propostos e os resultados alcançados.”*
- 14- *“Considero principalmente as características individuais do aluno, porque desempenha o trabalho individualmente.”*
- 15- *“Porque é neles que se reflecte o processo de aprendizagem.”*
- 16- *“Influenciam, porque as práticas pedagógicas devem ser delineadas tendo em vista uma avaliação, e se a avaliação não corresponder às competências, as práticas podem ser revistas.”*
- 17- *“Tento superar essas dúvidas com colegas de profissão para podermos colmatar o que vai surgindo.*
- 18- *“A parte prática, o estar no terreno é muito produtivo e importante para se compreender melhor como funciona.”*
- 19- *“Mais ao nível das experiências pessoais decorrente da interacção professor/aluno.”*
- 20- *“Não possuo um conhecimento profundo sobre o tema.”*

ANEXO VIII

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito F

1-“A avaliação das aprendizagens é um elemento regulador das práticas pedagógicas que tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino e a confiança social do funcionamento do sistema educativo. A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem.”

2-“Função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Função de contribuir para promover ou melhorar a formação dos alunos, como por exemplo descobrir aptidões e interesses dos alunos para encorajar e facilitar o seu desenvolvimento e realização pessoal.”

3-“A avaliação é importante na medida em que consiste na recolha de informação que permite ao professores, alunos e famílias ajuizar sobre o progresso dos alunos. Consideram-se os progressos em função dos objectivos decorrentes dos currículos, do Projecto educativo da escola e do Projecto Curricular de turma. Bons procedimentos de avaliação fornecem bons meios de julgar até que ponto os alunos estão a dar conta do recado.”

4-“Privilegio fundamentalmente a avaliação formativa e a avaliação sumativa, tendo também em consideração a avaliação diagnóstica e a auto-avaliação...”

5-“Os instrumentos mais utilizados são, a observação directa, anotando no registo individual do aluno todas as situações ocorridas e a interpretação das mesmas. Utilizo por vezes listas de verificação. Os testes de avaliação formativa, a fim de fornecer ao aluno e ao encarregado de educação o feedback da sua aprendizagem, que neste caso, tem carácter qualitativo. Os testes de avaliação sumativa, fazendo uma síntese das aprendizagens realizadas pelo aluno com carácter globalizante e quantitativo. E os testes diagnóstico, no sentido de verificar o estágio da aprendizagem do aluno e actuar perante os resultados.”

6-“A observação directa faço-a de um modo sistemático e contínuo; os testes de avaliação formativa faço-os regularmente ao longo do período, privilegiando mais as aulas anteriores aos testes de avaliação sumativa; os testes de avaliação sumativa faço-os periodicamente ao longo do período; a avaliação diagnóstica faço-a sempre no início de cada ano lectivo e sempre que necessário aquando da leccionação de um conteúdo programático que necessite de requisitos de anos anteriores ou de conteúdos já leccionados anteriormente.”

7-“Os alunos devem ter um papel cada vez mais activo na sua avaliação. A participação dos alunos pode alargar-se à construção dos próprios instrumentos de avaliação, pois desenvolve as capacidades de auto-avaliação permitindo compreender melhor os progressos realizados ou os erros cometidos e apresentar sugestões para a sua correcção. A participação dos alunos na avaliação pode também ser realizada pelos colegas, por exemplo ao nível da capacidade de trabalhar em grupo. O envolvimento dos alunos e encarregados de educação no processo de avaliação constitui um dos aspectos relevantes no papel que os alunos têm na avaliação.”

8-“Atendendo a que a escola de hoje é uma escola obrigatória para todos, em que o direito ao sucesso é um direito de todos, que a escola tem de garantir, torna-se por vezes difícil gerir a condução das aprendizagens, na medida em que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo de aprendizagem nem os mesmos conhecimentos.”

9- “Não muito bem. A preparação foi à minha custa, pelo que li, pela experiência solicitada a colegas mais experientes na docência, pelas acções que frequentei e também pelo, aprender fazendo.”

10-“Atendendo à universalização da escola, em que o sistema educativo passou de uma estrutura de elites para uma estrutura de massas, de uma estrutura de selecção para uma estrutura de serviço social generalizado, logicamente que a avaliação mudou. A avaliação quanto a mim, está associada a diversas variáveis, nomeadamente variáveis estruturais, como a origem social dos alunos, as condições que a escola possui, a competência dos professores, a natureza dos currículos e variáveis situacionais como

as condições do ensino, as condições de acesso ao saber e a pressão para o sucesso. Há ainda uma outra variável que são os resultados, que necessita ser controlada para informar acerca da qualidade e eficácia do ensino e simultaneamente fornecer indicações sobre o que fazer para melhorar a escola ou o currículo.”

11- “Deve haver uma estreita relação entre a avaliação e o currículo. Na avaliação das aprendizagens deve considerar-se o modo como o currículo nacional é formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem.”

12- “Professores, alunos, famílias, escola e sociedade.”

13- “Absolutamente que sim. Analiso os resultados de cada alunos, verificando em que conteúdos programáticos manifestou mais dificuldades. Para as superar informo o aluno de que deverá recorrer ao livro ou caderno diário, indicando-lhe a estratégia a utilizar. Procedo a um acompanhamento individualizando sempre que possível quer na aula, quer ao nível do Estudo acompanhado...”

14- “Sim, considero o nível de desempenho da turma, na medida em que é a partir do diagnóstico efectuado que planifico e intervenho na turma. Mas, é importante não esquecer que nem todos os alunos acompanham a aprendizagem com o mesmo ritmo. Há pois que ter em consideração os princípios da diferenciação pedagógica, estreitamente ligados à necessidade de se prestar atenção ao percurso e evolução de cada aluno, assim como ao desenvolvimento da sua autonomia no seu processo de aprendizagem.”

15- “ Na avaliação formativa há uma informação ao aluno acerca da sua progressão na aprendizagem, logo, o aluno intervém no sentido de reflectir nas dificuldades sentidas, tentando superá-las. Um outro aspecto a considerar é sem dúvida a auto-avaliação em que o aluno reflecte nas suas aprendizagens e informa o professor da sua intenção no que diz respeito à sua avaliação. A hetero-avaliação, implica também os alunos na avaliação.”

16- *“ Interpretar os resultados faz parte do processo de avaliação. Os resultados da avaliação podem fazer reflectir os objectivos e, ou os métodos e práticas de ensino, pelo que as práticas pedagógicas serão influenciadas de acordo com essa reflexão. “*

17- *“Por mais que se tente objectivar a avaliação, atribuindo um valor quantitativo aos parâmetros que constam dos critérios de avaliação, esta assume sem dúvida, um carácter subjectivo nos seus mais diversos aspectos, e daí a dificuldade na sua concretização! Há que ultrapassar esta situação se o professor no seu trabalho, quer na sala de aula, quer na escola recolher informação muito diversa em relação aos seus alunos, e que obrigatoriamente, formaliza em registos estruturados atribuindo-lhe um tratamento valorativo, assim como ter em consideração três aspectos: modalidades de avaliação, natureza e pertinência dos dados recolhidos e instrumentos de avaliação. E porque a aprendizagem exige critérios bem definidos, é importante que os departamentos curriculares e o coordenador dos directores de turma clarifiquem muito bem os procedimentos da avaliação.”*

18- *“Penso que o processo de avaliação é um processo subjectivamente construído e que por mais técnicas que se utilizem para a objectivar não se consegue... No entanto, uma formação ao nível dos procedimentos da avaliação e dos critérios para avaliar o desempenho dos alunos seria importante.”*

19- *“Tenho frequentado acções de formação específicas da disciplina que lecciono e outras relacionadas com esta temática, tentando sempre diversificar.”*

20- *“Não...”*

ANEXO IX

Transcrição da entrevista realizada ao sujeito G

1- *“A avaliação das aprendizagens é construir um juízo específico global, dependendo da modalidade de avaliação, sobre os conteúdos e as competências desenvolvidas, bem como a evolução demonstrada pelo aluno.”*

2- *“A avaliação das aprendizagens deve apoiar o processo educativo, reformular ou reajustar o projecto curricular do agrupamento; certificar as competências desenvolvidas pelos discentes; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo.”*

3- *“ A avaliação é importante para recolher e tratar informação sobre o desempenho do aluno; disponibilizar essa informação ao aluno, encarregado de educação e ao conselho de turma; estabelecer metas de modo a favorecer o sucesso educativo do aluno; aplicar estratégias de recuperação, caso o aluno apresente dificuldades; orientar o aluno no seu empenho na aprendizagem; rever e melhorar métodos de trabalho quer do aluno, quer do professor; adoptar medidas de apoio educativo, etc.”*

4- *“Nas minhas práticas de avaliação privilegio a avaliação formativa.”*

5- *“Na minha prática avaliativa utilizo a ficha diagnóstica; os trabalhos realizados na aula, individual e de grupo, e respectiva apresentação; participação espontânea solicitada na sala de aula; fichas formativas e fichas sumativas.”*

6- *“Avalio os meus alunos em todos os momentos; quando ouvem, quando observam; quando pensam, quando questionam...”*

7- *“Na avaliação, os alunos devem ter o mesmo papel que o dos professores e conselho de turma, desde que estejam «educados» para se autoavaliarem e serem «honestos» com eles próprios.”*

8- *“A maior dificuldade é transpor para números os saberes e atitudes demonstradas.”*

9- *“ Somente com a psicologia de procurar conhecer ao máximo e respeitar os seres, todos eles diferentes, que são os alunos que temos à nossa frente e com os quais, trabalhamos diariamente.”*

10- *“A avaliação é um processo sujeito a inúmeras variáveis, sobretudo da “sensibilidade” do conselho de turma. Daí que, por vezes, dois alunos com características semelhantes são avaliados de forma díspar pelos conselhos de turma, chegando-se à situação crítica de um ficar retido e outro não.”*

11- *“A avaliação das aprendizagens deve incidir sobre as competências desenvolvidas e evolução do aluno no seu global, cognitivo, atitudes e valores.”*

12- *“Aluno, professor, encarregado de educação, conselho de turma, comunidade educativa.”*

13- *“Sempre! Tentando procurar justificações ou razões e promover novas estratégias pedagógicas; confrontar os resultados com os objectivos definidos; rever, inovar os métodos de trabalho.”*

14- *“Considero ambos, sobretudo o respeito pelas características de cada aluno e só posteriormente, o nível da turma, no seu global. O principal reside na evolução própria do aluno de forma individual, que depois vai interferir e criar o puzzle da turma. No fundo, é a participação individual para a construção de um todo.”*

15- *“Para além de realizar uma reflexão quase diária da sua participação e evolução, o aluno tem a oportunidade de forma individual, sem ter de se expor na turma, por escrito, realizar a sua auto-avaliação.”*

16- *“Obrigatoriamente têm de influenciar. Se os resultados forem positivos, continuarei a implementar as estratégias aplicadas, mas nunca descurando a inovação; caso os*

resultados sejam negativos, terei que rever e melhorar as estratégias, solicitando a participação dos alunos, dos encarregados de educação, do Conselho de turma e do Departamento Curricular”.

17- “Na maioria dos momentos não sinto dúvidas, no entanto, já as senti, sobretudo na atribuição do nível quatro”.

18- “A formação que penso que seria a mais adequada, reside na transformação numerária, da avaliação descritiva e qualitativa”.

19- “Muito por auto-formação e formação entre pares, na medida em que nunca tive conhecimento que os centros de formação de região tenham proporcionado este tipo de formação contínua”.

20- “É sem dúvida imprescindível que se discuta este assunto, que o Ministério transmita informação exacta, que as escolas a analisem e questionem, que os centros de formação ofereçam acções de formação e materiais de apoio, porque actualmente, todos avaliamos o melhor que sabemos, mas com parâmetros muito diversificados”.