

Carlos Adalberto Martins Meireles

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário

A regulação das aprendizagens em História no Ensino Secundário.
Contributo para uma avaliação reflexiva

Setembro de 2012

Orientador: Luís Grosso Correia

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

Na sociedade atual, há uma crescente exigência social que recai sobre os docentes. Ela requer que estes se munam de instrumentos e ferramentas que lhes permitam uma justificação adequada para a escolha de percursos de aprendizagem e de instrumentos de avaliação do seu trabalho, bem como das classificações atribuídas aos discentes – muito em especial no 12º ano de escolaridade. Pretende-se que a avaliação se configure como um processo e um produto compreensível e justo, relativamente ao trabalho realizado pelo aluno, mas também reflexo da orientação informada e profissional do professor – a denominada *regulação* do processo de ensino-aprendizagem.

Naturalmente, a intervenção do docente deve adequar-se ao nível etário dos seus alunos, e existem diversos métodos e mecanismos que nos permitem realizar a avaliação e a regulação das aprendizagens. A importância deste aspeto é acrescida quando nos encontramos a lecionar em anos de escolaridade sujeitos a exame nacional da disciplina – no caso, a História A, do 12º ano.

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão do potencial de desenvolvimento de competências que é possível realizar, em História, a partir (1) de uma ficha de avaliação sumativa e da regulação dos seus resultados, com base em critérios de correção fornecidos (2) e de um *role play* como estratégia de aprendizagem. A primeira ferramenta é mais afeta ao produto; a segunda mais ligada ao processo. Ambas são complementares, tendo em conta o conceito de avaliação preconizado no programa de História A no ensino secundário.

Conceitos-chave: avaliação; processo / produto de ensino-aprendizagem; *role play*; ficha de avaliação sumativa; critérios de correção e classificação; regulação das aprendizagens.

Abstract

In our society, there is a growing social exigency on teachers. It wants them to have instruments and tools that allow a suitable reason for the choice of learning paths and evaluation instruments of their work, as well as the marks given to their pupils – especially in the 12th form. The evaluation is intended to be a process and a product understandable and fair, in relation to the work performed by the students, but also a reflex of the teacher's informed and professional orientation – the so-called regulation of the teaching-learning process.

Of course, the intervention of the teachers must be adapted to the age level of their students and there are various methods and mechanisms that allow us to carry out the evaluation and regulation of learning. The importance of this aspect is increased when we teach in years of schooling under national exam – in this case, History A, on the 12th form.

This report aims to contribute to the understanding of the potential for developing competences that pupils can perform, in History, from (1) a summative written test and the regulation of its results, based on its criteria correction (2) and of a role play as a learning strategy. The first tool is more related with the product; the second one is more connected to the process. Both are complementary, bearing in mind the concept of evaluation defended in the History A program.

Key words: evaluation; teaching-learning process/ product; role play; summative evaluation tests; correction and classification criteria; Regulation of learning.

À minha mãe, à minha avó, à minha esposa e ao meu filho

Agradecimentos

Neste momento, e porque dedicar não é o mesmo que agradecer, é de todo pertinente destacar o apoio incondicional que a minha mãe, a minha avó e a minha esposa me deram ao longo do tempo da elaboração deste trabalho. Uma palavra de amor, também, para o meu filho que, sem ainda saber, teve de prescindir tantas horas da companhia do pai.

Uma palavra de apreço também ao Prof. Doutor Luís Grosso Correia, pelo incentivo que em setembro de 2011 me conferiu para concluir os trabalhos na altura ainda por terminar, bem como pela ajuda concedida na elaboração desta obra.

ÍNDICE

Introdução.....	8
Parte I – Enquadramento teórico e curricular.....	11
1. Avaliar – um desafio constante.....	11
2. A Avaliação nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: semelhanças, diferenças e problemáticas	19
3. O Ensino secundário em Portugal: Plano de estudos e organização	23
3.1. Conceito de avaliação e modalidades preconizadas.....	25
3.2. A avaliação em História A no Ensino secundário: enfoque no processo ou no produto?.....	27
- As respostas a uma ficha de avaliação sumativa de História.....	30
- O <i>role play</i> em História	32
Parte II – Estudo de caso: A ficha de avaliação sumativa em História A – uma abordagem comparativa em duas turmas do 12º ano	35
4. Enquadramento: Contexto educativo, planificação de um Módulo e experiências de aprendizagem desenvolvidas	35
5. Elaboração de uma ficha de avaliação sumativa e dos respetivos critérios de correção.....	39
6. Metodologia de análise dos resultados para a investigação.....	46
6.1. A ficha de avaliação sumativa do módulo 9	46
6.2. A importância de outras estratégias na avaliação dos alunos: o caso de um <i>role play</i>	50
7. Desempenho dos alunos.....	56
7.1. Na ficha de avaliação sumativa	56

- Análise global dos resultados dos alunos das turmas - 12ºE e F.....	56
- Análise comparativa de resultados – a importância da regulação	64
7.2. No <i>role play</i> como momento específico do processo de avaliação.....	72
8. Interpretação de resultados da regulação na ficha de avaliação sumativa	74
9. Ficha de avaliação sumativa e <i>role play</i> : pontos de contacto.....	86
Considerações finais.....	89
Referências bibliográficas e documentais.....	96
Anexos (seguem em CD integrado no trabalho).....	99

Introdução

O tema principal deste relatório final de mestrado em ensino incide na importância da regulação das aprendizagens na disciplina de História A, no ensino secundário. Abordaremos também a problemática da avaliação do processo, em contraponto com a avaliação do produto.

Na escola em que realizámos a prática de ensino supervisionada, foi-nos possível lecionar a duas turmas da disciplina de História A do mesmo ano de escolaridade (12º), sendo que de imediato considerámos interessante e pertinente efetuar um estudo comparativo, ao nível da avaliação.

Consideramos que, para qualquer professor, as questões relacionadas com a avaliação dos alunos é, por certo, das mais delicadas e desafiadoras. Assim, após realizarmos uma abordagem inicial aos conceitos destacados no resumo desta obra, centraremos a nossa atenção nas competências passíveis de serem evidenciadas e avaliadas através (1) das várias questões duma ficha de avaliação sumativa e (2) de um *role play* didático, os quais fizámos de acordo com alguns pressupostos de partida. Neste estudo utilizaremos uma metodologia de tratamento dos dados essencialmente quantitativa e, com as devidas precauções, qualitativa, destacando comparativamente os dois momentos avaliativos (ficha de avaliação e *role play*) do módulo 9 de História A do 12º ano e as diferenças encontradas entre as turmas.

As questões-base de partida para o trabalho empírico da parte II incidem na análise dos resultados de uma ficha de avaliação sumativa¹ relativa ao módulo referido, em ambas as turmas, e na capacidade dos alunos melhorarem na resposta às questões após a disponibilização dos critérios de correção, para regularem as aprendizagens. A partir das respostas obtidas, vamos procurar induzir as competências manifestadas antes e após a regulação. Por último, refletiremos sobre a pertinência do uso de uma experiência de

¹ Neste nosso trabalho, por uma questão prática, consideraremos sinónimas as expressões *ficha de avaliação sumativa*, *ficha de avaliação* ou *ficha*, por motivo de simplificação e para evitar a repetição da expressão completa. Os casos que não corresponderem a esta descrição serão devidamente ressalvados.

avaliação formativa – um *role play* – sobre um tópico de História A no 12º ano, concernente ao mesmo módulo.

Não obstante todas as imensas questões que envolvem o tema da avaliação, que se reveste tanto de importância como de complexidade pedagógica e até social, neste trabalho realizaremos uma abordagem teórica inicial relativa a concepções sobre avaliação e regulação das aprendizagens, sendo que, de seguida, centrar-nos-emos nas noções de avaliação preconizadas nos diplomas legais que regulamentam o sistema educativo português, relativamente aos ensinos básico e, mais aprofundadamente, secundário. Este último nível de ensino será o foco do nosso estudo de caso, na parte II. De facto, vamos procurar extrair quais as concepções/ teorias de avaliação mobilizadas. Seguidamente, vamos centrar-nos no programa curricular de História A do ensino secundário em vigor.

No âmbito do programa da disciplina, tentaremos perceber, para além dos conhecimentos, quais as competências eleitas como fulcrais para que os alunos sejam mais proficientes nos dois momentos da nossa intervenção que selecionámos, como forma de introduzirmos a parte empírica do trabalho.

Na parte II – estudo de caso – incidiremos no já referido módulo 9, cujos conteúdos lecionámos em conjunto com a orientadora cooperante. Definimos as experiências de aprendizagem e os aspetos que deveriam constar da ficha de avaliação sumativa. Centrámos-nos no produto das aprendizagens do módulo, tendo em conta a preparação para exame nacional da disciplina. Para tal, elaborámos a matriz, a ficha de avaliação sumativa de etapa e os respetivos critérios de correção, em grelha semelhante às disponibilizadas pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) do Ministério da Educação e da Ciência. Elaborámos, ainda, uma tabela com os objetivos cognitivos mobilizados para cada item da ficha de avaliação em causa, de acordo com a taxonomia de B. Bloom (1969) e com o modelo de J. P. Guilford (1967). Então, aplicámos a ficha de avaliação, corrigimo-la tendo por base os critérios estabelecidos e os objetivos cognitivos e ajudámos os alunos a verificarem que competências evidenciaram na prova escrita e em que competências precisavam de melhorar. Solicitámos que os discentes, após a análise dos tópicos dos critérios que elaborámos e a perceção dos erros/incorreções cometidos, entregassem à orientadora cooperante as novas respostas, para que as pudéssemos analisar.

Adicionalmente, selecionámos uma experiência de aprendizagem do módulo, um *role play* grupal sobre um assunto atual, com a finalidade de refletirmos sobre a pertinência de uma avaliação de cariz formativo no 12º ano de escolaridade. Para tal, escolhemos o subtema 1.3 do programa, “Permanência de focos de tensão em regiões periféricas” e o tópico “Nacionalismo e confrontos políticos e religiosos no Médio Oriente”. Selecionámos uma cronologia elucidativa dos aspetos históricos a ter em conta no *role play*, para mostrar aos alunos. De seguida, escolhemos os textos (historiográficos e jornalísticos) a distribuir aos grupos de trabalho que desempenhariam diferentes papéis e preparámos os alunos, fornecendo-lhes orientações específicas. Posteriormente, analisámos o decorrer da experiência de aprendizagem em ambas as turmas em que efetuámos regências e aplicámos uma grelha de avaliação qualitativa semelhante às turmas em questão. Acrescemos também uma grelha-resumo das várias tomadas de posição dos grupos de alunos de ambas as turmas.

Nas reflexões finais que elaborámos, traçámos as principais conclusões do nosso estudo.

Parte I – Enquadramento teórico e curricular

1. Avaliar – um desafio constante

O que é avaliar? Será uma medição do desempenho dos alunos? E o que há que avaliar? Como questiona Jean-Marie de Ketele, no prefácio da obra *Avaliar é medir?*, “deveremos avaliar os alunos, ou de preferência, as situações de ensino-aprendizagem?”²

Relativamente ao conceito de avaliação, já em novembro de 1971, num simpósio em Berlim, cerca de 50 participantes vindos de vários países-membros do Conselho da Europa se centravam no tema “Objetivos e métodos da avaliação pedagógica”³. Jean Cardinet discorre amplamente sobre o tema, centrando-se em três modalidades de avaliação que estes especialistas consideraram imprescindíveis: *sumativa*, *formativa* e *prognóstica/diagnóstica*, às quais, necessariamente, correspondiam funções diferentes. Assim, respetivamente, a avaliação poderia possuir funções de *certificação*, *regulação* e *orientação*, aspetos consensuais já na década de 70 do século XX⁴, que ainda hoje são preconizados.

Pelo exposto, é à avaliação formativa que mais diretamente se associa a designada *regulação* das aprendizagens. Pode afirmar-se que, basicamente, os objetivos de uma avaliação formativa são regular em termos pedagógicos, gerir os erros dos alunos e consolidar os êxitos destes. “*Para Perrenoud (1999), o conceito de regulação*” pode aplicar-se “*à otimização de uma trajetória ou, mais globalmente, de um processo dinâmico finalizado*”.⁵ Por sua vez, para Allal (1986, 1988), a regulação das aprendizagens pode ser “*retroativa, proativa e interativa*”⁶. A regulação retroativa

² CARDINET, Jean – *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa, 1993, p. 13.

³ CARDINET, 1993, p. 17

⁴ CARDINET, 1993, p. 44.

⁵ RIOS Marilene e PEDROSA, Priscilla – *Avaliação formativa como reguladora das aprendizagens*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, s/d, p. 5.

⁶ FERREIRA, Carlos, “Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal”, *Educar em Revista*, nº.37, 2010.

*“surgiu inicialmente, no contexto da influência behaviorista na avaliação formativa. Com este tipo de regulação (...) emergiram as primeiras perspectivas teóricas e as práticas de regulação das aprendizagens, no quadro da designada avaliação formativa pontual”. Esta ocorre no “final de um período curto de ensino e de aprendizagem, no qual todos os alunos são submetidos à mesma prova escrita, para se verificar o grau de cumprimento dos objetivos definidos para esse período de aprendizagem”*⁷

No caso da regulação proativa, o professor realiza um diagnóstico, também pontual, dos conhecimentos dos alunos, sendo que *“adota novas estratégias que sejam mais adequadas”* ao *“diagnóstico elaborado”*.

Por sua vez, a regulação interativa, contrariamente à retroativa e à proativa, resulta da prática da avaliação formativa *contínua*. *“Sendo influenciada pela corrente cognitivista, a avaliação formativa contínua caracteriza-se, segundo Allal (1986), por se integrar no processo de ensino-aprendizagem e centrar-se no funcionamento cognitivo do aluno durante a realização de uma tarefa.”*⁸ Assim, a sua finalidade é, principalmente, o diagnóstico das dificuldades e dos erros dos alunos *no momento* em que ocorrem. De acordo com Perrenoud (1999), *“o professor deverá maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis ao desenvolvimento e fortalecimento dos esquemas ou saberes”*⁹.

São estas noções que teremos em conta quando fizermos referência à expressão *regulação* em todo este relatório final, com a variante de que a principal experiência de regulação que realizámos, desenvolvida na parte II, incide sobre os resultados de uma ficha de avaliação *sumativa*. No entanto, esta ficha precede a realização de uma prova de exame final de História A. Neste sentido, a regulação que realizámos possui também um cunho *formativo*, encaixando-se na perspectiva da regulação *retroativa* de que Allal trata (1986). É interessante notar que a estratégia de aprendizagem de *role play*, que analisaremos de modo complementar, inclui-se em especial na perspectiva de regulação *interativa* que a mesma autora refere.

Também as questões que Cardinet desenvolve sobre avaliação nos auxiliam a refletir sobre as várias modalidades de avaliação que ele mesmo distingue. No prefácio da obra

⁷ FERREIRA, Carlos, 2010, *idem*.

⁸ FERREIRA, Carlos, 2010, *idem*.

⁹ PERRENOUD, Philippe – *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Místicas Sul, 1999, p.116.

“Avaliar é medir?”, já destacada, Jean-Marie de Ketele questiona, relativamente à avaliação sumativa, se não será uma lacuna pretender avaliar apenas os processos mentais do aluno, quando este é submetido a uma ficha de avaliação ou exame de conhecimentos e o que poderemos inferir – ou deduzir – “a partir das tentativas e dos produtos finais dos alunos”. Na opinião do autor, pode ser perverso realizar isto, até porque os nossos instrumentos de avaliação podem não ser fíaveis em todas as circunstâncias. Chama a atenção também para os “*desvios sociais*”, os quais, para além dos desvios de conhecimentos, analisados pela teoria dos testes – a docimologia –, também faria sentido incluir na avaliação dos alunos. Por via da avaliação existente nos atuais sistemas de ensino, as classes sociais mais desfavorecidas continuarão a ser discriminadas, sendo que a avaliação, em moldes como os atuais, poderá ser um “*meio inconfessado de preencher certas funções implícitas, como a disciplina, o poder do docente, a seleção social...*”¹⁰

De facto, na prática, à palavra *avaliação* encontramos ligada uma *carga*, que geralmente encerra, pelo menos na mente da esmagadora maioria dos alunos, uma ideia de *controlo do produto*, naturalmente porque a maior parte das atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas se reveste de uma necessidade de atribuição de uma “nota” ou *score*, que, como refere Landsheere, “*pode ser objetiva ou subjetiva, mas é sempre relativa*”¹¹, a partir dos conhecimentos/destrezas obtidos pelos alunos. Em especial no final de ciclo de estudos, para ingresso no mundo do trabalho, existe a necessidade de *certificação* do percurso e dos resultados obtidos. Podemos dizer que esta certificação de percurso é realizada na ótica da função certificadora dos exames ou provas de capacidades dos alunos¹².

É esta necessidade de qualificar ou de quantificar que surge na mente do discente quando falamos em avaliação – o que não é, necessariamente, sempre pedagogicamente adequado ou desejável. Como Landsheere observa, “*uma medida traduz-se necessariamente em algarismos, o que nem de longe é o caso da avaliação*”¹³, e como Carlos Rosales salienta, avaliar inclui realizar a análise dos conhecimentos obtidos pelos alunos, mas também perceber que “*habilidades e atitudes*” estão envolvidas. É

¹⁰ CARDINET, 1993, p. 13

¹¹ LANDSHEERE, Gilbert - *Avaliação contínua e Exames*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976, p. 18.

¹² CARDINET, 1993, p. 25

¹³ LANDSHEERE, 1976, p.17.

necessário conhecer as “*características dos processos e não apenas dos resultados*”¹⁴. Avaliar deve também incidir sobre a atividade do próprio professor: o desenvolvimento de programas, a efetividade dos recursos e a influência dos contextos em que este desenvolve o seu trabalho. A atividade avaliadora deve, na sua ótica, “*ultrapassar o estudo de tudo quanto se manifesta para se prolongar até à identificação das causas*”. Nesta perspectiva, a avaliação é encarada como base para a tomada de “*medidas de aperfeiçoamento do ensino*”¹⁵, as quais devem estar sempre na mente do docente que pretende melhorar e inovar nas suas práticas e na sua eficácia pedagógica.

Rosales refere ainda que “*a avaliação pode e deve adaptar-se a diferentes paradigmas de investigação em função da natureza do objeto a avaliar*”. Sendo este um trabalho de investigação de natureza educacional que se foca na avaliação do produto sem ignorar a importância do processo, podemos afirmar também que privilegiámos técnicas “*pertencentes a um paradigma científico positivo para avaliação de aspetos observáveis, constatáveis externamente*”, refletindo sobre a utilização de técnicas “*pertencentes a um paradigma ecológico ou naturalista na avaliação*”¹⁶ ao nível formativo, em particular numa experiência de *role play*, aplicada no 12º ano.

Em última instância, “*a avaliação consiste numa tarefa de vinculação da teoria à realidade, numa atividade de reflexão sobre o ensino, que pode seguir duas grandes vias: da teoria à prática e desta à teoria*”¹⁷ Nesta perspectiva, podemos afirmar que a prática é o quotidiano escolar das experiências de aprendizagem, e que a teoria é produto dessa prática. Assim, a capacidade de avaliação de um docente está estreitamente ligada à sua capacidade de refletir sobre o seu ensino¹⁸. Isto só é passível de realizar-se tendo em conta, não só o produto, mas sem dúvida e, principalmente, o processo. Para efeitos da nossa investigação, partimos da teoria para a prática quando analisámos os resultados de uma ficha de avaliação sumativa e refletimos sobre estes, sendo que fazemos o inverso quando analisamos uma experiência de aprendizagem de cariz especificamente formativo, caso do *role play*.

É importante realçar que muitos investigadores no campo da avaliação consideram a avaliação como atividade de grande exigência, isto porque implica a combinação de

¹⁴ ROSALES, Carlos – “*Avaliar é refletir sobre o Ensino*”. Rio Tinto: Edições Asa, 1992, pág. 9.

¹⁵ ROSALES, Carlos, 1992, idem.

¹⁶ ROSALES, Carlos, 1992, p. 10.

¹⁷ ROSALES, Carlos, 1992, p. 11.

¹⁸ ROSALES, Carlos, 1992, p. 12.

uma “*pluralidade de dimensões*”¹⁹. Esta pode incidir em objetivos ou ir além destes; pode centrar-se mais nos processos do que nos resultados; pode ser realizada com mais realce do contexto e características dos alunos do que com incidência em objetivos / desideratos; pode conceber-se como “*metodologia plural e naturalista*”, a qual defende a importância da “*recolha da informação*”²⁰.

De modo direto e concreto, afirmamos que, nesta atividade investigativa, pretendemos ir além de objetivos – pretendemos avaliar “*competências*”²¹, como destaca o programa de História A; tentamos dar uma dimensão de equilíbrio ao processo e ao resultado, com incidência especial neste último; recolhemos as informações que considerámos relevantes para o nosso estudo de forma mais “*naturalista*” quando da recolha de dados relativos ao *processo* das aprendizagens e mais objetiva na recolha de dados do *produto*. Pelo exposto, e considerando a complexidade da temática da avaliação, decidimos focar-nos num momento do processo, para além da análise mais aprofundada do produto de ensino-aprendizagem – este último na linha das exigências de um exame nacional de História A.

Destacaríamos agora que, ao longo das últimas décadas, muito se discorreu sobre o tema da avaliação. Vamos realizar uma análise cronológica da evolução e das perspetivas do conceito de *avaliação*, com o auxílio da obra de Carlos Rosales já citada e com recurso a contributos mais recentes também, procurando refletir sobre se cada uma das perspetivas se encaixa no estudo a desenvolver na parte II, visto que este trabalho deverá ser analisado como um todo coerente.

Assim, Parlett e Hamilton, já em 1972, defendiam que avaliar deve ser uma atividade “*holística e contextual*”²². Estes autores suscitaram a importância do contexto em que tem lugar o ensino e as características do mesmo como de realce para uma avaliação fidedigna. Podemos dizer que o tipo de alunos da turma, o número destes em contexto de aula e os recursos disponíveis são elementos a ter em consideração para estes autores. E concordamos com os mesmos: as turmas que são objeto do nosso estudo são diferentes – os alunos do 12º E são mais competentes a nível de registo escrito do que os do 12º F, como veremos adiante de modo mais desenvolvido.

¹⁹ ROSALES, Carlos, 1992, p. 19.

²⁰ ROSALES, Carlos, 1992, *idem*.

²¹ ME/DES, *Programa de História A*, pág. 7, 2002.

²² ROSALES, Carlos, 1992, p. 21.

Por seu turno, M. Scriven, em 1967, forjou a modalidade/vertente formativa da avaliação, já referida, como “*processo de desenvolvimento do ensino*”. Esta é, para o autor, a “*tomada de decisões durante o processo didático*”. Defende o desconhecimento deliberado de objetivos propostos, porque “*o que interessa é que os resultados respondam às necessidades daqueles que estão implicados no ensino*”²³, sendo que, para este investigador, quanto mais controlado for o processo, mais rico e adequado será o produto.

Destaque-se que a avaliação formativa “*consiste em dividir uma tarefa, um curso, uma matéria, etc, em unidades*” e em determinar, para cada unidade, “*em que medida o aluno domina a dificuldade*”. De facto, a intenção em causa é diagnóstica, na medida em que ajuda o professor a perceber se pode avançar para a unidade ou para o objetivo cognitivo seguinte. “*As unidades podem ser hierarquizadas entre si, visto que o domínio de uma é necessário para abordar outra ou outras. (...) A avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo (...) [e] não se traduz em nota, nem (...) em scores*”²⁴.

Não parece ser apenas isso que os eixos do programa de História A e do currículo do ensino secundário destacam, por mais generosa que esta perspetiva pareça ser. De acordo com as palavras de H. Moniot, é necessário “*fornecer aos alunos os meios de uma consciência e de uma apreciação do que se passou, os meios de um retorno reflexivo sobre o que foi feito. As necessidades de classificação, institucionais e psicológicas, não [poderão] ser ignoradas*”²⁵.

Já Cronbach (1963) possui uma outra perspetiva do conceito de avaliação. Para ele, o importante é a “*comunicação dos dados da avaliação*”²⁶. As informações fornecidas aos alunos devem ser minuciosas e amplas, recorrendo às mais variadas fontes. Por isso, neste nosso trabalho decidimos diversificar fontes, recursos e métodos de recolha de informações.

Macdonald e Parlett (1972), por sua vez, defendem que “*a avaliação deve ser suficientemente flexível e aberta para poder facilitar a deteção de resultados não previstos de maneira explícita*”, com o objetivo de respeitar o desenvolvimento natural do ensino. Recomendam uma utilização mais intensa de técnicas baseadas na

²³ ROSALES, Carlos, 1992, p. 22.

²⁴ LANDSHEERE, Gilbert - *Avaliação contínua e Exames*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976, pp. 254, 255.

²⁵ MONIOT, Henri – *Didactique de l’Histoire*. Paris: Édition Nathan, 1993, p.139.

²⁶ ROSALES, Carlos, 1992, p. 23.

observação “*que devem substituir de forma progressiva as de caráter formal*”²⁷. Parece-nos que esta perspectiva entronca na do *role play*, por exemplo em História, e se focaliza especialmente nos *processos* de ensino-aprendizagem. Destacam também “*a natureza complexa da tarefa do avaliador entre a simples recolha de dados para oferecer a quem toma decisões e a adoção, pelo próprio, deste último papel*”²⁸.

D. Stufflebeam (1971, 1972 e 1987), no seu modelo decisional, designado CIPP - *Context, Input, Process and Product*, foca a noção de avaliação no *processo*, não diretamente nos resultados. Menciona que é necessária uma análise avaliativa da própria avaliação. Ele refere que a “*meta-avaliação*” deve visar o aperfeiçoamento e deve dar respostas às necessidades e melhoria da qualidade do ensino. Para Stufflebeam, *a “informação é vista como mais valiosa quando ajuda os envolvidos no processo a tomar melhores decisões. (...) As atividades de avaliação devem ser planeadas para se coordenarem com as necessidades da equipa que o implementa.”*²⁹ Embora partindo dos resultados, procuramos, em particular na parte II deste trabalho, de cariz investigativo, perceber precisamente como é possível aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos.

Parlett e Hamilton (1972) destacam a expressão “*avaliação iluminativa*”, i. e., a avaliação dos resultados do ensino como lançando luz sobre este na sua totalidade. Para estes autores, o contexto é uma importante componente do processo de avaliação. É por isso que a parte II se ancora num módulo de aprendizagem e não em experiências de aprendizagem isoladas, que poderiam nada mais valer do que um conjunto desgarrado de informações.

Já E. Eisner (1979, 1985) define avaliação de forma curiosa. Para o autor, a avaliação é uma “*atividade artística*” desempenhada pelo professor, que reponde de forma adequada ao “*desenvolvimento natural do ensino e aprofunda o conhecimento das características da situação específica em que se encontra, para se orientar nas suas tarefas/etapas de avaliação: descrição, interpretação e valoração*”³⁰ Na linha da perspectiva de Scriven (1967), esta é uma perspectiva passível de viabilidade em sede de dinâmica de aula, como em *role play*.

Por seu turno, em 1981, o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* destaca a dimensão valorativa ou de juízo de valor da avaliação, para além da simples

²⁷ ROSALES, Carlos, 1992, *idem*.

²⁸ ROSALES, Carlos, 1992, p. 24.

²⁹ BERNARDETTE, Robinson, “The CIPP approach to evaluation”, *COLLIT*, 2002, p.1

³⁰ ROSALES, Carlos, 1992, *idem*.

recolha de dados, preconizada por Macdonald e Parlett, cerca de uma década antes. Este Comité de especialistas em educação considera que “*a avaliação deve projetar-se no desenvolvimento e no resultado do ensino*”. No primeiro caso, para poder aperfeiçoar esse ensino; no segundo, para obter um juízo global. Assim, defende que uma avaliação de qualidade deve possuir quatro características fundamentais: “*utilidade; viabilidade; ética; exatidão*”.

Mais tarde, Kemmis (1986) destaca que a avaliação se projeta sobre todas as componentes da educação: professores; currículo; administradores; programas; etc. Trata-se de um “*elemento interativo com o ensino que orienta o desenvolvimento do mesmo*”. De acordo com esta perspetiva, o *role play* gizado permitiu analisar / orientar os discentes no desenvolvimento de conhecimentos e competências específicos e, em particular a ficha de avaliação sumativa de História, ao ser entregue com divulgação dos critérios de correção. Estes critérios permitiram, de forma clara, regular as aprendizagens e orientar os discentes a responderem de forma acertada numa segunda tentativa, caso não o tivessem conseguido inicialmente.

Quanto a Fernandez (1986), defende que a avaliação deve ser encarada numa perspetiva qualitativa ou educativa, ao encontro de H. Taba, que defende que, embora “*a avaliação [dependa] da medida*”, “*abrange um perfil mais vasto de características e «performances»*”³¹. Segundo Rosales, para Fernandez “*a avaliação projeta-se num ajuizamento através de tarefa comparativa, com recurso à utilização de referentes.*”³² Assim, existe um estreito vínculo entre a avaliação e a mudança de atuação do docente da educação que defende. Portanto, a avaliação deve fomentar uma modificação substantiva no corpo docente e nas suas instituições. Esta perspetiva é interessante, visto que no nosso estudo de caso é fundamental a comparação entre turmas, relativamente a competências a evidenciar em situações também distintas (“referentes”).

Já Pacheco destaca que “*a oposição avaliação contínua/avaliação externa não significa que os professores tenham que optar por uma delas, tão-só que ambas são complementares desde que a primeira reflita os progressos de aprendizagem dos alunos e a segunda, aplicada de uma forma ponderada, sirva para aferir critérios a nível nacional. Ao nível dos discursos dos professores, e porque avaliar é exercer um poder socialmente reconhecido, a avaliação externa faz parte de um processo que credibiliza*

³¹ TABA, H -*Curriculum development*. New York: Brace and World, 1962 *apud* LANDSHEERE, 1976, p. 17.

³² ROSALES, Carlos, 1992, p. 25-26.

a imagem da escola e reforça o status profissional do professor".³³ Até pela sua proximidade temporal à publicação do programa de História A do 12º ano (de 2002), esta perspetiva é a que melhor reflete as conceções avaliativas preconizadas no mesmo: *"a perspetiva formadora da avaliação"* que *"não se pretende incompatível com um controlo de características sumativas – interno e externo"*.³⁴

Ainda mais recentemente, também Gaspar e Roldão (2007) abordaram profusamente a questão da avaliação das aprendizagens, referindo que esta *"constitui parte integrante do desenvolvimento curricular, na medida em que se constitui como o elemento-chave da regulação do processo de ensino e aprendizagem (...). Qualquer processo de aprendizagem no campo das experiências informais incorpora a avaliação no seu desenvolvimento, não separando o eixo aprendizagem do eixo avaliação, sob pena de comprometer todo o processo."* E fornecem-nos um exemplo interessante: *"Veja-se a aprendizagem da condução de um automóvel – como consegui-la com êxito se o processo do aprendente não for constantemente reorientado avaliativamente face aos passos que vai dando?"*³⁵ De facto, para além da modalidade sumativa da avaliação das aprendizagens, a perspetiva formadora / reguladora está presente nos documentos legais orientadores do ensino secundário e também no próprio programa de História A em vigor, como analisaremos de seguida.

2. A Avaliação nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: semelhanças, diferenças e problemáticas

O conceito de avaliação no Ensino Oficial português reveste-se de que significado? Qual(ais) a(s) teoria(s) avaliativa(s) por detrás do currículo nacional? Qual o específico contributo da História neste campo da avaliação?

A necessidade de responder a estas perguntas obriga-nos a recuar a 1986, data da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), com as alterações de 1997, 2005 e 2009. Nesta refere-se, no artigo 52º, pontos 1 e 2, *"Avaliação do sistema educativo"*,

³³ PACHECO, José – *A avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). "Conhecer, aprender e avaliar". Porto: Porto Editora, 1998, p. 128.

³⁴ Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, *Programa de História A*, pág. 14, 2002.

³⁵ GASPAR, M^ª Ivone e ROLDÃO, M^ª do Céu – *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007, capítulo III: Fases e níveis do desenvolvimento curricular, p. 18.

que o próprio *“sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural. Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei”* (Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto).

No entanto, a LBSE deixa margem de manobra para a construção de um currículo e para a adoção de conceções avaliativas curriculares. De facto, defende que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”* e que é *“da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* e para a *“correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local”* (Idem, art.º 2º, pontos 1 e 2 e art.º 3, alínea h). Esta é uma perspetiva vincadamente defensora do acesso de todos os cidadãos à educação.

Por outro lado, a Lei destaca que o sistema educativo se organiza de modo a *“desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar uma formação (...) específica para a justa ocupação de um lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com [as suas] capacidades e vocação”*. Destaca que *“a conclusão com aproveitamento do ensino secundário, confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida (...) e a qualificação obtida (...) para efeitos do exercício de atividades profissionais determinadas”*. Têm acesso ao ensino superior *“os indivíduos habilitados com um curso secundário ou equivalente, que, cumulativamente, façam prova de capacidade para a sua frequência (...)”* (Idem, art.º 3º, alínea e), art.º 10º, ponto 5 e art.º 12º, ponto 1, alínea a)). Os aspetos agora enunciados dão margem para a adoção de conceções mais defensoras de uma seleção dos candidatos e da sua certificação, uma *nuance* em relação ao exposto no parágrafo anterior.

Pelo exposto, podemos afirmar com adequação que ao ensino básico corresponde mais apropriadamente a conceção de currículo e de teorias de avaliação mencionadas no penúltimo parágrafo, enquanto ao ensino secundário corresponde mais de perto a conceção destacada no último. É possível que esta diferença de conceções /teorias avaliativas se atenuem nos anos não terminais de ciclo do ensino secundário, tendo em conta a extensão da escolaridade obrigatória recente para os 18 anos de idade, mas não propriamente no 12º ano de escolaridade, por necessidade de seleção de candidatos que pretendem ingressar no ensino superior. (Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto).

É interessante também notar o cunho “histórico”, ou valorizador da História, da própria LBSE. De facto, na própria Lei está plasmada a necessidade do sistema educativo dever organizar-se “*de forma a contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português.*” Reconhece-se, no entanto, a necessidade de abertura ao mundo. Destaca-se que os anteriores pressupostos se enquadram na “*tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo*” (Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto, artº 3º, alíneas a), c) e d)). Podemos afirmar, indubitavelmente, que a conceção dos programas de História – quer do ensino básico, quer do ensino secundário – veio absorver este desígnio, que inclui a defesa, não só do património cultural português, mas também a da interculturalidade, tolerância e abertura do cidadão de Portugal ao exterior – à Europa e ao Mundo. No mesmo artigo, é defendido também o pleno desenvolvimento do indivíduo, através do desenvolvimento do carácter e da cidadania. Destaca-se logo de seguida a “*formação cívica dos jovens*”, sendo esta, como patente nos programas, um dos aspetos transversais ao ensino da História.

Com a ligeira *nuance* que apresentámos, na legislação referida defende-se, idealmente, um ensino gratuito e universal durante a escolaridade obrigatória, com foco na igualdade de oportunidades, que pretende assegurar-se, naturalmente, até que se completem esses 12 anos de escolaridade.

No ensino básico, à revisão curricular de 2001 foram sendo acrescentados diplomas de regulamentação da avaliação nos vários ciclos de ensino, sendo que vamos centrar-nos nos aspetos relevantes do 3º ciclo. Assim, com o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, é realizada a distinção entre avaliação sumativa *interna* – a qual já era habitualmente realizada – e avaliação sumativa *externa*, permitindo-se assim a introdução de exames nacionais no 9º ano de escolaridade, às disciplinas de Língua Portuguesa (agora Português) e Matemática. O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelecia os princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico defendia, na sua introdução, a avaliação “*enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem*”, e constituindo “*um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso*

escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.”, assim como “*a primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa*” (ponto 6, objeto da avaliação).

Por seu turno, com o despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, são criados os mecanismos legais para a implementação de planos de acompanhamento, recuperação e desenvolvimento “*tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico*”.

Na legislação mais recente, destacam-se o Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, que “*revê a organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no sentido de reforçar a aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática e de promover a eficaz avaliação do ensino básico, implementando provas finais a realizar no 2.º ciclo do ensino básico*” e o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, que revoga o documento *Currículo Nacional do Ensino básico - Competências Essenciais*, divulgado em 2001.

Assim, apesar de no ensino básico o cunho formativo da avaliação ser primordial – note-se o Despacho normativo n.º 50/2005 e a implementação de planos de recuperação e acompanhamento –, este paradigma de avaliação formativa por excelência, típico das últimas décadas, parece estar a perder algum do seu peso. Do vocabulário da legislação, por força do Despacho n.º 17169/2011, a revogação do documento *Currículo Nacional do Ensino básico - Competências Essenciais*, implica a saída, forçosamente, no ensino básico, de expressões como “*competência geral*”, “*competência específica*”, “*competência de final de Ciclo*” Note-se que o termo “*competência*” continua a ser utilizado no ensino secundário, incluindo em História A, disciplina sobre a qual versa este relatório final, como podemos ler no programa da disciplina: “*As finalidades e objetivos enunciados constituem linhas de orientação do processo de ensino e de aprendizagem, esperando-se que, no final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem (...) competências*”³⁶. Nesta aceção, é vista como ponto de chegada do cumprimento de objetivos e finalidades da disciplina e deve evidenciar-se no final do ciclo secundário de estudos. Por seu turno, a noção de “*meta de aprendizagem*” tem ganho força como parte da matriz curricular avaliativa renovada. Estas metas, como divulgava o próprio Ministério da Educação em 2010, “*são instrumentos de apoio à gestão do currículo,*

³⁶ Programa de História A, 2002, pág. 7.

disponibilizadas para serem utilizadas pelos professores no seu trabalho quotidiano e no quadro das decisões de cada unidade orgânica. Não sendo documentos normativos de natureza programática, pretende-se que o seu uso efetivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias” (ME/ DGIDC, *Apresentação – As metas no ensino básico: 3º Ciclo*, 2010).

Pelo exposto, tendo em conta as *nuances* básico *versus* secundário referidas, podemos afirmar que a principal teoria avaliativa mobilizada no nível de ensino básico em Portugal se encaixa no modelo desenvolvido por D. Stufflebeam, nos anos 60 – o CIPP - *Context, Input, Process and Product*, já detalhado, e que focaliza a noção de avaliação essencialmente no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a *regulação* deste processo. No ensino secundário, menciona-se a importância da regulação das aprendizagens, é certo. No entanto, por força da realização de exames nacionais, que é quase sempre imprescindível para a sua conclusão – e sempre necessária para o ingresso no ensino superior –, poder-se-á encaixar este nível de ensino numa teoria avaliativa virada para uma noção de “*medida*”, termo utilizado por Landsheere³⁷.

3. O Ensino secundário em Portugal: Plano de estudos e organização

O ensino secundário Português apresenta diferenças substanciais no seu plano de estudos em termos curriculares em relação ao ensino básico, mas também diferenças no campo da avaliação. Neste último campo, reforçamos que praticamente todos os alunos do ensino secundário têm atualmente de submeter-se a exames nacionais a diversas disciplinas, de modo a ser-lhes possível terminar este ciclo de estudos. A exceção são os discentes dos “*cursos tecnológicos (...) e dos cursos artísticos especializados*” (MEC/DGES - Guia Geral de Exames 2012, p.1). Deste modo, de acordo com José Pacheco, ao “*primado da avaliação contínua*”, mais claro no ensino básico, segue-se o do “*controlo curricular*”³⁸.

³⁷ LANDSHEERE, Gilbert, 1976, p. 17.

³⁸ PACHECO, José – “A avaliação da aprendizagem” in Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998, pp. 111-132.

No que toca ao quadro curricular, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular esclarece que “*o ensino secundário concretiza-se num ciclo de três anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º anos), tal como é definido na Lei de Bases do Sistema Educativo*” sendo que, “*com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, este nível de ensino passa a fazer parte do regime de escolaridade obrigatória*” (ME/DGIDC, *Currículo e Programa – Ensino secundário. Oferta Formativa e Currículo*, s. d.)

No ensino secundário, o currículo nacional concretiza-se em planos de estudos elaborados com base nas matrizes curriculares definidas pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, com várias alterações introduzidas por diplomas legais mais recentes: o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, e o Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, retificado pela Declaração de Retificação n.º 84/2007, de 21 de setembro.

Refere o mesmo organismo que “*as aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário têm como referência os programas das respetivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares*” e que o “*ensino secundário visa proporcionar formação e aprendizagens diversificadas e compreende:*

- a) Cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;*
- b) Cursos tecnológicos, orientados na dupla perspetiva do mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos de nível superior;*
- c) Cursos artísticos especializados, vocacionados para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos;*
- d) Cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.”*

O ensino secundário recorrente “*visa proporcionar uma segunda oportunidade de formação, permitindo conciliar a frequência de estudos com uma atividade profissional*” e compreende vários dos cursos do ensino regular, incluindo os Cursos de Educação e Formação (CEF). Estes pretendem “*proporcionar aos jovens um conjunto de ofertas diferenciadas que permitam o cumprimento da escolaridade obrigatória e a obtenção de qualificações profissionais, devidamente certificadas*” (ME/DGIDC, *Currículo e Programa – Ensino secundário. Oferta Formativa e Currículo*. Lisboa, s.d.)

3.1. Conceito de avaliação e modalidades preconizadas

Tendo por base a LBSE, o Despacho Normativo nº 338/93, de 21 de outubro, cujo objeto era precisamente *“a avaliação dos alunos do ensino secundário”*, descreve que esta, como *“elemento integrante da prática educativa”*, *“permite a recolha sistemática de informações e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo”* e que tem por finalidades *“estimular o sucesso educativo dos alunos, certificar os saberes adquiridos e promover a qualidade do sistema educativo”*. O objeto da avaliação é *“verificar o grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados para o ensino secundário, bem como para os cursos e disciplinas que integram este nível de ensino”*. São destacados como intervenientes os professores, sendo que a avaliação pressupõe *“um trabalho conjunto”* entre estes e a *“colaboração dos alunos e dos encarregados de educação”*, podendo ser chamados a intervir no processo *“os serviços de psicologia e orientação, os serviços de educação especial, as direções regionais de educação e os serviços centrais do Ministério da Educação”*. As modalidades de avaliação previstas são a *“formativa, a sumativa e a aferida”* (art.º 1º, 6º, 9º e 12º), que explicitaremos adiante, sendo a modalidade diagnóstica /prognóstica aparentemente ignorada. Isto não sucede no ensino básico. A este nível, o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, contempla a avaliação diagnóstica, *“que conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”* (art.º 18º). Esta perspetiva integradora parece esvair-se no ensino secundário.

Por seu turno, o objetivo das várias modalidades de avaliação previstas no ensino secundário é claro: *“devem harmonizar-se de modo a contribuir para a qualidade do sistema educativo e, designadamente, para o sucesso educativo dos alunos”*.

Sendo verdade que o despacho nº 338/93, de 21 de outubro, já não se encontra em vigor, também é de notar que, relativamente a legislação mais atual, o aspeto que mais se destaca é a extinção da modalidade de *“avaliação aferida”*, que consistia, de acordo com o mesmo despacho, *“na realização de provas destinadas a medir o grau de consecução dos objetivos curriculares fixados, face aos resultados alcançados e procedimentos adotados”* – na nossa ótica, uma variante da própria avaliação formativa,

de cunho *pontual*. Estas “provas” poderiam incidir sobre qualquer disciplina do plano de estudos, relativamente aos “*objetivos do ensino secundário, com base em padrões comuns no domínio dos saberes e aptidões*” (artigos 35º, 36º e 37º). A sua elaboração e análise dependiam dos serviços do Ministério da Educação. Acrescente-se que foram realizadas várias revisões/retificações deste despacho, o último destes pelo Despacho Normativo n.º 25/2006, de 19 de abril.

Atualmente, para o ensino secundário, destaca-se o Decreto-Lei nº 74/2004, que estabelece os “*princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação*”. Já aí esta se definia, no artigo 10º, ponto 1, como “*processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos.*”, numa perspetiva tripla, quase ideal. De acordo com o ponto 2, tem por objeto a “*aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados.*” O ponto 3 diz-nos que o “*regime de avaliação é regulado em diploma próprio, em função da natureza dos cursos de nível secundário de educação*”.

É de notar que os pontos 1 e 3 não se focam tanto no conceito de avaliação como produto, mas muito mais como processo. O mesmo já não se pode afirmar quanto ao ponto 2: este já nos remete para a necessidade de análise dos “*conhecimentos, competências e capacidades dos alunos*”, assim como a “*verificação do grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados*” algo que, naturalmente, requer elementos de controlo do produto. Esse mesmo diploma distingue, aliás de acordo como que acabámos de discorrer, a existência de dois tipos de avaliação fundamentais: formativa e sumativa, interna e externa, mas já não a aferida, nem a prognóstica/diagnóstica, como se pode concluir pela análise do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, no art.º 11, nos pontos 1 a 3.

3.2. A avaliação em História A no Ensino secundário: enfoque no processo ou no produto?

Os Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário regular, previstos no Decreto-Lei nº 74/2004 e atualmente disponíveis aos discentes que incluem a disciplina de História são dois: Ciências Sociais e Humanas e Ciências Socioeconómicas.

A História integra o “*tronco comum da formação específica*” em ambos os cursos, sendo “*disciplina estruturante*”. Ocupa o lugar de disciplina trienal no primeiro curso referido, com a nomenclatura de História A, e de bienal no curso de Ciências Socioeconómicas, designando-se História B.

Num diploma recente, que visa a organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, em que o currículo integra a disciplina de História, a avaliação das aprendizagens no nível de ensino em causa continua a defender as mesmas modalidades e os mesmos princípios relativos à avaliação. É-nos destacado que a avaliação visa “*apoiar o processo educativo, de forma a sustentar o sucesso dos alunos; certificar as competências adquiridas*” no final do ensino secundário e “*contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e o reforço da confiança social no seu funcionamento*” (Portaria nº 244 de 2011, art.º 11, alíneas a) e b)).

Tendo em conta a importância acrescida da disciplina no curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas, vamos centrar a nossa abordagem relativa à avaliação no programa de História A.

Neste enquadramento, este programa, homologado em 2001 (10º ano) e 2002 (11º e 12º anos), vai claramente ao encontro das premissas defendidas pelos diplomas legais. São estabelecidos finalidades, objetivos, competências e conteúdos, e sugeridas abordagens metodológicas num contexto de avaliação do processo e do produto.

Logo na introdução do programa se destaca que “*as transformações das sociedades contemporâneas evidenciaram a importância de uma escolaridade mais dilatada em tempo, mas sobretudo menos divorciada das realidades quotidianas e das interrogações que estas colocam*”³⁹ A pertinência desta observação está de acordo com o mais recente alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, ao mesmo tempo que se coaduna

³⁹ Programa de História A, 2002, p. 3.

com a criação de Cursos de Educação e Formação, incluindo de adultos, não só ao nível do ensino básico, mas também do ensino secundário.

Relativamente à avaliação na disciplina de História A, e como salientado nas “*sugestões metodológicas gerais*”, o professor é destacado no papel de “*orientador atento, conciliando o cumprimento da programação com respostas pedagogicamente adequadas às necessidades dos alunos*”. É focada a necessidade deste realizar “*diversificação de estratégias e de individualização do ensino*”⁴⁰

Tendo em conta este quadro curricular da disciplina, a avaliação é claramente apontada como “*elemento regulador da aprendizagem*”. Destaca-se que a planificação das práticas de avaliação deve fazer parte do processo de gestão das aprendizagens, contribuindo para o fornecimento de informação relevante na perspetiva do professor e na do aluno.

Como notamos, este excerto destaca como atores relevantes do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação o professor e o aluno. O encarregado de educação não é aqui destacado, provavelmente por perder o seu peso devido à maior maturidade dos discentes e, em alguns casos, a sua maioridade e, conseqüentemente, maior responsabilidade inerente.

Destaca-se também que a avaliação é “*indispensável ao professor para a obtenção de informação sobre a adequação dos atos de ensino às aquisições desejadas*”. Nesta conceção teórica de avaliação, defende-se uma “*construção progressivamente mais consciente das aprendizagens*”, com fornecimento de informação que permita aos alunos uma adequada correção dos aspetos/conteúdos em que precisam incidir mais a sua atenção. Como desenvolveremos na parte II, um modo de fazer isso é por fornecer-lhes, em momentos específicos do seu percurso formativo, as ferramentas necessárias para a melhoria das suas competências, numa perspetiva em que “*o professor ajuda cada aluno a encontrar os domínios em que seja (...) necessário modificar o seu desempenho*”.

Enquanto que a avaliação diagnóstica é destacada como “*instrumental*”, em particular no 10º ano, em que o módulo inicial tem por função um “*diagnóstico e reorientação do aluno*”, a avaliação interna deve, de acordo com o programa, “*garantir o acompanhamento da progressão do trabalho a realizar em cada módulo, revestindo*

⁴⁰ Programa de História A, 2002, p. 11.

formas adequadas aos objetivos, (...) sendo sensível aos processos e não apenas aos produtos”.

Como já destacado, no entanto, esta “*perspetiva formadora da avaliação*” “*não se pretende incompatível com um controlo de características sumativas – interno e externo*”; professor e alunos sabem, menciona-se, que “*todos necessitam de ser confrontados com as exigências sociais, necessidade de que a escola não pode alhear-se.*”⁴¹

Por força das circunstâncias, no 12º ano de História A, existe grande preocupação com o desempenho, o resultado final das aprendizagens, o *produto*, tendo em conta o exame final no curso de Ciências Sociais e Humanas.

Para tal, “*o professor deve estabelecer as linhas de orientação relativamente às metas de avaliação externa*”, tendo por referência “*os chamados conteúdos de aprofundamento, os conceitos e as aprendizagens consideradas estruturantes*”⁴². É importante notar que as *finalidades e objetivos* enunciados no programa constituem, de acordo com o mesmo, “*linhas de orientação do processo de ensino e de aprendizagem*”⁴³. Deste modo, as linhas de orientação relativas às metas de avaliação externa deverão extrair-se das finalidades e objetivos apresentados na página 6 do programa, que constituem a base para a construção das competências em História A. Enunciamos aqui apenas as finalidades por uma questão de maior abrangência concetual em relação aos objetivos.

Finalidades:

1- Promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual

2- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais

3- Favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista

4- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços

⁴¹ Programa de História A, 2002, p. 14.

⁴² Programa de História A, 2002, pp. 14,15.

⁴³ Programa de História A, 2002, p. 7.

A numeração que atribuímos ajuda-nos a entender que os aspetos sublinhados, mencionados nas finalidades 1 e 2, são efetivamente passíveis de avaliação externa, i. e., escrita, ao nível da avaliação do referido produto das aprendizagens.

É pertinente salientar que o programa não distingue as metas de avaliação externa das restantes, fazendo-o apenas para as competências. Concluimos, portanto, que o programa procura enfatizar a avaliação do processo e do produto em simultâneo, numa perspetiva que designaríamos “formativo-sumativa”, nem sempre fácil de conciliar no 12º ano de escolaridade.

Esta perspetiva formativo-sumativa da avaliação pode ser um dos motivos de, por vezes, serem alvo de questões de exame outros conteúdos, não considerados “estruturantes”. É verdade que as notas informativas do GAVE relativas ao exame de História A mencionam que os restantes conteúdos não estão necessariamente excluídos da prova, mas poder-se-á refletir sobre a legitimidade da sua inclusão, tendo em conta a designação de relevância relativa aos restantes aspetos programáticos da disciplina.

Pela importância acrescida de que a avaliação escrita se reveste em História, em particular num nível de ensino em que a questão da seleção social é incontornável, na parte II focalizaremos o nosso estudo nos resultados / respostas de uma ficha de avaliação sumativa. De qualquer modo, como o produto só faz sentido tendo em conta um processo, destacamos a pertinência de utilizar uma das experiências de aprendizagem que desenvolvemos no contexto do módulo 9, a que a ficha de avaliação sumativa diz respeito – um *role play*.

- As respostas a um ficha de avaliação sumativa de História

Vamos esclarecer o que queremos dizer quando nos referimos a ficha de avaliação sumativa. Uma ficha de avaliação sumativa, ou, abreviando, ficha de avaliação, na aceção em que é usada neste relatório final, é uma prova escrita em que os alunos utilizam os seus conhecimentos, capacidades e competências na resposta a um conjunto de itens, tendo em vista a obtenção da melhor classificação quantitativa possível. É determinante para a seleção dos melhores alunos. Pode afirmar-se que “*é uma técnica de medição para obter informações sobre quanto é que os alunos sabem sobre um determinado tópico*”⁴⁴ ou, então, sobre um conjunto de tópicos. Exerce um “peso” substancialmente superior na classificação final do que o desempenho dos alunos nas

⁴⁴ ARENDS, Richard – *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008, pp. 211-212.

experiências de aprendizagem do quotidiano escolar, em especial no 12º ano, incluindo o *role play*.

De seguida registamos as competências que são passíveis de ser avaliadas numa ficha de avaliação deste tipo, conforme destacadas na nota informativa do Gabinete de Avaliação Educacional em 10 de novembro de 2011, que numeramos por uma questão prática. São:

“1- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação explícita e implícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;

2- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão, em função dos avanços historiográficos;

3- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;

4- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

5 - Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;

6 - Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática, quer de âmbito cronológico, regional ou local;

7 - Elaborar e comunicar, com correção linguística, sínteses de assuntos estudados:

.estabelecendo os seus traços definidores;

. distinguindo situações de rutura e de continuidade;

. utilizando, de forma adequada, terminologia específica.”

É difícil que uma ficha de avaliação sumativa ajude a evidenciar todas as competências agora elencadas no mesmo grau. Na parte II do trabalho, vamos explicitar de que modo as respostas às várias questões da ficha de avaliação gizada podem ajudar a inferir as competências elencadas.

Do referido decorre que, no 12º ano, os alunos estejam focados sobremaneira na avaliação do produto final do seu desempenho (avaliação *sumativa* ou somativa) mais do que no processo de avaliação (avaliação *formativa*).

Podemos dizer que a função social das “*exigências sociais*” a que o programa se refere acaba, na prática, por se sobrepor ao “*direito [do aluno] a ser avaliado na sua individualidade, de modo a poder progredir*”⁴⁵.

Aqui reside o cerne de muito do que se tem escrito sobre a avaliação. Na teoria, idealmente, muitos pedagogos e pensadores da educação põem em causa a existência de fichas de avaliação sumativa, de exames de conhecimentos e até a necessidade de atribuir “notas”. O que destaca Cardinet faz-nos refletir: “*O uso da avaliação apenas para fins de regulação, orientação e certificação supõe, evidentemente, que a escola abandone a sua função seletiva atual e que (...) favoreça o desenvolvimento de todos os alunos e não apenas o daqueles que se destinam a prosseguir longos estudos*”.⁴⁶ E acrescenta: “*Está-se ainda bem longe de abandonar a prática da seleção, e a avaliação pedagógica continua a penalizar as classes sociais mais desfavorecidas*”.

Portanto, na nossa ótica, por mais que procuremos atribuir um cunho vincadamente regulador à avaliação no ensino secundário, esta só faz sentido, necessariamente, tendo em vista o produto, por via das exigências sociais a que as autoras do programa de História A fazem referência. Por isso consideramos imprescindível a análise do produto e a regulação das aprendizagens a partir do mesmo, como trataremos na parte II.

- O *role play* em História

Afigura-se-nos importante esclarecer também o que neste relatório final entendemos como *role play*. Para os efeitos considerados, trata-se de uma “*derivação de sociodrama*”, de “*um método utilizado para exploração de assuntos que envolvidos em situações sociais complexas. Pode ser usado para formação/treino de profissionais ou numa sala de aula para o entendimento de literatura, história e até ciência*”⁴⁷.

A experiência de *role play* exige uma preparação intensiva e uma análise detalhada de pormenores que poderiam passar despercebidos à conceção de uma aula de cariz menos construtivista, nomeadamente quanto a:

⁴⁵ Programa de História A, 2002, p. 14.

⁴⁶ CARDINET, Jean, 1993, p. 28.

⁴⁷ BLATNER, Adam – *Role play in education*, 2009.

- conceção da aula para o assunto, para o tempo e para as características do espaço-sala disponível, tendo em conta os objetivos a atingir e competências a desenvolver;
- preparação dos alunos, com recurso a análise/ leitura de documentos ligados ao desempenho de papéis para sua preparação, sendo que poder-se-á tratar de um *role play* grupal ou individual (naturalmente, nenhum discente deverá estar desocupado durante qualquer momento da aula);
- execução dos vários aspetos da aula, sendo que no *role play* é fundamental uma devida regulação/ orientação pelo docente, que deverá tomar a dianteira para levar os alunos no sentido dos objetivos traçados e competências a fomentar.

O registo avaliativo do desempenho dos alunos em *role play* é uma tarefa prodigiosamente difícil de conseguir, até pela dinâmica intensa de inter-relação entre os intervenientes que pode chegar a gerar-se. Assim, para levar a cabo uma avaliação rigorosa dos alunos intervenientes, os materiais que o docente lhes fornece aquando do *role play* devem ser bem pensados e direcionados para o que pretende verificar/avaliar no processo de aprendizagem. É também relevante realizar o registo imediato, pós-aula, dos aspetos mais marcantes do desempenho de papéis, numa perspetiva formativa das aprendizagens, sob pena de se perderem alguns aspetos de relevo não passíveis de aferir pelos materiais entregues.

As competências presentes no programa de História A a evidenciar pelos alunos no final do 12º ano e que, na nossa opinião, melhor se encaixam nesta perspetiva construtivista do *role play* são:

“- pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência;

- identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

- mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;

- assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo;

- *participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas;*

- *manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas*⁴⁸

Naturalmente, nem todas as experiências de *role play* são passíveis de ajudar os alunos a evidenciar /desenvolver, ao mesmo tempo, todas as competências enunciadas no mesmo grau. No entanto, se nos debruçarmos sobre as competências do programa da disciplina com detida atenção, notamos que estas fazem parte de várias do conjunto substancial que não é passível de avaliação em prova escrita, motivo pelo qual nos decidimos pela análise desta experiência de aprendizagem, no âmbito do módulo a que a ficha de avaliação escrita diz respeito.

Incidimos o nosso estudo particularmente na ficha de avaliação tendo em conta a importância necessariamente acrescida dada à comunicação escrita no ensino secundário na disciplina de História A, visto os discentes estarem sujeitos a exame final nacional, como já salientámos. O *role play* é aqui abordado como experiência de aprendizagem complementar, mas relevante, visto que auxilia os alunos a “soltar as amarras” da ideia de que a História é, inevitavelmente, uma disciplina que se limita a descrever os acontecimentos do passado como factos consumados e inalteráveis, sem que possa haver algo de novo para “contar” ou realçar. Os discentes são levados a construir o seu próprio “pedacinho” da História, o que se torna motivacionalmente desafiador. No entanto, pelas suas características, o *role play* é uma experiência de aprendizagem incompatível com a referida “*necessidade social*” de seleção dos alunos para o ensino superior. De facto, em História e em quase todas as disciplinas do currículo do ensino secundário, esta seleção realiza-se por via da explicitação e certificação de conhecimentos e competências em exames nacionais.

⁴⁸ Programa de História A, 2002, p. 7.

PARTE II – Estudo de caso: A ficha de avaliação sumativa em História A – uma abordagem comparativa em duas turmas do 12º ano

4. Enquadramento: Contexto Educativo, Planificação de um Módulo e experiências de aprendizagem desenvolvidas

Devido a constrangimentos de horário na Iniciação à Prática Profissional (IPP) em História, na qualidade de trabalhador estudante, docente de Geografia, numa outra escola, as regências realizadas não puderam abranger um conjunto de aulas consecutivo em nenhuma das turmas, o que levantou desafios quanto a como estudar e o que estudar. No entanto, desde bem cedo considerámos que a avaliação das aprendizagens seria um campo não só de grande importância, mas também de grande pertinência na atualidade e, logo, um campo de estudo significativo. Afinal, a exigente sociedade atual requer que o professor leve a cabo esta função de avaliar, mas que o faça de modo claro, transparente e justo. A sociedade, no entanto, foca-se muito no *produto* final – no número, traduzido numa escala de 0 a 20 valores no caso de ensino secundário. Daí que a comunicação social fale do “ranking” das escolas segundo a classificação em exames *finais*, mas pareça esquecer muitas vezes o trabalho – do professor e do aluno – que leva à obtenção do referido número. Neste relatório final, procuramos ir ao encontro da preocupação social em torno do produto, não subestimando, em nenhuma ocasião, o processo, a partir do qual selecionámos uma experiência de aprendizagem elucidativa.

Realizamos agora uma análise do contexto socioeconómico da escola secundária Inês de Castro, em que realizámos a IPP, e das turmas em que realizámos regências.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) ajuda-nos a entender o contexto escolar. “*Desde 2006 (...) a escola está inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*”, precisamente devido a localizar-se num meio desfavorecido – as freguesias de S. Pedro da Afurada e de Canidelo. Nestas, a esmagadora maioria da população tem

entre 25 e 64 anos, e possui como nível de escolaridade o 1º ciclo do ensino básico (1089 em 3442 na 1ª freguesia referida, cerca de 32% da população, e 6451 de 23737, na 2ª freguesia, aproximadamente 27% dos habitantes) de acordo com os dados do INE presentes no PEE.⁴⁹

É de realçar que o nosso estudo foi realizado sobre duas turmas de diferentes desempenhos académicos – o 12ºE e o 12ºF, embora ambas com bons níveis de concentração.

Relativamente às turmas em estudo, as características socioeconómicas não são muito diferentes das gerais, já referidas. No entanto, o 12º E destaca-se pela positiva. Inicialmente, esta turma era composta por 22 alunos, entre os 17 e os 20 anos de idade, sendo 20 os inscritos na disciplina de História A – 13 raparigas e 7 rapazes. A turma foi descrita, como se refere na ata da reunião número dois, como revelando “*grande capacidade de trabalho e de empenho, tanto na sala de aula, como em casa*”, na sequência dos bons resultados do 11º ano. O conselho de turma “*mostrou-se satisfeito com o aproveitamento revelado pelos alunos*”⁵⁰ já em meados do 1º período, o que se verificou ao longo de todo o ano. Os encarregados de educação mostraram-se cooperantes no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a maior parte destes são os próprios alunos.

Por sua vez, o 12º F era constituído por 20 alunos, entre os 17 e os 20 anos de idade, sendo 19 os inicialmente inscritos na disciplina – 15 raparigas e 4 rapazes, mas ao longo do ano anularam a matrícula mais três. Assim, o número de alunos reduziu-se a 16. Esta turma, de acordo com descrição da orientadora cooperante (diretora da mesma), manifestava, já desde o 11º ano, maiores dificuldades e maior desinteresse do que a anterior, sendo os resultados escolares insatisfatórios no caso de alguns alunos. O nível socioeconómico dos encarregados de educação, quando não se tratava dos próprios alunos, era, também, ligeiramente inferior ao da turma anterior, por possuírem uma escolaridade mais reduzida.

Tendo em conta os constrangimentos de tempo referidos e o contexto socioeducativo das turmas, decidimos centrar-nos num módulo específico de História A do 12º ano, o

⁴⁹ ESIC, *Projeto Educativo de Escola TEIP 2009-2011: Acolher, Formar e preparar para a vida*, pp. 2-4.

⁵⁰ Escola Secundária Inês de Castro, ata da reunião nº 2 do Conselho de Turma do 12º E, outubro de 2011.

módulo 9: “*Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual*”, para o qual elaborámos uma planificação das atividades letivas com as diversas dimensões previstas: conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais), conceitos, indicadores de aprendizagem, experiências de aprendizagem, recursos utilizados, avaliação (do processo e do produto) e cronograma (blocos de 90 minutos previstos, dedicados a cada tema/subtema do módulo). Para este módulo, desenvolvemos diversas experiências de aprendizagem com o auxílio da nossa orientadora cooperante. Em grelhas próprias, apresentamos os conteúdos do programa de História A e o plano anual do 12º ano (veja-se o [anexo 1](#)), bem como a planificação do módulo 9, em que destacamos as nossas intervenções concretas: jogo didático grupal; dois *role-playings*; resolução de exercícios de síntese; análise de mapas, gráficos e documentos textuais; visualização e análise de recursos audiovisuais ([anexo 2](#)). Embora o alvo principal da nossa análise seja a avaliação sumativa através de uma ficha, esta avaliação não se reveste de um carácter autónomo, como destaca o programa de História A, e faz “*parte do processo de gestão das aprendizagens*”⁵¹, sendo necessário entendê-la como uma das várias componentes da planificação, até porque precedeu o exame nacional de História A. Assume também, por isso, um cunho *formativo*.

Assim sendo, a construção das várias dimensões da planificação do módulo 9 procurou desenvolver várias estratégias/experiências de aprendizagem, de modo a corresponder aos conteúdos, objetivos, finalidades e competências do programa de História A. Neste contexto, destacaremos concretamente uma experiência de aprendizagem específica por nós desenvolvida e avaliada em ambas as turmas: um *role play* a que demos o nome “O Médio Oriente na mesa do Conselho de Segurança da ONU”, cujos materiais foram concebidos, aplicados e utilizados para avaliar o empenho e o desempenho dos alunos no mesmo. Esta experiência de aprendizagem será mais adiante analisada, por contraponto à ficha de avaliação sumativa aplicada.

Focámo-nos, no entanto, com maior incidência, na vertente da avaliação do produto, especificamente numa ficha de avaliação sumativa e nos seus resultados, destacando o desenvolvimento de “*competências e os conteúdos a elas associados passíveis de*

⁵¹ ME/DES, *Programa de História A*, 2002, p. 14.

avaliação numa prova escrita de duração limitada”⁵². A ficha de avaliação que construímos incide sobre os conteúdos que considerámos mais relevantes do módulo em causa. Foi a última do ano letivo antes do exame nacional, altura em que os discentes até poderiam incluir nas suas respostas aspetos abrangidos nos módulos 7 e 8, também abordados no 12º ano de escolaridade. Nesta (e nas restantes fichas de avaliação aplicadas) seguimos, *grosso modo*, a estrutura da prova de exame nacional, com as adaptações de estrutura e dimensão concernentes a 90 minutos de tempo letivo.

Definimos que, com este nosso estudo, pretendíamos responder a três questões fundamentais: (1) Até que ponto os alunos em estudo são capazes de manifestar os seus conhecimentos e competências numa ficha de avaliação de História? (2) Fornecidos os critérios de correção para regular as aprendizagens, na resposta a que perguntas os alunos melhoraram de forma mais significativa e porquê? (3) Em que competências é que a melhoria foi mais significativa? Paralela e adicionalmente, refletimos sobre a pertinência do uso de um *role play* didático sobre um tópico de História A no 12º ano: “Nacionalismo e confrontos políticos e religiosos no Médio Oriente”, relativo ao subtema 1.3 do módulo 9, “Permanência de focos de tensão em regiões periféricas.”

No nosso estudo dos resultados das fichas de avaliação, tivemos sempre em mente uma perspetiva comparativa intra e interturmas, procurando compreender a importância da regulação, com base em critérios de correção/classificação por nós elaborados.

Para analisar as fichas de avaliação, achámos que deveríamos encontrar um modo de guardar a informação que neles se encontraria para análise cuidada. Assim, corrigimo-las com o auxílio da nossa orientadora cooperante e, por sugestão do orientador pela FLUP, fotocopiámo-las e entregámo-las aos alunos. No dia da entrega, solicitámos aos alunos que, a partir dos referidos critérios de correção/classificação, resolvessem de novo as questões em que não haviam obtido a cotação total e no-las fizessem chegar através da orientadora cooperante.

No entanto, com todos estes dados, como Bardin defende, “*para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la, de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo,*

⁵² ME/Gabinete de Avaliação Educacional. *Exame e Informações: Prova Final 2011/2012 - História A*, Lisboa, 10 de novembro de 2011. [Em linha]. [Consult. Em 19-11-2011]. Disponível em WWW <URL: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/407.html>>

veiculando informações suplementares) adequadas ao objeto a que nos propusemos”⁵³. Por isso, na ficha de avaliação sumativa que fizámos, recorremos a uma análise quantitativa/estatística, mas também de conteúdo, embora de modo simplificado. Enveredámos, no caso da análise de conteúdo, por uma metodologia própria. Construímos indicadores de competência, com base nos critérios de correção elaborados, divulgados aos alunos, e de acordo com as várias questões da ficha de avaliação. Estes indicadores poderiam revelar-nos, por indução e com os devidos cuidados metodológicos, quais as competências manifestadas pelos alunos em prova escrita. Esta metodologia será mais detalhada adiante, no capítulo 6.

5. Elaboração de uma ficha de avaliação sumativa e dos respetivos critérios de correção

Passamos a debruçar-nos sobre o instrumento de avaliação em causa – a ficha de avaliação sumativa. Elaborámos a matriz, a ficha de avaliação sumativa de etapa, para análise do produto do ensino-aprendizagem, e os respetivos critérios de correção (anexos 3, 4 e 5). Adicionalmente, refletimos sobre a exigência cognitiva de cada questão da ficha de avaliação em causa (anexo 6). A ficha de avaliação é constituída por cinco questões, sendo todas estas de resposta aberta – quatro das quais de resposta restrita e a última de resposta longa/ de desenvolvimento.

O Grupo I baseia-se na análise de um texto longo: *A viragem para outra Era: Discurso de Gorbachev na ONU* (Organização das Nações Unidas), com duas questões; o Grupo II inclui um documento iconográfico, um texto historiográfico e um mapa. Estes documentos destacam os grandes polos de desenvolvimento económico atuais: Estados Unidos da América (EUA), União Europeia e Ásia-Pacífico. A última questão é de desenvolvimento e solicita a aplicação do conhecimento dos alunos sobre três tópicos, sem esquecer a mobilização da informação presente nos vários documentos.

⁵³ BARDIN, Laurence - *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 1977, p. 19.

Relembramos que, na ficha de avaliação, procurámos seguir a estrutura-tipo dos exames nacionais de História A do 12º ano, adaptado, naturalmente, a 90 minutos de duração, aliás como as restantes que elaborámos.

As competências cognitivas focalizadas na ficha de avaliação sumativa entroncam nas referidas “*competências e conteúdos a elas associados passíveis de avaliação numa prova escrita de duração limitada*”, como destaca o GAVE. A esse propósito, salientamos a reflexão de Laveault e Gregoire: “*O psicólogo [de uma] empresa quer, de facto, verificar se, por exemplo, uma candidata a secretária pode datilografar uma carta e classificar documentos de forma correta; não tem, neste caso, qualquer interesse em conhecer os processos mentais utilizados pela secretária para a obtenção do resultado*”. Mas os autores acrescentam que, no domínio educativo, “*as questões de desempenho servem, antes de mais, para revelar certas características cognitivas*”⁵⁴. Ora, o nosso estudo pretende precisamente “desembrulhar” estas características, tendo em conta as competências definidas avaliáveis numa prova escrita, mas com base nos conteúdos do módulo 9 do 12º ano.

Como podemos verificar na ficha de avaliação, as questões foram pensadas para que os alunos não só provassem os seus conhecimentos, mas também para que soubessem integrar informações implícitas ou explícitas dos documentos apresentados nas suas respostas, à semelhança de um exame nacional. A própria capacidade de construção textual do aluno é um dos critérios a ter em conta em exame, o que também legitima a nossa opção por itens de resposta aberta. Em geral, “*quando a avaliação quer ter em conta a estruturação e a expressão do pensamento, torna-se necessário*” o recurso a esta tipologia de perguntas⁵⁵ - e ainda mais numa questão para desenvolvimento, como a II.3 da nossa prova.

De seguida, apresentamos o que se pretende com cada questão. Teremos em conta os objetivos cognitivos a atingir com cada pergunta, de acordo com o modelo de hierarquização taxonómica de Bloom (1969) e o modelo de J. P. Guilford (1967), explicitados por Landsheere⁵⁶.

⁵⁴ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques – *Introdução à Teoria dos Testes em Ciências Humanas*. Porto: Porto Editora, 2002, p.112.

⁵⁵ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, p. 113.

⁵⁶ LANDSHEERE, Gilbert - *Avaliação contínua e Exames*. Coimbra: Livraria Almedina 1976,pp.75-92.

De forma sucinta, o modelo de Benjamin Bloom aqui referido consiste na seguinte hierarquia cognitiva (simplificada):

1. Conhecer
2. Compreender
3. Aplicar
4. Analisar
5. Sintetizar
6. Avaliar

Note-se que, atualmente, “*muitos educadores estão convencidos de que fazer brotar algo novo é mais difícil do que fazer uma avaliação do que já existe*”⁵⁷. Nesta perspectiva, *sintetizar* passaria a ser o objetivo cognitivo mais exigente, passando *avaliar* para o patamar anterior. No entanto, decidimos respeitar a hierarquia original, até porque J. P. Guilford também considera a avaliação como uma tarefa de complexidade máxima e vamos também refletir sobre as questões usando o seu modelo cognitivo.

De facto, o modelo de J. P. Guilford apoia-se em três dimensões do intelecto: operações, “*o que o organismo faz a partir da matéria-prima informacional*”⁵⁸ – as atividades ou processos mentais mais importantes; conteúdos, que manifestam os diferentes tipos de inteligência; e produtos, o resultado do tratamento das informações. Cada uma destas dimensões subdivide-se em componentes de complexidade crescente, de 1 em diante, de acordo com o quadro que se segue (Quadro 1).

⁵⁷ HEACOX, Diane - *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 75.

⁵⁸ LANDSHEERE, 1976, p.79.

Quadro 1 - Dimensões do intelecto e respetivas componentes (J. P. Guilford, 1967)

Operações	Conteúdos	Produtos
1. Cognição	1. Figurativos	1. Unidades
2. Memória	2. Simbólicos	2. Classes
3. Produção convergente	3. Semânticos	3. Relações
4. Produção divergente	4. De comportamento	4. Sistemas
5. Avaliação		5. Transformações
		6. Implicações

Fonte: LANDSHEERE, 1976, pp. 79-81

Assim sendo, passamos a analisar cada questão da ficha de avaliação sumativa sob ambas as perspetivas.

Grupo I, questão 1: Enuncie três dos problemas mundiais que, segundo o autor, têm de ser resolvidos para «[...] construir um mundo novo.» [linha 14].

Esta solicitação implica a análise de um documento histórico (discurso de Gorbatchev na ONU, em 1988), no caso, um texto longo, que é habitual surgir também em exame nacional da disciplina. Não se pede que os alunos enunciem três problemas típicos do tempo da Guerra Fria, mas três *a que o autor faça referência* no texto específico. Assim, pretende-se que o aluno faça citações e depois as clarifique. Em termos taxonómicos, a competência cognitiva a que esta questão apela encontra-se ao nível do *conhecimento*, segundo Bloom e, por implicação de inclusão de aspetos do texto na resposta, também ao nível da *compreensão*, de acordo com Landsheere: “o aluno” mostra que “*conhece e sabe utilizar a matéria que lhe foi comunicada sem poder necessariamente estabelecer relações com outras matérias*”⁵⁹. Se usarmos o modelo de Guilford, podemos afirmar que esta questão incide sobre operações de *cognição* e *memória*, conteúdos *semânticos* (ligados a palavras/texto) e produtos ao nível de *classes*, i. e., “*unidades agrupadas em virtude de propriedades comuns*”, que no caso da questão, são os problemas mundiais a que Gorbatchev alude.

Questão 2: Explícite as mudanças que o autor propõe para a URSS.

Ainda no decurso da análise do mesmo texto, o aluno deve, não apenas referir, mas *tornar claras as alterações que o autor deseja* para o seu país, que podem ajudar a solucionar os problemas por ele identificados. Pretende-se também que o aluno realize

⁵⁹ LANDSHEERE, 1976, pp.88,89.

citações, com explicitação /clarificação adicional. Para Bloom, esta questão poderia incluir-se no patamar da *compreensão*, visto que a mera paráfrase não seria aceite como resposta correta, como se depreende também dos critérios de correção/classificação. Para Guilford, as operações poderiam colocar-se ao nível da *memória* (retenção de informações, via textual) e da *produção convergente*, com geração de informações a partir dos dados – as mudanças propostas por Gorbachev para a URSS. Os conteúdos continuariam a ser *semânticos* e o produto também ao nível das *classes*.

Grupo II, questão 1: Refira duas razões que justificam a data de adesão de Portugal à atual U.E, como mostra o documento 1.

Pretende-se que os alunos aliem os seus conhecimentos à capacidade de integrar a informação de um documento iconográfico, no caso, relativo à data da assinatura do tratado de adesão de Portugal à CEE (atual U.E.). Para Bloom, esta pergunta integrar-se-ia também no campo da *compreensão*, pela necessária inclusão da informação do documento referido na resposta, embora, pelo verbo que operacionaliza a questão, pareça simplesmente um exercício de recurso à memória. Já para Guilford, as operações efetuadas estariam aos níveis da *cognição* e *memória* (compreensão e retenção de informações) os conteúdos ao nível *figurativo*, mas também *semântico* (veja-se a legenda documento 1, importante para a sua compreensão) e o produto ao nível das classes, como nas questões anteriores.

Questão 2. A partir da análise dos documentos 2 e 3, identifique os principais polos de crescimento económico nos finais do século XX, clarificando três razões da hegemonia norte-americana.

A partir da análise das informações do texto histórico (Declaração de Laeken sobre o Futuro da União Europeia) e do planisfério com os grandes fluxos migratórios na década de 90 do século XX, os alunos poderiam relembrar os três polos de crescimento económico no final do século passado. A este aspeto, os alunos deveriam acrescentar, por via do seu estudo, as razões da proeminência dos EUA. Ao contrário das questões anteriores, nesta questão estão envolvidos dois verbos: “identifique ...clarificando”. Não achámos inconveniente a inclusão do segundo, visto considerarmos ser parte necessária da resposta à questão. Pelo exposto, na taxonomia de Bloom, esta questão é de um nível cognitivo de dificuldade superior às anteriores – no nosso entender, já ao

nível da *análise*, em que se procuram “*as relações entre os conhecimentos*”⁶⁰ – os dados dos documentos 2 e 3 e a existência de três grandes polos de desenvolvimento estudados. No caso do modelo de Guilford, para a dimensão das operações, esta questão exigiria *produção convergente*, sendo que no caso da dimensão dos conteúdos estariam em causa as componentes *figurativa* (tendo em conta o mapa-mundo) e *semântica* (tendo em conta o texto sobre o futuro da Europa). Na dimensão dos produtos, a exigência estaria ao nível das *relações*, reconhecidas entre os vários polos de desenvolvimento, e dos *sistemas*, com “*complexos de partes em inter-relação ou interação*”⁶¹.

Questão 3. A partir da análise dos vários documentos, desenvolva o seguinte tema:

“A Globalização é a manifestação última de um processo de mundialização” (Total: 70 pontos)

A sua resposta deve abordar os seguintes aspetos:

- *O alargamento da União Europeia (25 pontos)*
- *O desenvolvimento das economias asiáticas (20 pontos)*
- *As questões da segurança internacional (25 pontos)*

Deve integrar na resposta, além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos 1 a 3.

Esta questão é de desenvolvimento, sendo por isso a mais exigente, abordando os aspetos solicitados. Para além dos conhecimentos, seria importante perceber como iriam os alunos integrar os dados de três documentos de tipo diversificado na sua resposta – uma fotografia da assinatura do tratado de adesão de Portugal à CEE, em 1985; a Declaração de Laeken, um texto histórico sobre o novo papel da Europa num mundo globalizado; um mapa dos grandes fluxos migratórios no mundo no final do século XX. O grau de dificuldade cognitivo desta questão é, portanto, o maior de todas as questões da ficha de avaliação sumativa. Para Bloom, estaríamos a solicitar aspetos ao nível da *análise*, pelo exposto na exigência da questão anterior, mas também da *síntese*, em que se pede ao aluno que elabore “*uma obra pessoal*” tendo em conta os três tópicos da História dos nossos dias que se apresentam. Nalguns aspetos – por exemplo no último tópico –, é possível até chegar ao nível da *avaliação*, embora não seja este o objetivo por detrás da pergunta (se o aluno, revelar a sua opinião, por exemplo, tendo em conta

⁶⁰ LANDSHEERE, 1976, p.81

⁶¹ LANDSHEERE, 1976, idem.

os recentes atos de terrorismo internacional, sobre o que poderá a vir a suceder – uma tendência para disseminação de células terroristas? Para aumento do fundamentalismo? Ou para, pelo contrário, maior controlo, por parte da ONU, destes problemas em partes sensíveis do globo?). Para Guilford, esta questão implica o recurso a operações de produção convergente, a partir dos dados dos vários documentos e dos seus conhecimentos pessoais, mas também de produção divergente e até de avaliação, embora de modo relativamente limitado, pelo exposto quanto ao caso apreciado na ótica de Bloom. Ao nível da dimensão dos conteúdos, podemos afirmar que predominam as componentes *figurativa* (com o aliar de um documento iconográfico e de um mapa) e *semântica*, aliando o texto já analisado para a questão anterior. Ao nível dos produtos, as componentes exigidas aos alunos variam entre os *sistemas* – a inter-relação entre partes – as *transformações*, em que são introduzidas mudanças na utilização da informação, para responder à questão, e as *implicações*, com “*extrapolação de informações*” , especialmente ao nível dos “antecedentes” e “consequências” de acontecimentos históricos concernentes a cada um dos tópicos a abordar⁶².

Pelo exposto, na ficha de avaliação que elaborámos não existem, a nível cognitivo, na ótica de Bloom, questões que impliquem diretamente a *aplicação* e a *avaliação*, embora suscitem objetivos cognitivos de considerável dificuldade. Na ótica de Guilford, também não parecem adequar-se, nas seguintes dimensões do intelecto, as componentes que se registam:

Dimensão das operações: componente da *avaliação*;

Dimensão dos conteúdos: *simbólicos e de comportamento*;

Dimensão dos produtos: componente das *unidades*.

Os critérios de correção da ficha de avaliação sumativa foram elaborados de acordo com as grelhas-tipo do GAVE e encontram-se de acordo com os objetivos cognitivos mobilizados em cada item da mesma (anexos 5 e 6).

⁶² LANDSHEERE, 1976, *idem*.

6. Metodologia de análise dos resultados para a investigação

6.1. A ficha de avaliação sumativa do módulo 9

Neste relatório final, realizámos uma análise essencialmente quantitativa dos dados das fichas de avaliação do módulo 9. A partir desta análise, realizámos reflexões e procurámos extrair conclusões lógicas sobre a pertinência /adequação das várias perguntas da ficha de avaliação, aplicada às duas diferentes turmas em História A que constituíram o nosso objeto de estudo - 12º E e F. Assim, a partir dos dados das tabelas de correção das fichas de avaliação de ambas as turmas, realizámos comparações intra e interturmas, especialmente ao nível do desempenho evidenciado nas respostas às diferentes questões da mesma. Efetuámos uma análise para percebermos a pertinência dos vários itens da ficha (anexos 6 e 7E). Adicionalmente, procurámos perceber quais as competências evidenciadas pelos alunos na ficha de avaliação. Para tal, construímos indicadores de competência com base nos critérios de correção divulgados aos alunos e de acordo com as várias questões do enunciado. Definimos que, para efeitos de viabilidade prática do nosso estudo, bastaria *que um aluno manifestasse um indicador de competência dos que construímos para considerarmos que ele de algum modo havia revelado a competência correspondente*, passível de avaliação em prova escrita. Esta inferência de competências manifestadas deve ser analisada com os devidos cuidados metodológicos, tendo em conta a necessidade de uma maior exigência de tempo para um estudo mais apurado. Trata-se, por isso, de um ensaio.

Posteriormente à análise geral dos resultados das turmas, focámo-nos na regulação propriamente dita. Assim, isolámos os grupos de alunos de ambas as turmas que nos fizeram chegar a correção e comparámos o desempenho destes alunos especificamente, antes e após a regulação, na resposta às várias questões. Analisámos com mais detalhe a ou as questões em que os resultados se mostraram piores do que seria de esperar tendo em conta os objetivos cognitivos intencionados com a elaboração de cada pergunta – a ou as questões “críticas” (veja-se o anexo 6, já destacado, “objetivos cognitivos mobilizados para cada item da ficha de avaliação sumativa”) –, e procurámos entender também as razões de maior facilidade na resposta a outra ou outras questões. Ensaíamos, adicionalmente, com a prudência metodológica já referida, quais as

competências trabalhadas entre a ficha de avaliação sumativa e a correção dos alunos (por inferência), para procurarmos perceber quais as melhorias a nível qualitativo. É também de realçar que esta intervenção foi bastante específica ao nível do produto, embora numa perspetiva *formativa e reguladora*. De facto, não ignoramos a importância que o processo de ensino-aprendizagem tem ao nível do desenvolvimento de competências nos alunos.

Sabemos que a análise de conteúdo se utiliza na análise de dados *qualitativos*, o que inclui a investigação histórica. De acordo com Bardin, “*a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações*” sendo que “*qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um recetor*”, deve poder ser “*escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo*”⁶³. Deste modo, decidimos aplicar este método investigativo, com as necessárias adaptações ao nosso objeto de estudo, tendo em conta as competências a evidenciar em ficha de avaliação sumativa. O nosso intento foi perceber como os alunos responderiam aos desafios cognitivos implícitos em cada questão da ficha de avaliação, de modo a evidenciarem essas competências.

Percebemos que, naturalmente, competências semelhantes podem ser verificadas nas respostas a perguntas diferentes, embora com ligeiras *nuances*. Foram essas *nuances* que procurámos destacar ao construirmos os indicadores. De seguida, entre parêntesis, relativamente a cada competência a evidenciar em cada questão, encontramos aquilo que definimos como “*indicadores de evidência de competência*”, que correspondem a categorias criadas de acordo com a metodologia já explicitada, que os alunos deveriam manifestar para responderem de modo acertado às questões e para evidenciarem de modo apropriado as várias competências alvo de avaliação escrita.

Apresentamos então as competências, numeradas de acordo com a ordem em que surgem na matriz (e na informação de exame do GAVE), como fizemos atrás, as quais pretendíamos que os alunos manifestassem ao responderem às questões da ficha de avaliação sumativa. Estão apresentadas de modo adaptado às questões colocadas, e é desse modo que surgem também nas tabelas de dupla entrada construídas para cada uma das turmas, como veremos adiante (anexos 8Ae 8B).

⁶³ BARDIN, Laurence, 1977, p. 32.

Grupo I, questão 1:

Competência 2 - Analisar textos historiográficos/históricos, identificando a opinião do autor (discurso de Gorbachev: problemas mundiais);

Competência 3 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes (fim da Guerra Fria, viragem para outra Era);

Competência 4 - Identificar a relevância da ação dos indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço (líderes mundiais desconsideram problemas globais; não reconhecem ONU)

Competência 5 - Situar e caracterizar aspetos relevantes da história mundial (problemas mundiais: limites do modelo industrial; degradação ambiental; fosso países desenvolvidos - PD / países em desenvolvimento - PED).

Grupo I, Questão 2

Competência 2 - Analisar textos historiográficos/históricos, identificando a opinião do autor (discurso de Gorbachev: mudanças URSS);

Competência 3 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes (mudanças na URSS: fim do uso da força, diálogo intenso, relevo da ONU);

Competência 4 - Identificar a relevância da ação dos indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço (líderes da URSS: devem dialogar com atores políticos mundiais a solução dos problemas)

Competência 7 - Elabora e comunica, com correção linguística, situações de rutura e de continuidade (postura de confronto da URSS vs postura dialogante)

Grupo II, questão 1:

Competência 1 - Analisar fontes de natureza diversa (no caso iconográfica), distinguindo informação implícita e explícita

Competência 3 - Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram (assinatura do tratado adesão de Portugal à CEE apenas em 1985);

Competência 5 - Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal (importância do 25 abril 74);

Competência 6 - Relacionar a história de Portugal com a história europeia, distinguindo analogias/especificidades (facto de Portugal passar a cumprir os critérios de integração na CEE com data de adesão);

Competência 7 -Elaborar e comunicar, com correção linguística, situações de rutura e de continuidade (regime político: ditadura vs democracia);

Grupo II, Questão 2:

Competência 1 - Analisar fontes de natureza diversa (texto histórico e mapa), distinguindo informação implícita e explícita

Competência 3 - Situar espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram (polos de crescimento económico em finais do Séc. XX; o contexto da hegemonia dos EUA: fim da Guerra Fria)

Competência 4 - Identificar a relevância da ação dos indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos (o papel da administração de Reagan, Bush e Clinton na hegemonia dos EUA)

Competência 5 - Situar e caracterizar aspetos relevantes da história mundial (colapso da União Soviética e das suas estruturas de apoio);

Competência 7 - Elabora e comunica, com correção linguística, traços definidores dos acontecimentos (hegemonia dos EUA, devida a vários fatores: expansão militar; posição cimeira na atividade empresarial; liderança na ciência e tecnologia);

Grupo II, Questão 3, de desenvolvimento:

Competência 1 - Analisa fontes de natureza diversa (documento iconográfico, texto histórico, mapa), distinguindo informação implícita e explícita;

Competência 3 - Situa cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram (para cada aspeto: União Europeia; economias asiáticas; segurança internacional);

Competência 4 - Identifica a multiplicidade de fatores e a relevância da ação dos indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço (U.E: cimeira de Copenhaga, 2002; economias asiáticas: Deng Xiaoping e abertura da China ao mercado; a Rev. Verde (Nehru); a ASEAN e APEC; Segurança: terrorismo/crime organizado);

Competência 5 - Situa e caracteriza aspetos relevantes da história mundial; (U. E: critérios de alargamento; economias asiáticas: Japão e seu dinamismo, Dragões e Tigres, seguindo exemplo japonês; a China; Segurança: terrorismo/crime);

Assim, realizámos uma análise qualitativa dos dados a partir dos dados fornecidos pela matriz de indicadores/competências por nós criada. Como defende o especialista Juan Mendez, “*desde que possível, convém usar conjuntamente*” as perspetivas quantitativa e qualitativa quando nos debruçamos em investigação educativa⁶⁴. Foi isso que procurámos fazer. No entanto, reforçamos que a matriz procura constituir um *ensaio* possível de abordagem às questões de análise qualitativa.

6.2. A importância de outras estratégias no processo de avaliação: o caso do *role play*

Tendo em conta o que afirmámos sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem para a prossecução das competências em História A, definidas para o ensino secundário, achámos também pertinente abordar, a nível qualitativo e de modo complementar, uma experiência de aprendizagem do mesmo módulo a que respeita a ficha de avaliação sumativa: o módulo 9.

Achámos pertinente comparar as competências evidenciadas pelos alunos na ficha de avaliação com aquelas evidenciáveis ao longo do processo, em particular num momento desse mesmo processo. Na linha de pensamento de Carlos Rosales, que destaca que recentemente se tem insistido na “*necessidade de intensificar a mobilização de procedimentos para a recolha de dados baseados na observação das diferentes*

⁶⁴ COOK, T. D. e REICHARDT, CH. T. – *Métodos cualitativos e cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986, p. 19.

componentes e fases do processo didático”⁶⁵, decidimos ponderar sobre uma experiência de aprendizagem construtivista, de acordo com Ausubel⁶⁶: o *role play*, ou desempenho de papéis. Uma virtude destacada deste é o facto de não romper “*o ritmo natural do ensino*”⁶⁷.

Para a resposta ao desafio ficha de avaliação sumativa *versus role play* ser adequada, questionámo-nos sobre o melhor modo de recolher os dados empíricos. Decidimos que tudo o que estivesse relacionado com este – a idealização e planificação da aula e os materiais entregues aos alunos (textos históricos / jornalísticos, fichas de análise dos textos para resolução das tarefas do *role play*, atas das reuniões simuladas de cada turma,...) – poderiam constituir a nossa base de estudo. No entanto, por uma questão prática, decidimos sistematizar as informações recolhidas, de modo a facilitar a sua leitura, como veremos adiante.

Assim, avançámos com esta experiência de aprendizagem nas aulas de História A dos dias 02 e 03 de maio de 2012, no subtema 1.3 do módulo 9: “Permanência de focos de tensão em regiões periféricas”, no tópico “Nacionalismo e confrontos políticos e religiosos no Médio Oriente”. Achámos por bem gizar uma aula focada sobre o Médio Oriente como polo de tensão, pela pertinência, persistência e atualidade do tema. Pensámos na realização de um desempenho de papéis grupal, em que a cooperação entre os alunos auxiliá-los-ia a enriquecer os vários momentos desta experiência de aprendizagem. Então, após imensa pesquisa, aplicámos a ideia de simulação de uma reunião do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU).

Os conteúdos temáticos a desenvolver com este *role play* enquadravam-se nos conflitos israelo-palestinianos, frequentes desde meados do século XX (veja-se o plano de aula no [anexo nº 14](#)).

No desempenho de papéis programado, o foco foi mais um dos episódios de tensão quase constante: a (continuação da) construção de colonatos judaicos nos territórios ocupados da Palestina, a qual motivou um pedido por parte da Autoridade Nacional Palestiniana, factual e recente, de intervenção da ONU⁶⁸.

⁶⁵ ROSALES, Carlos, 1992, p. 10.

⁶⁶ Como destacado por PÉREZ, Martiniano e LÓPEZ, Eloísa – *Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial EOS, 2012, p. 96.

⁶⁷ ROSALES, Carlos, 1992,, idem.

⁶⁸ Agência France-Presse, *Palestinianos pedem presença da ONU nos territórios ocupados*, 22 de fevereiro de 2012.

Cinco grupos simularam a posição dos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança, com poder de veto: China, França, Federação Russa, Reino Unido e Estados Unidos da América, sendo que nos coube a presidência da reunião como membro não permanente do Conselho, no papel de Portugal, o que realçaria o papel do docente como orientador, facilitador da aprendizagem, como destaca, aliás, Cardinet⁶⁹, mas também *regulador* interativo, contínuo, dessa aprendizagem. Simultaneamente, pudemos destacar, dentro do contexto deste *role play*, o papel de Portugal no mundo, como realçam muitas das aprendizagens estruturantes em História A.

No início do *role play* / reunião simulada, apresentámos a ordem de trabalhos prevista destacando o assunto-chave e sorteámos, em cada turma, um aluno para fazer a ata. Informámos que o secretário deveria registar os aspetos estritamente necessários para não inviabilizar a sua participação no desempenho de papéis. Solicitámos ainda que os diplomatas registassem dados que considerassem pertinentes, de acordo com os vários pontos da agenda, à medida que a reunião decorria. Para iniciar, mostrámos uma cronologia do conflito israelo-palestiniano para todos os grupos de alunos dos vários países-membros (veja-se o anexo em formato digital “*Cronologia do conflito israelo-palestiniano*”, extraído da *web*, de acordo com a referência 4 do plano de aula). De seguida, foram entregues aos alunos os documentos criteriosamente escolhidos para os orientar a decidir apropriadamente de acordo com as posições dos países sobre a intervenção – ou não – da ONU na construção de colonatos judeus nos territórios ocupados pelos palestinianos: os EUA claramente a favor da não intervenção – o que vetaria qualquer tomada de posição dos restantes membros noutro sentido; o Reino Unido, a França e a China a favor da mesma; a Rússia mais ambígua quanto a uma possível intervenção ou não no terreno (vejam-se os anexos 15A a 15C, que contêm os documentos distribuídos aos alunos. O anexo 15D foi entregue somente no final da aula, servindo para informar os membros do Conselho de Segurança da situação na Síria – outro foco de tensão atual no Médio Oriente). Sabendo que as turmas tinham no máximo 20 alunos, entregámos os documentos para cada grupo/ país do Conselho de Segurança de modo a que os elementos de cada grupo pudessem trabalhar com os documentos necessários pelo menos dois a dois. Assim, todos os alunos dos vários

⁶⁹ CARDINET, 1993, pág. 23: “Tempos houve em que ensinar consistia em falar e estudar significava memorizar. Nessa altura, a avaliação reduzia-se a um controlo da assimilação. Hoje, ensinar é uma tarefa muito mais vasta e muito mais complexa que se resume em duas palavras: *facilitar a aprendizagem* dos alunos”.

grupos obteriam a informação de que necessitariam para poderem desempenhar adequadamente os papéis atribuídos.

Solicitámos que os alunos fizessem uma análise faseada dos documentos entregues, ponto por ponto, à medida que orientámos os trabalhos. Não definimos que cada grupo tivesse um porta-voz, visto que considerámos que sentir-se-iam mais à vontade se não fossem compelidos nesse sentido. Concordamos com A. Cardoso, quando destaca que não faz “*uma seleção rígida do papel a desempenhar por cada aluno [em role play]*” Ele acrescenta: “*Penso que se os alunos escolherem os papéis (...) terão mais confiança durante a atividade.*”⁷⁰ Pareceu-nos, também, que alguns alunos surgiriam como líderes/porta-vozes naturais dos grupos.

Organizámos a aula de molde a que para os alunos ficasse bem claro o que pretendíamos ao longo da mesma. Por isso, atribuímos à nossa reunião simulada uma ordem de trabalhos, de acordo com as competências a evidenciar previstas no programa e com os conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais a observar. A ordem de trabalhos foi:

- 1 - Observação de cronologia do conflito israelo-palestiniano (1947-2011)/notícia atual
- 2 - Análise da solicitação palestina da presença da ONU nos territórios ocupados (fev. 2012)
- 3 – Reflexão e debate: Posição de Portugal e dos membros permanentes do Conselho de Segurança
- 4 - Decisões tomadas e conclusões da reunião
- 5 - Outros assuntos

Tendo em conta a Carta das Nações Unidas, adaptámos, para orientar os alunos ao longo do *role play*, algumas das várias possibilidades de tomada de posição do Conselho de Segurança relativamente ao assunto-chave em causa: envio de militares – forças de manutenção de paz, para monitorização de cessar-fogos ou para supervisionamento de retirada de tropas; envio de observadores (missão política

⁷⁰ CARDOSO, André - *O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico*. Porto: Departamento de Estudos Alemães e Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009, p.34.

especial); declarações presidenciais e declarações à imprensa, ambas apenas com unanimidade de todos os membros do Conselho de Segurança; registo de notas do presidente do Conselho de Segurança; cartas do presidente ao secretário-geral da ONU. No final da reunião, dificilmente os membros do Conselho de Segurança da ONU chegariam a um consenso – tendo em conta o veto dos EUA – ou a qualquer possibilidade de tomada de posição, à exceção de uma possível nota do presidente ou carta ao secretário-geral da Organização. Se o assunto em pauta não fosse resolvido, seria discutido numa reunião posterior.

Para registo dos aspetos mais relevantes do *role play*, construímos uma grelha de recolha de dados, em que desdobrámos as competências do programa de História A nas já referidas atitudes, procedimentos e conhecimentos, para os quais definimos indicadores. A grelha foi pensada para ser preenchida durante e logo após a aula, e assim fizemos (veja-se o [anexos 16A e B](#)). Para adicionar a esta informação outros aspetos relativos à aula em cada turma, extraímos da ata do secretário de cada uma das turmas ([anexo 17](#)) a tomada de posição dos grupos de trabalho / países no âmbito do desempenho de papéis. Deste modo, complementaríamos a informação proveniente da nossa própria observação. (veja-se o [anexo 18](#)).

De seguida, justificamos a nossa escolha de cada uma das competências constantes da grelha de avaliação grupal do *role play* ([anexos 16A e 16B](#)), a cada uma das quais atribuímos, por uma questão prática, uma letra do alfabeto. Detalhamos também o desdobramento das competências visadas. Realçamos, no entanto, que se trata de uma grelha que poderia ser mais trabalhada, mas que não o foi por pretendermos analisar, como central no nosso trabalho, o produto do ensino-aprendizagem, sendo esta experiência de aprendizagem, ligada ao processo, focalizada de modo complementar.

A- Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, informação relevante.

Tendo sido fornecidos aos alunos textos historiográficos e noticiosos, os alunos deveriam extrair dos mesmos os aspetos ou as informações mais importantes para o seguimento dos vários pontos da ordem de trabalhos da reunião idealizada do Conselho de Segurança da ONU. A pesquisa foi breve, em contexto de sala de aula, antes da intervenção dos vários grupos.

B - Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável

Conhecidas as posições dos vários membros do Conselho de Segurança da ONU em relação a vários acontecimentos históricos do século XX, estudados no 12º ano pelos alunos, naturalmente a posição dos EUA, de defesa dos interesses de Israel, far-se-ia sentir no Conselho de Segurança, ao contrário do Reino Unido, da França e da China, cujo posicionamento seria aproximado, a favor de uma intervenção no terreno. A Rússia, por seu turno, poderia manifestar maior indefinição ou até ambivalência, tendo em conta os seus interesses específicos, como destacámos.

Não saindo muito destas posições de força, seria previsível que os EUA fossem a única nação claramente contra a intervenção solicitada pela Autoridade Nacional Palestiniana à ONU.

C- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.

O fenómeno circunscrito no tempo – atualidade – e no espaço – Médio Oriente –, em particular Israel e territórios ocupados da Palestina, permitiu entender a relevância dos vários membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU na tomada de decisões política e historicamente relevantes, sendo o poder de veto uma demonstração de poder. Durante o século XX e ainda hoje, os EUA continuam a demonstrar o seu papel preponderante, sendo as várias decisões tomadas pelos atores da História contemporânea forçados a concordar com a sua perspetiva política, como os próprios alunos perceberiam.

D - Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo e participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas⁷¹.

Embora idealizada como reunião do Conselho de Segurança, visto que nem todos os países, representados pelos diversos grupos de trabalho, tiveram a mesma posição quanto ao assunto em causa, este *role play* encerrava um cunho de debate. Assim, só uma boa preparação individual e grupal poderia animar a reunião.

⁷¹ Programa de História A, 2002, p. 7

Operacionalizámos estas competências, evidenciáveis no nosso *role play*, desdobrando-as ao nível de:

- . conteúdos atitudinais: atenção/ interesse, respeito; Iniciativa/ Espírito Crítico; organização e responsabilidade; clareza;
- . conteúdos procedimentais: Tratamento de fontes / Expressão oral, com utilização de terminologia histórica ; Confronto de ideias – comunicação em História;
- . conteúdos temáticos: a posição específica de cada país, membro permanente do Conselho de Segurança da ONU relativamente à construção de colonatos judaicos, sendo que cada grupo de trabalho deveria conhecer bem a posição do país que representava.

Tendo em conta todos os aspetos metodológicos que explicitámos, relativos à ficha de avaliação sumativa e ao *role play*, centrar-nos-emos, de seguida, no desempenho dos alunos em ambos os momentos, com incidência particular no produto das aprendizagens – a ficha de avaliação sumativa.

7. Desempenho dos alunos

7.1. Na ficha de avaliação sumativa

- Análise global dos resultados dos alunos das turmas - 12ºE e F

Resolvidas as fichas de avaliação pelos alunos, realizámos a respetiva correção, com o apoio e orientação da nossa orientadora da escola. Efetuámos tratamento estatístico dos dados, que nos permitiu comparar o desempenho quantitativo das turmas.

Assim, e como evidenciado ao longo do ano letivo, no 12º E (20 alunos) os resultados das fichas de avaliação foram melhores do que no 12º F (16 alunos). Com efeito, o 12º E não registou classificações inferiores a 95 pontos. O mesmo já não se pode dizer do 12º F (16 alunos), em que seis alunos obtiveram uma classificação insatisfatória (31%).

A média de pontos do 12º E foi de 156, nível Bom; no 12º F, foi de 108, nível Suficiente, perto do insuficiente – uma diferença substancial.

Olhando mais de perto para a percentagem de acerto em relação ao total de pontos de cada questão, o chamado *índice de facilidade* de cada item⁷², podemos dizer que o 12º E superou ou igualou os 83% nas questões I. 1. e I.2. e II.2. Foi também aqui que o 12º F obteve melhores resultados, com índices de facilidade inferiores, mas que rondaram os 60% (anexo 7C).

Na nossa opinião, as questões I.1 e I.2, em torno da análise de um texto longo, embora requeressem que os alunos o lessem atentamente, provaram ser de relativa facilidade de resposta. Os próprios verbos – “Enuncie três problemas ...”; “Explicite as mudanças ...” apontavam para respostas relativamente “*objetivas*”⁷³ no texto. Além disso, em duas regências havíamos destacado o papel fulcral da ONU e do Conselho de Segurança na política internacional atualmente, tendo os alunos realizado uma simulação de uma reunião demonstrativa da importância do Conselho de Segurança, como salientamos neste relatório final; a orientadora cooperante também havia destacado as propostas de Gorbachev para mudar a URSS.

A questão II.2, para além de ser também de resposta direta/ objetiva (“Identifique os principais polos de crescimento económico... clarificando três razões da hegemonia norte-americana...”)) havia sido destacada, tanto em regência (a hegemonia dos EUA), como pela orientadora cooperante (a U. E. e a afirmação do espaço Ásia-Pacífico). Os alunos não sentiram, por isso, dificuldades de maior. Note-se que a turma E, com melhor desempenho global, obteve nestas duas questões os melhores resultados de todas as questões da ficha de avaliação.

No entanto, consideramos algo surpreendente o desempenho de menor qualidade, em ambas as turmas, na questão II.1. A questão era também de tipo objetivo: “Refira duas razões que justificam a data de adesão de Portugal à atual U. E, como mostra o documento 1”. No 12º E, vários alunos mencionaram que a ditadura havia terminado em 1974, e/ou a necessidade posterior de consolidar o regime democrático (critério político), a estruturação de uma economia de mercado aberta e concorrencial (critério económico), entre outros aspetos. Mesmo assim, embora com desempenho inicial de 73% de índice de facilidade, tratou-se da segunda questão com pior desempenho em

⁷² Ou “índice de dificuldade”, de acordo com LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, p. 234. Vamos usar a expressão “índice de facilidade” por se prestar a uma melhor compreensão da mensagem, aliás, à semelhança de LANDSHEERE, que utiliza a expressão “cálculo de facilidade”(1976,p. 100).

⁷³ Como nomeiam EBEL e FRISBIE – *Essential of educational measurement*. NJ: Prentice-Hall, 1991, *apud* LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, p. 93.

toda a ficha de avaliação, apenas melhor do que a questão de desenvolvimento. Já no 12ºF, os alunos tiveram o pior desempenho das várias questões, com uma média de 37% da cotação atribuída (11 pontos em 30), inferior à da questão de desenvolvimento, em que tinham conseguido 54% no referido índice. É de notar que a revolução de abril foi destacada para ambas as turmas ao longo do ano letivo, de modo praticamente transversal, em especial no módulo 8.

Poderemos aventar algumas hipóteses explicativas para este desempenho nesta questão específica. Na ficha de avaliação, pareceu-nos que os alunos revelaram alguma dificuldade – especialmente os do 12º F – em interligar conteúdos e em recordar que os módulos (7, 8 e 9) não se encerram em partes estanques, como fisicamente o manual se encontra compartimentado. Era preciso mobilizar conhecimentos dos módulos 7 e 8, profusamente referidos. No entanto, os alunos concentraram-se quase exclusivamente nos assuntos do módulo 9, aparentemente mais por uma questão de economia de esforços. Adicionalmente, em especial no 12ºF, as respostas à questão revelam dificuldade de integração/relação da informação do documento iconográfico com o solicitado na pergunta. Mais à frente neste relatório voltaremos a analisar este item da ficha de avaliação.

A questão II.3, de desenvolvimento, por ser mais exigente, era aquela em que os alunos, em princípio, deveriam sentir um pouco mais de dificuldade. *Grosso modo*, isto ocorreu. No 12º E, foi a questão com menor índice de facilidade (71%), turma esta com melhores resultados globais, sendo que se segue a questão II.1, já destacada, com 73% neste índice. No 12º F, em que detetámos piores resultados globais, a questão em análise foi a segunda questão com pior desempenho, com 54% de sucesso na resposta, 17 pontos percentuais acima do desempenho na resposta ao item II.1. A questão de desenvolvimento é sempre motivo especial de preocupação para os alunos de História A do ensino secundário, pela importância/peso na cotação total da ficha de avaliação sumativa, pelo que o empenho dos alunos terá sido acrescido no tempo gasto a responder à pergunta. Além disso, os primeiros dois tópicos da questão foram abordados em aulas da nossa orientadora, e o último tópico foi por nós destacado em regência, quando tratámos com os alunos da situação de instabilidade / terrorismo no

Médio Oriente. A orientadora cooperante havia também concluído os aspetos relativos a este último tópico havia poucos dias.

Além do que referimos, é de notar que a questão II.3 foi respondida pelos alunos de acordo com o índice de facilidade *semelhante ao total* da ficha de avaliação sumativa.

Note-se a semelhança:

- índice de facilidade na questão, no 12º E: 71%; índice de facilidade no total da ficha de avaliação: 78%;

- índice de facilidade na questão, no 12º F: 54%; índice de facilidade no total: 54%.

A semelhança destas percentagens é, na nossa opinião, demonstrativa da adequação da questão em relação ao conjunto das perguntas da ficha de avaliação. Esta não se mostra demasiado difícil, mesmo sendo, como questão de desenvolvimento, a mais exigente em termos intelectuais e de tempo por parte dos alunos.

Na resposta à questão II.2, os resultados mostram que a pergunta foi compreendida pelos alunos, visto que no 12º E a questão apresenta um índice de facilidade de 83% e no 12º F de 59% - a pergunta em que se regista o valor mais elevado nesta última turma. Vejam-se as tabelas de correção da ficha de avaliação e os gráficos elucidativos do desempenho comparativo dos alunos por questão, em ambas as turmas (anexos 7A a 7C).

Tudo o que mencionámos ajuda-nos a reforçar a ideia de que a questão II.1 deve ser escalpelizada. Note-se que, mesmo na turma E, o índice de facilidade é quase tão baixo como na resposta à questão de desenvolvimento, o que é curioso e levanta dúvidas sobre o modo como a própria pergunta está elaborada.

Para realizarmos uma análise mais aprofundada da pertinência desta questão no contexto das várias perguntas da ficha de avaliação, pareceu-nos pertinente introduzir aqui, para além da noção de índice de facilidade/dificuldade, também a de “*índice de discriminação (D)*” (Findley, 1956). Este é calculado pela “*diferença entre o índice de [facilidade] de um item para um grupo de alunos dito «forte» e o índice de [facilidade] para o grupo dito «fraco»*”.⁷⁴ De acordo com a proposta de Kelley (1939), o grupo forte são os que obtiveram um resultado total na ficha de avaliação sumativa situado nos 27%

⁷⁴ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, p. 241.

melhores; o grupo fraco são os que obtiveram um resultado total nos 27% inferiores. Assim, calculámos a diferença entre a média dos melhores alunos na ficha e dos piores para cada item, nas duas turmas em que a ficha de avaliação foi aplicada – os 5 melhores e piores no 12º E e os 4 melhores e piores no 12º F, correspondentes aos 27% referidos, tendo em conta a diferente dimensão das turmas. É verdade que, “*quando o número de itens é restrito, o índice de discriminação é artificialmente aumentado pelo facto de cada item contar para uma proporção demasiado importante do resultado total*”⁷⁵. De qualquer modo, poderemos posicionar os itens, uns em relação aos outros, e ter uma imagem visual do conjunto do desempenho nas perguntas em análise.

De destacar que, de acordo com Ebel (1965), os valores de referência para interpretar o coeficiente de discriminação D são:

- .0,40 e mais: item que discrimina muito bem;
- . 0,30 a 39, discrimina bem;
- . 0,20 a 0,29, discrimina pouco;
- .0,10 a 0,19, item-limite, suscetível de aperfeiçoamento;
- . inferior a 0,10, sem utilidade para uma ficha de avaliação escrita.

Para fazermos coincidir a escala do nosso índice de facilidade à do índice de discriminação, transformámos as percentagens do primeiro num número correspondente entre 0 e 1, com duas casas decimais.

Realizados os cálculos, percebemos que, para o 12º E, o índice de discriminação foi substancial para as questões do grupo II, mas menor do que o índice de facilidade manifestado pelos alunos nas várias respostas. Por outras palavras, globalmente os alunos obtiveram bons resultados, sendo estes resultados homogéneos, em especial para as perguntas I.1 e I.2 (D de 0,17 e de 0,25). A questão assinalada como “crítica”, II.1, apresenta uma potencialidade acrescida de diferenciar os alunos, só superada pela questão de desenvolvimento, na qual o índice de facilidade e de discriminação estão próximos e num nível elevado. Assim, para além de ter proporcionado resultados interessantes, a questão II.3 ainda permitiu diferenciar bem os alunos (índices de 0,71 e de 0,61, respetivamente). Aproxima-se do que consideraríamos um item ideal ao nível

⁷⁵ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, p. 242.

da avaliação sumativa. Nesta turma, em média, a discriminação dos itens foi de 0,45, o que é considerável.

No 12º F, nenhuma das questões apresenta um índice de discriminação tão baixo como o registado na questão I.1 para o 12º E, visto os resultados serem ligeiramente mais heterogéneos. A acrescer a isto, as dificuldades da turma são bem patentes quando percebemos que as questões II. 1 e II.3 possuem um índice de discriminação superior ao índice de facilidade manifestado – (0,5 vs 0,37; 0,74 vs 0,54). Para esta turma, diríamos que os itens permitem uma diferenciação ainda mais substancial do que na turma E, sendo a média de $D=0,5$. (veja-se o [anexo 7D](#)).

Pela análise da correlação entre os índices de dificuldade e discriminação nas várias questões da ficha sumativa, conseguimos perceber que nenhuma das perguntas elaboradas se posiciona num nível que implique a sua rejeição numa possível aplicação futura, tendo em conta estas variáveis. A questão I.1 é, ainda assim, a menos bem posicionada. Destaca-se como pouquíssimo discriminativa no 12º E. Este item poderia ser, em ficha de avaliação futura, revisto ou substituído por outro que permitisse diferenciar melhor os discentes, tendo em conta que os exames nacionais exercem, especialmente, uma função de seleção. Relativamente à questão II.1, apesar das dúvidas suscitadas pelos resultados, o tratamento estatístico e gráfico com as variáveis em causa não permite perceber a existência de nenhum problema sério com a questão. Não obstante, poder-se-á repensar a sua reformulação, tendo em conta aspetos de validade e fiabilidade, como trataremos adiante, no âmbito específico da regulação das aprendizagens. (veja-se o [anexo 7E](#)).

Numa análise global à correlação entre índice de facilidade e índice de discriminação, em ambas as turmas, podemos afirmar que as questões revelaram-se *mais fáceis e menos discriminativas* para o 12º E do que para o 12º F.

Realizada a nossa análise dos resultados quantitativos da ficha de avaliação sumativa, vamos agora procurar inferir, com a prudência necessária, o desempenho qualitativo das turmas. Para realizarmos esta análise, decidimos olhar para cada item da ficha de avaliação à luz das competências avaliáveis em prova escrita, presentes no programa, na matriz da ficha de avaliação e na nota informativa do GAVE. Assim, construímos duas tabelas de dados, a partir da análise do conteúdo das respostas dos alunos de ambas as turmas, incluindo aqueles que não entregaram a correção e os que a entregaram. No

caso destes últimos, os números e nomes aparecem a sombreado e os respetivos dados e cálculos realizados surgem a negrito e itálico. Ordenámos depois os alunos do melhor para o pior desempenho, incluindo já os dados do desempenho após o momento de regulação, de que falaremos com mais pormenor de seguida (vejam-se os anexos 8A e 8B).

Para percebermos que competências os alunos evidenciaram, decidimos definir indicadores, cuja construção já explicitámos. Como ponto prévio relativamente à evidência de competências, relembramos que *basta*, para efeitos de viabilidade prática do nosso estudo, *que um aluno manifeste um indicador de competência dos que construímos para considerarmos que ele de algum modo revelou essa mesma competência*.

Assim, no campo qualitativo, antes da regulação das aprendizagens, os alunos do 12º E obtiveram um desempenho por indicadores de competência, regra geral, bastante bom. De facto, 7 dos 20 alunos que realizaram a ficha de avaliação obtiveram a totalidade dos 22 indicadores definidos (35%), sendo que apenas 5 alunos obtiveram 43% ou menos desses indicadores (25% dos alunos da turma). Isto significa que 85% dos alunos da turma demonstraram mais de metade dos indicadores definidos. A média de evidência de indicadores no global da turma foi de 74%, aproximadamente.

Assim, relativamente às competências evidenciadas por aluno, no 12ºE, os resultados também são bastante satisfatórios. Doze dos alunos da turma manifestaram, em maior ou menor grau, as sete competências passíveis de serem avaliadas em ficha de avaliação sumativa escrita, uma proporção de 60% da turma. Depois, 2 alunos manifestaram 6 competências (10%), 4 alunos 5 (20%), um aluno 4 competências e outra aluna 3 competências (5%+5%).

Quanto aos alunos do 12ºF, o desempenho por indicadores de competência foi de facto insatisfatório. A média dos resultados da evidência inicial de indicadores para a turma no global (16 alunos) é inferior a 50% - cerca de 47%. Nenhum aluno obteve a totalidade dos indicadores, sendo que, na ficha de avaliação sumativa, o máximo conseguido foram 19 desses indicadores. Diga-se que nem após a correção regulada os alunos manifestaram os indicadores na sua totalidade, como abordaremos mais adiante. De forma concreta, apenas 6 dos 16 discentes obtiveram uma percentagem de 50 ou mais de evidência de indicadores na prova escrita (cerca de 38%). O valor máximo de

evidência foi de 86% pela aluna nº 8, seguindo-se os alunos nºs 18 e 5, com 73 e 68%. Os restantes resultados positivos aproximam-se bastante do limiar mínimo do satisfatório.

Quanto às competências evidenciadas por aluno nesta turma, podemos afirmar que raros foram os discentes que manifestaram de algum modo todas competências em causa, de acordo com as várias questões. Por isso, apenas as alunas nº 8 e nº6 evidenciaram as 7 competências na própria ficha de avaliação (12,5% dos alunos) – ainda assim com algumas lacunas, motivos por que não manifestaram a totalidade dos indicadores. Por seu turno, 5 alunos revelaram 6 competências (31%), 2 alunos, 5 competências (12,5%), 5 alunos, 4 competências (31%) e outros dois, respetivamente, os alunos números 16 e 1, com 3 e 2 competências cada.

Todos os valores em causa foram calculados a partir de uma análise atenta dos anexos 8A e 8B.

Não obstante as diferenças de desempenho cognitivo entre as turmas, é interessante e importante notar que há uma convergência em termos de algumas competências não reveladas na prova escrita inicialmente. Regra geral, vários alunos de ambas as turmas não manifestaram a competência 1, *Analisar fontes de natureza diversa distinguindo informação implícita e explícita*. De seguida as competências de menor sucesso foram a 2, *Analisar textos historiográficos/históricos, identificando a opinião do autor*, especialmente problemática no 12º F (como já mostrava o índice de facilidade nas questões I.1 e I.2, relacionadas com a análise de um texto historiográfico) e 6, *Relacionar a história de Portugal com a história europeia, distinguindo analogias/especificidades*.

Numa análise de qual a proporção de alunos do 12º E que manifestou cada uma das sete competências em causa na ficha de avaliação, podemos afirmar que o desempenho destes sobressaiu nas competências 3, 7, 4 e 5, com destaque para as duas primeiras referidas, com percentagens de evidência de, respetivamente, 100, 95, 90 e 90%. No polo oposto, encontra-se a competência 1, com apenas 53% de evidência por parte dos discentes inicialmente, correspondentes a 11 alunos em 20, sendo a segunda pior

colocada a competência 6, com 70% de evidência inicial, correspondentes a 14 alunos em 20.

No 12º F, os resultados iniciais foram mais insatisfatórios: as competências manifestadas por maior percentagem de alunos foram a 5 e a 7, com 81% em ambas. No polo oposto, encontramos a evidência da competência 6, com apenas 25%, correspondentes a apenas 4 em 16 alunos. Como segunda menos evidenciada encontramos a competência 1, com 38%, correspondentes a 6 alunos. No 12º F, em contraste com o 12ºE, houve competências em História que inicialmente não foram reveladas nem por metade dos alunos da turma – as nºs 1, 2 e 6.

Relativamente aos aspetos destacados nos últimos parágrafos, veja-se o anexo 9, que possibilita a comparação de desempenho inicial de evidência de competências históricas em ambas as turmas, para termos uma imagem visual das diferenças referidas.

De seguida, focalizaremos as questões em que as respostas dos alunos melhoraram, e procuraremos inferir as competências que os alunos trabalharam/passaram manifestar entre a ficha de avaliação sumativa e a correção regulada.

- Análise comparativa de resultados – a importância da regulação

Foram solicitadas as respostas às questões em que o desempenho dos alunos não correspondeu à totalidade da cotação máxima por pergunta. Deste modo, foram analisadas todas as respostas que os discentes nos fizeram chegar.

Para realizarmos a ou as comparações que pretendíamos, extraímos da matriz inicial de correção da ficha de avaliação sumativa as cotações iniciais dos alunos que entregaram a correção após regulação e construímos duas matrizes (uma para cada turma) com os resultados desses alunos, ao lado das quais construímos outras duas com as novas cotações. Deste modo, pudemos fazer uma análise quantitativa comparativa entre as respostas obtidas antes e depois da nossa intervenção e, assim, calcular em que questões as melhorias haviam sido maiores, de modo a representar os dados graficamente (anexos 10 e 11).

Por sua vez, para percebermos em que competências os alunos melhoraram de molde a obterem melhores resultados na ficha de avaliação, usámos os indicadores definidos para cada uma das competências (análise qualitativa). Extraímos, das tabelas de resultados por competências relativas às turmas, os dados concernentes aos alunos que entregaram a correção e construímos quatro tabelas, duas para o desempenho antes da regulação para cada turma, outras duas relativas ao desempenho após a regulação (correção). A análise focada nestes alunos permitiu-nos quantificar o nº de competências evidenciadas pelos discentes, antes e após a regulação, mas também quais as competências que os alunos passaram a manifestar após a referida regulação, não evidenciadas anteriormente. Deste modo, foi possível apresentar graficamente os resultados (vejam-se os anexos 12 e 13).

Realçamos que este estudo das competências que os alunos passaram a revelar se trata de um *ensaio*, que necessitaria de mais tempo para uma investigação mais aprofundada. De facto, é um modo de lançar pistas para possíveis investigações posteriores.

A partir deste momento do trabalho, devemos clarificar que os valores numéricos mencionados dizem respeito aos alunos que resolveram a ficha de avaliação e, *adicionalmente*, entregaram a correção regulada, não a todos os alunos. Caso contrário, explicitaremos.

Começando a nossa análise pelo 12º E, e tendo em conta os bons resultados obtidos pela generalidade dos alunos na prova escrita, foram cinco os alunos que nos fizeram chegar as respostas pedidas, os números 1, 2, 3, 9 e 15, cujos nomes e respetivos dados surgem a negrito, itálico e sombreado nas grelhas, em conjunto com os restantes membros da turma, para podermos perceber o posicionamento final dos alunos, uns em relação aos outros, após a regulação / correção. O mesmo sucede com o 12º F.

Da observação arguta dos dados e gráficos relativos à melhoria dos alunos do 12º E por questão, notamos que é na questão II. 3 que a melhoria é mais substancial, de aproximadamente 33 pontos percentuais (p.p.)⁷⁶, seguindo-se a II.1, com 25. De

⁷⁶ Utilizaremos esta abreviatura para a expressão “pontos percentuais”, por uma questão prática, a partir deste momento, tendo em conta a precisão necessária em termos estatísticos.

seguida, surge a pergunta I.1, com 17 p.p.. A melhoria foi menos substancial na questão I.2, com apenas 6 pontos. (note-se o anexo 10).

Qualitativamente, notamos que os alunos do 12º E manifestaram melhorias por indicador algo diversificadas. Assim, dos cinco alunos que entregaram a correção após regulação, apenas duas alunas melhoraram substancialmente, em 40 ou mais pontos, o seu desempenho – a aluna nº 1, com 68 p.p. de melhoria, e a aluna número 2, com melhoria de cerca de 46. A aluna nº1 manifestou todos os indicadores num total de 22 e a nº2, 20 indicadores, a primeira +15 e a segunda +10 do que inicialmente, em linha com a melhoria quantitativa dos resultados. De realçar que apenas a aluna nº1, após regulação, foi capaz de melhorar a ponto de igualar o desempenho de 7 dos seus colegas (22 indicadores), sendo que a aluna nº 2, igualou outra colega que tinha atingido os 20 indicadores na própria ficha de avaliação, a aluna nº 5. Os restantes três alunos não realizaram uma correção com base apropriada nos critérios e, por isso, as melhorias foram inferiores a 30 p.p.. As alunas nºs 5 e 12 conseguiram apenas melhorar em 5 pontos o seu desempenho, enquanto o aluno 18, o melhorou em 9 p.p.. (note-se o anexo 8A.)

No entanto, devemos ter em conta o contexto em que estes alunos obtiveram esta melhoria dos resultados, por recordarmos as cotações totais obtidas na ficha de avaliação sumativa. De acordo com estas, os discentes com resultados mais baixos foram a aluna nº 1, com 98 pontos e a nº 9, com 105 pontos. Destas, apenas a aluna nº 1 melhorou de forma considerável o seu desempenho em indicadores de competência, como destacado, sendo que a aluna nº 9 revelou melhoria reduzida em relação ao expectável (cerca de 23 p.p., apenas). Os alunos destacados com reduzidas percentagens de acréscimo de competências obtiveram classificações apreciáveis na ficha de avaliação, entre 130 e 164 pontos em 200, como se pode confirmar pela grelha de correção quantitativa, já referida.

Relativamente aos alunos da turma E, podemos afirmar que, das sete competências em abordagem, a melhoria foi mais considerável na nº 1, *Analisar fontes de natureza diversa distinguindo informação implícita e explícita*. De seguida encontramos a nº 4, *Identificar a relevância da ação dos indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos* e nº 6, *Relacionar a história de Portugal com a história europeia*,

distinguindo analogias/especificidades, com melhoria de, respetivamente, 61, 53 e 50 p.p..

É de destacar que, para as competências referidas, foram construídos, respetivamente, 3, 4 e 1 indicadores, tendo em conta o que se pretendia com as várias questões da ficha de avaliação sumativa.

A melhoria de 61 pontos referida para a competência nº 1 é o reflexo da melhoria em todos os indicadores construídos a ela relativos. Foi mais acentuada nos indicadores nºs 1 e 2, relativos às questões II. 1 e II. 2. (67 p.p. de melhoria), mas também considerável no indicador 3, com 50 p.p. de melhoria. Concluimos daqui que, tendo estes indicadores que ver com a inclusão apropriada de informações de documentos de vários tipos presentes na ficha de avaliação, a realização com mais calma dos exercícios permitiu aos alunos a correção da não inclusão da informação neles contida inicialmente. De acordo com Landsheere, “na *noção de (...) exame [ou fichas com cunho marcadamente sumativo]*, *apercebemo-nos de uma carga agressiva*” e de um papel de “*controlo das aquisições*”, mais do que de “*avaliação do progresso*”, tendo em conta a presença da situação ficha de avaliação sumativa, muitas vezes stressante, em que o aluno sente a “*ameaça*” ou “*medo*” de errar e de não atingir os objetivos que deseja ⁷⁷.

A melhoria no desempenho também foi substancial na competência nº 4 (53 p. p.). Como foco desta melhoria destacam-se os indicadores nºs 13 e 14, relativos às questões II.2. e II. 3, com acréscimos de 75 pontos cada. Estes indicadores exigiam que os discentes identificassem a relevância da ação de atores históricos específicos – no caso da questão II. 2, o papel da administração de Reagan, Bush e Clinton na hegemonia dos EUA na atualidade, e no caso da II.3, a referência ao nome de pelo menos um elemento de relevo no âmbito de cada um dos tópicos de desenvolvimento da questão. De facto, na resolução da ficha de avaliação sumativa, os alunos da turma desconsideraram a referência e a relevância de personalidades-chave relativas aos tópicos solicitados.

Por último, a competência nº 6, *Relacionar a história de Portugal com a história europeia/mundial, distinguindo analogias/especificidades* e o indicador respetivo de evidência melhoraram 50 p.p.. A construção de apenas um indicador para a competência deve-se ao facto de construirmos apenas uma questão que diz respeito de forma direta a

⁷⁷ LANDSHEERE, 1976,pp. 14,15.

Portugal no contexto internacional, nomeadamente no da CEE/atual U.E. – a questão II.1. A melhoria na demonstração da competência e respetivo indicador não é surpreendente, mas sim o facto de, na ficha de avaliação, ser este um dos aspetos menos evidenciados pelos alunos, como já destacado. Para evidência deste indicador, solicitava-se apenas que os discentes referissem que Portugal assinou a adesão à CEE em 1985 porque passara a cumprir os critérios de integração na Comunidade.

Realçaríamos adicionalmente a competência 5, *Situar e caracterizar aspetos relevantes da história mundial*, não porque a melhoria após regulação tenha sido muito substancial (44 pontos), mas porque aqui encontramos o indicador cuja melhoria foi maior – o nº 18, relativo à questão II. 3, com uma melhoria de 80 pontos. De facto, na ficha de avaliação, os alunos falharam na caracterização de aspetos relevantes da história solicitados no item. Como analisámos, este item é o mais exigente da prova escrita: os discentes teriam de caracterizar os aspetos relativos aos três tópicos de resposta solicitados: U. E e seus critérios de alargamento; economias asiáticas, com realce para Japão e seu dinamismo e para os Dragões e Tigres, seguidores do exemplo japonês, sendo a China emergente na economia mundial; a importância da segurança e a proliferação dos problemas ligados à globalização (ex: terrorismo/crime). Este indicador constituía, o “núcleo duro” da resposta à questão de desenvolvimento. No âmbito desta competência, e com uma melhoria de 75 pontos no desempenho do indicador 16, destaca-se, mais uma vez, a melhoria na resposta à questão II. 1. Na realidade, a maioria dos alunos que entregou a correção apenas situou e caracterizou a importância do 25 de abril de 1974 para a integração de Portugal na CEE *após* a correção da questão.

Mais isoladamente, no âmbito da competência 3, *Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram*, encontramos de novo um indicador relativo à questão II. 1, com 75 pontos de melhoria. Daqui se observa que a maior parte dos alunos que entregou a correção da resposta a esta questão apenas situou cronológica e espacialmente a assinatura do tratado adesão de Portugal à CEE nessa correção, e não na ficha de avaliação sumativa. Mas, se os alunos não demonstraram problemas em evidenciar a competência em consideração – como mostram as outras perguntas da ficha de avaliação que a permitem inferir –, esta é mais uma razão para ponderar sobre a pergunta II.1.

Agora vamos concentrar a nossa atenção no 12º F.

Relativamente aos aspetos quantitativos por questão, as melhorias de desempenho dos alunos revelam algumas semelhanças com a turma E. Assim, ao analisarmos os dados da turma, notamos que a melhoria mais substancial ocorreu na resposta à questão II.1, com mais 33 p.p. de índice de facilidade do que inicialmente. De seguida, destaca-se também a questão II.3, mas em conjunto com a II.2, com 16 pontos de melhoria. Seguem-se a I.1 (14 pontos) e a I.2, esta última com 8 pontos apenas de melhoria. No entanto, os resultados finais de índice de facilidade nas respostas às várias questões são quase sempre superiores para os alunos do 12º E do que para os do 12º F. (Para uma comparação entre a melhoria ocorrida por questão e a visualização gráfica dos resultados finais obtidos por pergunta, vejam-se os anexos 10 e 11.)

Os alunos do 12º F manifestaram melhorias menos substanciais de indicadores por aluno que os colegas da turma E. Dos dez alunos que entregaram a correção, apenas uma melhorou em mais de 40 p.p. o seu desempenho após regulação: a aluna nº 2, com 59 pontos. De seguida, a aluna nº 19 melhorou em 36 pontos a evidência de indicadores de competência. Os restantes oito colegas de turma apresentam melhorias inferiores a 30 pontos, com quatro entre os 23 e os 27 de melhoria, uma aluna com 14 e três abaixo dos 10 p.p.: nºs 18, 12 e 8, com, respetivamente, 9, 5 e 5 p.p. de progresso.

No entanto, há aqui aspetos importantes a realçar. Ressalta-se a melhoria notável da discente nº2 que, após regulação, manifestou 18 indicadores em 22 (+13 do que inicialmente), orientando-se pelos critérios de correção e selecionando de forma adequada os aspetos a colocar nas respostas. Por seu turno, a aluna nº 1 evidenciou apenas 8 indicadores em 22 após a correção (+5 do que na ficha de avaliação). Por isso, a aluna nº 2 posiciona-se entre os melhores desempenhos da turma após regulação, enquanto a nº 1 entre os piores. Já o aluno nº 16 melhorou o seu desempenho para 13 indicadores, +6 do que inicialmente, encontrando-se na última metade da tabela em termos de desempenho global. A aluna nº 19, revelou no final da regulação 18 indicadores (+8 do que inicialmente), motivo por que se posiciona num dos primeiros lugares na turma. (Note-se a tabela do anexo 8B).

Mais uma vez devemos ter em conta o contexto em que estes alunos obtiveram a melhoria dos resultados, por recordarmos os resultados quantitativos da ficha de avaliação – aliás, vários deles insatisfatórios. Os alunos com melhorias mais significativas de desempenho obtiveram, na ficha de avaliação sumativa: nº 1, 58

pontos; nº 2, 80 pontos; nº 16, 70 pontos; nº 19, 147 pontos. Os resultados quantitativos dos restantes discentes também foram de menor qualidade do que na turma E.

Nesta turma, a melhoria de desempenho foi substancial em várias competências, o que seria expectável, visto os resultados da ficha de avaliação terem sido substancialmente inferiores aos da turma E. Além disto, era preciso apenas manifestar um indicador para manifestar a competência em que o indicador se enquadrava, de acordo com a metodologia traçada. Assim, destaca-se a competência 6, *Relacionar a história de Portugal com a história europeia, distinguindo analogias/especificidades* em especial, com uma percentagem de melhoria de 57 p.p., seguindo-se a nº 2, *Analisar textos historiográficos/históricos, identificando a opinião do autor*, com melhoria de 46 pontos.

Com uma melhoria também algo assinalável, encontramos as competências 3, *Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram* e 5, *Situar e caracterizar aspetos relevantes da história mundial*, com acréscimos de 33 e 34 pontos, respetivamente.

Relembramos e assinalamos que, para as competências referidas, nºs 2, 3, 5 e 6, foram construídos, respetivamente, 2, 5, 4 e 1 indicadores, de acordo com o enunciado das questões da ficha de avaliação sumativa.

A melhoria de 46 pontos referida para a competência nº 2 manifesta uma melhoria nos dois indicadores respeitantes a esta competência, que implicavam analisar, com citações do texto historiográfico em análise, aspetos de um discurso de Gorbachev na ONU, em 1988. As questões I.1 e I. 2 eram as que diziam respeito a este discurso, sendo que, na primeira, o foco era a referência a problemas mundiais que deveriam ser solucionados (indicador 4), e, na segunda, questionava-se que mudanças o líder soviético propunha para a URSS (indicador 5). A melhoria de desempenho nos indicadores foi de 67 e de 35 p.p., respetivamente. Aliás, foi no indicador nº 3 que a melhoria foi mais significativa do que em qualquer outro, nesta turma. No entanto, se notarmos o nível de dificuldade da questão I. 1, não deixa de ser surpreendente que tenha sido neste indicador que os alunos tenham manifestado pior desempenho na ficha de avaliação e, conseqüentemente, necessidade de melhorar. Os alunos revelaram dois problemas principais: muitas vezes não realizaram citações do texto, tendo feito referência a aspetos genéricos do discurso do líder soviético; outras vezes responderam realizando

apenas citações, sem clarificação do seu significado. Este tipo de dificuldades não foi observado nos alunos da turma E.

Relativamente à competência 6, ocorreu na turma F algo semelhante ao mencionado sobre a turma anterior. Estes alunos melhoraram na manifestação do indicador relativo a esta competência em 57 pontos. No entanto, logo inicialmente, as dificuldades reveladas foram superiores à da turma E.

Quanto à competência nº 3, há dois indicadores que se destacam, os nºs 8 e 9, com 43 e 57 p.p. de melhoria. O indicador 8 requeria que os alunos situassem, cronológica e espacialmente, a assinatura do tratado adesão de Portugal à CEE *apenas* em 1985. Os alunos destacaram pouco este aspeto na ficha de avaliação sumativa. O indicador 9 pretendia que os alunos localizassem os polos de crescimento económico e mencionassem o contexto da hegemonia norte-americana. Ora, muitos alunos desta turma não referiram os três grandes polos de desenvolvimento económico no final do século XX: EUA, U.E e Ásia-Pacífico, tendo ficado pelo primeiro e pelo segundo. Os alunos referiram, parcialmente, o contexto da hegemonia norte-americana.

Relativamente à competência nº 5, mais uma vez os alunos manifestaram dificuldades particulares na evidência de um indicador da questão II. 1 – situar e caracterizar a importância do 25 de abril de 74 tendo em vista a inclusão (tardia) de Portugal na então CEE. Este indicador nº 16 é o segundo indicador em que a melhoria foi maior, apenas superada pela melhoria no indicador nº 4, já referido (67 vs 63 pontos).

Quanto a principais semelhanças e diferenças entre o desempenho por questão e por indicadores / competências entre as turmas, podemos afirmar que o 12º E revelou melhor desempenho, quer na resolução da prova escrita, quer na sua correção. No entanto, a melhoria do nº total de competências evidenciado não foi tão significativo como no 12º F, visto muitos alunos do 12º E as terem revelado praticamente todas logo por ocasião da ficha de avaliação sumativa (vejam-se os anexos 8A, 8B, 12 e 13).

Apesar de não passarem a ser turma com melhores resultados, os alunos do 12º F melhoraram de modo substancial e aproximaram-se da turma E, o que nos faz concluir que a nossa intervenção surtiu efeito e auxiliou os alunos na preparação para o exame nacional. (veja-se o anexo 11).

Assim, todos os alunos do 12º E que entregaram a correção para regulação manifestaram, após regulação, as 7 competências em causa. Ao contrário da turma E, no 12º F houve três discentes dos que entregaram a correção que conseguiram manifestar, no máximo, apenas 5 das 7 competências avaliáveis nesta prova escrita (veja-se [anexo 13](#)). Os membros desta turma apresentaram maiores limitações, ao encontro da breve caracterização da turma efetuada no início da parte II deste relatório final.

7.2. No *role play* como momento específico do processo de avaliação

Os aspetos que destacámos ao longo do último subtema constituem o núcleo central do trabalho e relacionam-se especialmente com o produto das aprendizagens, em suporte escrito e individual – especificamente, a ficha de avaliação sumativa. No entanto, tendo em conta a metodologia explicitada, qual o desempenho dos alunos no *role play* que fizámos, um momento específico do processo, sujeito a uma regulação interativa? Os [anexos 16 a 18](#) ajudam-nos a compreender este desempenho.

A interpretação das tabelas ([anexos 16A e B](#)) em que encontramos estas competências e o seu desdobramento é bastante simples. Assim, a apreciação global é o somatório do número de B (Bom), S (Suficiente) ou I (Insuficiente) de cada dimensão explicitada para as várias competências de História A, competências estas selecionadas de acordo com os critérios detalhados na parte 3. As dimensões são a das atitudes, dos procedimentos e dos conhecimentos. A amarelo aparecem os melhores resultados obtidos pelos vários grupos em cada uma das dimensões e na apreciação global.

Como podemos observar, ambas as turmas manifestaram um desempenho de bastante qualidade, sendo que no 12º F houve menos grupos com número elevado de parâmetros Bom (dois grupos com oito menções totais, na apreciação global). No 12º E, surgem-nos dois grupos com sete parâmetros Bom e um com oito. A turma E revelou, assim, maior homogeneidade, aliás, como na própria ficha de avaliação.

Ao que nos indicam os dados, os alunos revelaram menor à-vontade na defesa de pontos de vista com argumentos válidos e no exercício do contraditório (campo dos

procedimentos). Ainda assim, apenas dois grupos do 12º E e um do 12ºF obtiveram Suficiente nestes dois indicadores.

É de notar também que as tomadas de posição dos vários membros do Conselho de Segurança relativamente à intervenção ou não da ONU na questão da construção de colonatos judaicos nos territórios palestinianos não foram exatamente as mesmas nas duas turmas, como se pode verificar ([anexo 18](#)). O traço necessariamente comum foi a decisão da não intervenção por parte dos EUA, mas o grupo da Rússia absteve-se no 12º E, ao contrário do que sucedeu no 12º F. Os documentos distribuídos sobre a Rússia e a sua posição proporcionavam esta possibilidade (veja-se o [anexo 15C](#)).

Embora simples, o exercício comparativo patente nos [anexos 16A e B](#) permite-nos concluir que o ensino-aprendizagem na aula surtiu efeito em ambas as turmas e que os alunos estiveram empenhados nas tarefas em causa, aderindo com entusiasmo ao *role play*. Ao planearmos esta situação didática, tivemos por objetivo que os alunos evidenciassem as suas competências de trabalho em conjunto, em dinâmica grupal, motivo por que não solicitámos que os alunos realizassem uma auto ou heteroavaliação individual.

Importante também é notar que este estudo demonstrou o potencial dos próprios alunos na organização das ideias e a variabilidade de possibilidades de respostas/posições possíveis, mesmo quando utilizamos os mesmos documentos como base de trabalho e, ao longo da experiência de aprendizagem, vamos intervindo/moderando/regulando a argumentação, como demonstram as atas das duas turmas (note-se o [anexo 18](#)).

De seguida, focamo-nos de novo no produto do ensino-aprendizagem, desta feita para procurarmos interpretar os resultados concernentes à regulação das respostas às questões da ficha de avaliação.

8. Interpretação de resultados da regulação na ficha de avaliação sumativa

Para realizarmos esta abordagem mais interpretativa aos resultados da regulação das aprendizagens no âmbito do produto, propomo-nos justificar as melhorias de desempenho dos alunos das duas turmas, após a nossa intervenção, na ficha de avaliação sumativa.

A análise do desempenho dos alunos na ficha de avaliação e após a regulação das aprendizagens permite-nos chegar a conclusões acerca da pertinência das questões apresentadas na própria ficha e deduzir, com os cuidados metodológicos já referidos, as competências em que os alunos melhoraram. Existem padrões que detetámos e que desejamos sublinhar. Poderemos também tentar perceber que circunstâncias poderão ter influído na resposta às questões, antes e após a nossa intervenção/regulação.

De facto, podemos e devemos refletir sobre a validade e a fiabilidade de uma ficha de avaliação escrita ou das várias perguntas que esta apresenta quando encontramos semelhanças no padrão de respostas dadas por vários alunos em diferentes turmas. Por exemplo, se muitos discentes têm dificuldades em responder à mesma ou às mesmas questões, o problema pode não residir tanto no insuficiente domínio dos assuntos ou competências cognitivas por parte do aluno, mas mais na construção ou na adequação dessa(s) questão(ões). O mesmo ocorre se todos os alunos manifestam imensa facilidade na resposta a certa pergunta.

Na ficha de avaliação sumativa de História A, os resultados revelam algumas semelhanças de resposta em alunos das duas diferentes turmas. É, por isso, digno de realce que nos debrucemos sobre os dados e respetivo gráfico que evidenciam a melhoria quantitativa, em pontos percentuais, dos resultados relativamente às várias questões da ficha de avaliação (anexo 10).

É interessante notar que, em ambas as turmas, a questão II. 1, “*Refira duas razões que justificam a data de adesão de Portugal à atual U. E, como mostra o documento 1*”, mostrou ser uma das mais problemáticas. Foi a segunda com desempenho menos apreciável, com 57% de índice de facilidade dos alunos que entregaram a correção, no 12º E, e aquela em que o desempenho foi pior na turma do 12º F (48%, em média, o que

é insatisfatório). Após a regulação, no 12º E ocorreu a segunda maior melhoria – 25 pontos percentuais; no 12ºF, ocorreu a maior melhoria – 33 pontos percentuais.

Também na questão II.3 (de desenvolvimento), “*A partir da análise dos vários documentos, desenvolva o seguinte tema: A Globalização é a manifestação última de um processo de mundialização*”, as melhorias foram consideráveis. Na ficha de avaliação, o 12º E revelou um índice de facilidade de 50%, sendo que na correção a proficiência melhorou em 33 pontos percentuais. No 12ºF, o índice de facilidade inicial foi de 63%, única questão em que o 12ºF apresentou melhores resultados do que o 12º E⁷⁸, sendo que a melhoria depois foi de 16 pontos percentuais.

Bem, como explicar o desempenho antes da regulação em ambos os grupos de alunos? E a melhoria observada?

Se “*um teste [ou, mais especificamente, uma ficha de avaliação sumativa] é uma técnica de medição para obter informações sobre quanto é que os alunos sabem*”, como destaca R. Arends, já citado na parte I deste trabalho, temos de certificar-nos de que as várias questões que contém respeitem critérios relevantes relativos à qualidade da informação que estas nos permitem recolher dos alunos, para além do índice de facilidade e do índice de discriminação, já analisados. Os especialistas em medição e avaliação utilizam três termos técnicos para descrever a qualidade das informações das avaliações:

- *fiabilidade ou garantia; validade e equidade.*⁷⁹

A equidade não é de todo relevante no que toca às várias questões desta ficha de avaliação, visto todos os alunos terem tido o mesmo tempo e oportunidade de lhes responder acertadamente. Vamos por isso, debruçar-nos especialmente sobre a fiabilidade e validade das perguntas, com incidência naquelas cujos resultados nos levam a refletir mais demoradamente por via das melhorias detetadas: II.1, II. 3, em ambas as turmas, cujos resultados revelam traços comuns.

Em termos práticos, uma ficha de avaliação sumativa, ou uma questão de uma ficha desse género, é “garantida” ou fiável “*quando produz de forma consistente resultados*

⁷⁸ Estamos a estudar aqui o caso dos alunos que entregaram a correção regulada da ficha de avaliação sumativa. Se estivéssemos a comparar todos os alunos das duas turmas, o 12ºE levaria também vantagem.

⁷⁹ ARENDS, Richard, 2008, pp. 211-212.

em que se pode confiar”. Um exemplo de testagem a este nível é obtida pelo “*método teste-reteste*” – quando os resultados são consistentes para os alunos que o fazem mais do que uma vez. Os alunos resolveram a questão de novo, é certo, mas com os critérios de correção por nós divulgados. No entanto, os resultados iniciais foram analisados num número considerável de alunos – duas turmas diferentes – e revelaram-se pouco satisfatórios nas duas turmas em geral. Após regulação, as melhorias foram de monta nas questões II.1 e II.3, maiores do que noutras questões. Isto pode dever-se a vários motivos:

1^a - Formulação pouco apropriada da questão. Landsheere admite: “*saber fazer perguntas é possivelmente a capacidade mais necessária ao professor. Mas é uma arte difícil*”⁸⁰;

2^a - Dificuldades de interpretação por parte dos alunos, especialmente do 12º F, tendo em conta a caracterização já realizada;

3^a - Conteúdos menos referidos nas aulas ou referidos há mais tempo pelo professor, com maior incidência noutros aspetos/tópicos;

4^a - Menor empenho dos alunos no estudo dos conteúdos específicos da questão. A este propósito, Landsheere destaca: “*Se por pouca sorte o professor interroga sobre uma das poucas partes que o aluno não estudou, a vigésima parte do conjunto, por exemplo, é a catástrofe*”⁸¹;

5^a – Não exposição, por parte dos discentes, de dúvidas relativas à questão, talvez por timidez;

6^a - Menor interesse histórico/curiosidade dos alunos por aspetos relacionados com a pergunta;

7^a – Exigência da questão;

8^a – Ansiedade e stresse, por necessidade de obter classificações de nível elevado, tendo em vista a entrada no ensino superior, ou até “*fadiga passageira, que pode explicar uma má resposta num domínio bem conhecido*”⁸²

⁸⁰ LANDSHEERE, 1976,p. 98.

⁸¹ LANDSHEERE, 1976, p. 97.

⁸² LANDSHEERE, 1976, idem

(...)

Para a questão II.1, não cremos que as hipóteses 2, 5 e 7 sejam de relevar. Os alunos responderam melhor a outras questões mais exigentes a nível intelectual do que esta, mesmo no 12º F (ao contrário do sugerido na hipótese 2); em geral, os alunos das turmas revelaram grande vontade de participar nas aulas e bastante à-vontade (contrariamente à hipótese 5). A questão também não requeria que os alunos investissem muito do seu tempo e esforço nela (pelo que a hipótese 7 também não parece adequar-se).

Tendo em conta o perfil das turmas descrito no início da parte II deste relatório e os dados das turmas já analisados, parece-nos mais plausível crer nas hipóteses 1, 3, 4, 6 e 8. A questão II.1, embora objetiva, está formulada de um modo que exige concentração particular aos alunos. Note-se o conteúdo: “*Refira duas razões que justificam a data de adesão de Portugal à atual U. E, como mostra o documento 1*”. Não se pretende que o aluno refira *os motivos* da entrada de Portugal na CEE, ou as razões pelas quais Portugal decidiu aderir à Comunidade, mas sim o motivo da entrada *na data presente na legenda do documento iconográfico: 1985*. Notámos, pela nossa correção, que os alunos que falharam na resposta a esta questão aparentemente caíram na erro de a ler ignorando a expressão “data de” – o que a torna substancialmente diferente. Por isso, a cotação dos alunos nesta questão foi bastante mais reduzida do que o expectável, o que dá a entender que a questão é bastante difícil. Além do exposto, as incidências da Revolução do 25 de abril de 74 são direta ou indiretamente destacadas por diversas vezes no programa de História A do 12º ano, mas especialmente no módulo 8 – anterior ao módulo a que diretamente se referem os conteúdos do ficha de avaliação em análise, sendo por isso com menor facilidade lembradas. Por isso, as hipóteses 3 e 4 também nos parecem plausíveis. Ademais, a inclusão de Portugal na CEE / atual U.E ocorreu há já 26 anos, não sendo um aspeto destacado pela comunicação social de forma regular e por isso quase um dado adquirido pelos discentes, embora nem sempre refletido. Deste modo, parece-nos plausível a hipótese 6. A questão da ansiedade/stress ou fadiga é de todo legítima. Aliás, Landsheere destaca: “*Mesmo no decurso do ano, as provas de controlo de conhecimentos e aptidões são abordadas com tensão e apreensão, o que não é evidentemente a condição ideal, e desnatura profundamente o papel educativo da medição das aprendizagens*”. No entanto, esta deveria então estar patente na resposta a

outras questões da ficha de avaliação, em especial na de desenvolvimento, muito mais exigente⁸³, o que não é visível.

Recorrendo a Bloom e à sua taxonomia de objetivos cognitivos a que já aludimos (veja-se o anexo 6), podemos dizer que os alunos falharam no campo da *compreensão*, não só da própria questão, talvez por falta de concentração, mas também por não incluírem na resposta a informação do documento iconográfico associado, no caso relativo à data da assinatura do tratado de adesão de Portugal à então CEE (atual U.E.). Recorrendo a J. P. Guilford, que distingue as dimensões do intelecto e as suas componentes (como já destacámos), os discentes não estiveram bem especialmente ao nível da operação de *cognição* (compreensão da informação) e do conteúdo *semântico*, visto que, para além da interpretação da questão menos bem feita, em muitos casos desperceberam a *legenda* documento 1. Quanto aos produtos, organizaram os aspetos que mencionaram adequadamente (em classes).

Quanto à questão II.3 (de desenvolvimento), não nos surpreende que o desempenho inicial não fosse o melhor. De facto, o desempenho esteve de acordo com o previsto. As dificuldades de interpretação no 12º F são mais aplicáveis aos restantes membros da turma do que aos alunos que entregaram a correção regulada⁸⁴. Assim, as principais hipóteses explicativas para um desempenho inicial apenas razoável são as suprarreferidas nºs 4 e 7 – pouco empenho de alguns alunos e exigência da questão.

Nesta questão, os alunos não estiveram tão bem, como diria Bloom, ao nível da *análise*, mas também da *síntese*, visto que havia necessidade de construção de algo novo, uma produção textual a partir de dados fornecidos e de conhecimentos adquiridos. Na perspetiva de Guilford, diríamos que os alunos realizaram alguma *produção convergente* a partir dos dados dos vários documentos e dos seus conhecimentos pessoais, mas praticamente nada em termos de *produção divergente*, de acordo com este autor norte-americano. Os alunos integraram a informação do documento iconográfico e do mapa, tendo revelado alguma facilidade de evidenciar a componente *figurativa* dos conteúdos, mas maior dificuldade na manifestação da componente *semântica*. Pelo exposto, ainda na ótica de Guilford, ao nível dos produtos, os alunos atingiram o

⁸³ LANDSHEERE, 1976, pp. 22,23.

⁸⁴ Houve alunos que, em 70 pontos possíveis na resposta à questão, obtiveram 15, 13 e até 0, mas que não entregaram a correção da questão, talvez por uma questão motivacional, visto que, nos três casos, a classificação final total da ficha de avaliação foi igual ou inferior a 66 pontos em 200 possíveis.

patamar dos *sistemas*, visto terem agrupado ideias de forma estruturada e até inter-relacionada, mas raramente realizaram *transformações*, em que são introduzidas mudanças na utilização da informação. Poucos atingiram o nível das *implicações*, e apenas ao nível dos “antecedentes”, não das “consequências” de acontecimentos históricos concernentes a cada um dos tópicos solicitados⁸⁵.

Um aspeto interessante, também comum às turmas, é o bom resultado inicial na resposta à pergunta I.2, em especial no caso dos alunos que entregaram a correção, em comparação com as restantes questões: “*Explicitate as mudanças que o autor [Gorbatchev] propõe para a URSS*”. A questão era curta, muito clara e objetiva, a mais breve de todo a ficha de avaliação sumativa. Inicialmente, era a mais bem cotada de entre todas as questões da ficha de avaliação no 12º E (89% da cotação) e a segunda mais bem cotada no 12º F (65%). Curiosamente, nesta turma, após regulação, passou a ser a questão com pior desempenho final. Em ambas as turmas registou-se também a menor melhoria (apenas 6 e 8 pontos percentuais, para as turmas E e F, respetivamente), claramente devido a maior empenho na resolução das outras questões, intelectualmente mais exigentes e, no 12º E, também devido ao ótimo resultado já obtido inicialmente.

Concluimos, portanto, que, nesta questão, os alunos estiveram bem logo na própria ficha de avaliação sumativa. Na taxonomia de Bloom, os alunos atingiram o denominado patamar da *compreensão*, visto que a mera paráfrase não era aceite como resposta correta. Na classificação de Guilford, podemos afirmar que os alunos com alguma facilidade *retiveram as informações*, por via textual, e realizaram a denominada *produção convergente*, com geração de informações a partir dos dados – as mudanças propostas por Gorbatchev para a URSS (dimensão das operações). Daqui conclui-se que os conteúdos semânticos relativos ao que é pedido na questão foram apreendidos corretamente.

Vamos agora analisar a validade e a fiabilidade das questões que apresentam traços de resultados comuns: II.1 e II.3, pela negativa; I.2, pela positiva.

“Tomemos como exemplo uma modalidade bem conhecida da competição desportiva: o tiro ao arco. Quando (...) um atirador falha sistematicamente o alvo, mas as setas que envia situam-se muito próximas umas das outras, podemos falar em tiro fiável, mas não

⁸⁵ LANDSHERE, 1976, pp. 75-83.

válido. Bastará que o atirador corrija a inclinação do tiro para o tornar válido” – no centro do alvo. “*Em contrapartida, um instrumento – ou questão – não fiável não chegaria a ser válido devido à falta de precisão da medição. É o caso do tiro em que as setas se encontram dispersas na superfície do alvo*”⁸⁶.

Com esta ilustração dos conceitos de validade e fiabilidade em mente, podemos afirmar que as questões em análise da nossa ficha de avaliação sumativa são fiáveis. De facto, notamos traços comuns nas respostas às perguntas referidas – seja pelo maior acerto ou desacerto. Na questão I.2 os alunos acertaram no “alvo” logo na ficha de avaliação, não sendo a questão, por isso, problemática. No caso das questões II.1 e II.3, falta-nos analisar se os alunos falharam “o alvo” por nossa causa, i.e., queremos perceber o grau de validade das questões – se as questões medem o que se propõem medir. “*Um teste [mais especificamente, uma ficha de avaliação sumativa] – ou pergunta – é inválido/a se os seus objetivos forem medir as competências de pensamento de ordem superior dos alunos e medirem, em vez disso, a competência básica de recordar e evocar informação factual.*”⁸⁷ De acordo com o que propúnhamos que os alunos referissem na resposta a cada questão, como descrito atrás, já na parte II deste relatório, e analisando os resultados obtidos, podemos também afirmar que, em geral, as várias perguntas da ficha de avaliação sumativa são, à luz das citações realizadas, válidas. A questão II.3, apresenta resultados iniciais não muito satisfatórios devido à exigência e dificuldade que encerra, por ser uma questão de resposta longa, de desenvolvimento.

A dúvida de validade poder-se-á colocar na questão II.1. Porquê? A questão II.1 pode ter, inadvertidamente, induzido em erro os alunos. Se a construção do enunciado tivesse sido “Refira duas razões que justificam a data *relativamente tardia* de adesão de Portugal à atual U.E, como mostra o documento 1, em comparação com outros países europeus”, os discentes provavelmente não apontariam motivos como a “necessidade de se achegar económica e socialmente à Europa” ou o facto de a Europa ser um “continente rico e Portugal precisar de dinheiro”. Todavia, também diminuiríamos a necessidade de concentração máxima dos alunos na leitura do enunciado. De qualquer modo, esta questão parece-nos a menos válida da ficha de avaliação.

⁸⁶ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, 2002, pp. 146,147.

⁸⁷ ARENDS, Richard, 2008, p. 212.

A acrescentar ao que foi referido, é também importante analisar os vários itens e calibrá-los por forma a que o índice de facilidade⁸⁸ e o de discriminação⁸⁹, já referidos, correspondam aos objetivos da nossa ficha de avaliação sumativa – que, sendo de características sumativas, visa preparar os alunos para o exame nacional, não sendo apropriado que o primeiro seja muito elevado e que o último seja muito reduzido. Consideramos ter feito isso de modo adequado. De facto, o índice de facilidade das questões II.1 e II.3 foi o mais reduzido no contexto dos restantes itens da ficha de avaliação sumativa e o índice de discriminação foi também o mais elevado para os 36 alunos de ambas as turmas. Na questão I.2, o índice de discriminação já não foi muito elevado, mas ainda se encontra num nível aceitável (anexo 7E). Adicionalmente, os alunos que entregaram a regulação sentiram dificuldades na resolução das questões II.1 e II.3, visto que a média dos resultados obtidos nestas é a mais baixa dos vários itens da ficha (57 e 50%, no 12º E; 48 e 63%, no 12º F). Após a regulação, a média das cotações subiu, no 12º E, para 82 e 83% e no F para 82 e 80%, respetivamente. Ao que tudo indica, a regulação nivelou por cima os resultados dos alunos das duas turmas.

Relacionado com o índice de facilidade e discriminação dos itens, está, naturalmente, o desvio-padrão dos resultados observados que interessa destacar para as questões com melhoria mais substancial. Assim, no 12º E, o valor deste foi, para as questões II.1 e II.3, de 14 e 43%, correspondentes a 8 e 21 pontos; no 12º F, foi de 18 e 32%, relativos a 9 e 21 pontos. Em ambas as turmas foram os maiores desvios, o que mostra que também permitiram diferenciar/selecionar os alunos, um dos objetivos da nossa ficha de avaliação sumativa. Após a regulação, numa perspetiva de preparação para exame, os desvios no 12º E diminuíram para 8 e 13% da cotação das questões, e no 12º F para 11 e 14%.

Referindo-nos ao 12º E em particular, destacam-se as questões II. 3 e II. 1, com melhorias de desempenho de cerca de 33 e 25p.p., respetivamente. Na resposta à questão de desenvolvimento, as melhorias foram mais substanciais, como seria expectável caso os alunos resolvessem com mais calma e de acordo com os critérios as questões solicitadas. No geral, a melhoria dos resultados dos alunos que entregaram a

⁸⁸ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, pp. 233-235.

⁸⁹ LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques, 2002, pp. 241, 242.

correção foi significativa, de 23 pontos percentuais, de 64 para 87%. Após regulação, salientam-se as questões I. 1 e I. 2, com 95% de índice de facilidade, seguida da II. 2, com 86%. No último lugar encontra-se a II. 1, com 82% (note-se o [anexo 11](#)).

Já no 12º F, destaca-se a questão II.1, e logo de seguida os itens II.2 e II.3. A melhoria na II.1 foi de 33 pontos percentuais – uma subida de 48%, insatisfatório, para 82% no desempenho, amplamente satisfatório, sendo de 16 p.p. nos outros dois itens. Na questão II.3. a melhoria dos resultados dos discentes foi de 17 p.p.. Após regulação, destacam-se as respostas às questões II.2 e II.1, com 84 e 82% de índice de facilidade, ficando em último lugar a questão I.2, com 73%.

Por sua vez, ainda no 12º F, na questão II. 1, os alunos foram capazes de, com adequação, responder à pergunta, utilizando os critérios de correção fornecidos para regulação das aprendizagens, ao contrário do sucedido na ficha de avaliação sumativa. Quanto à melhoria na questão II. 3, é natural, tendo em conta as mesmas razões apontadas para a melhoria no 12º E – mais calma e tempo para, com a ajuda dos critérios, resolverem a questão. Para uma perceção visual do que acabámos de afirmar, vejam-se os [anexos 10 e 11](#).

É interessante notar que as maiores melhorias de desempenho quantitativo na ficha de avaliação sumativa ocorreram em ambas as turmas *nas mesmas questões: II.1 e II.3*; a ordem de importância é que é diferente. A melhoria foi mais acentuada no 12º F na questão II. 1 (33 p.p.) e menos na II. 3 (16 pontos), sendo que sucedeu o inverso no 12º E: melhoria superior na questão II.3 (33 pontos) e menor na II. 1 (25 p.p.). Estas particularidades podem explicar-se pelas características da questão II.1, já detalhadas.

As melhorias substanciais de resultados em ambas as turmas nestas questões podem ser vistas como resultado de uma regulação das aprendizagens bastante conseguida. No entanto, consideramos este aspeto mais verdadeiro quanto à questão II.3, que implicava que os alunos mobilizassem os tópicos de resposta de modo a construírem o seu próprio texto. Pensamos que a orientação que realizámos é tanto mais importante quanto maior for o grau de exigência e necessidade de integração das informações a apresentar numa resposta.

É de salientar que, mesmo após a correção e entrega das respostas, os resultados do 12ºF ficaram aquém dos do 12º E, incluindo os alunos que não entregaram a correção regulada, o que se justifica pelo facto dos alunos da turma F revelarem maiores dificuldades de aprendizagem.

Os aspetos divergentes nas turmas, relativamente às melhorias na questão I.1, no 12º E, e à questão II. 2, no 12º F, são pouco substanciais e não permitem evidenciar de modo claro nenhuma tendência ou aspeto particular.

Do ponto de vista qualitativo, o nosso estudo permitiu, com a devida prudência metodológica, extrair algumas conclusões. Assim, após o cálculo da melhoria por indicadores de competência, que construímos com base nos critérios de correção e objetivos cognitivos de cada questão, para cada uma das turmas (12º E e 12º F), realizámos o cálculo de melhoria por competência passível de evidenciar-se em “*prova escrita de duração limitada*”⁹⁰, como foi o caso da ficha de avaliação sumativa que aplicámos.

Dos cálculos por competência efetuados, concluímos que a nossa intervenção contribuiu para melhorias mais substanciais de forma diferente nas duas turmas, embora com um traço claramente comum.

Assim, no 12º E, relembramos que a melhoria foi mais considerável nas competências 1, relativa a “*analisar fontes de natureza diversa*” e integração da sua informação, 4, “*identificar a relevância da ação de indivíduos ou grupos*” e 6, “*relacionar a história de Portugal com a história europeia/mundial*”, com melhoria de 61, 53 e 50 pontos percentuais, respetivamente. No 4º lugar surge a melhoria de 46 pontos percentuais na competência 5.

No caso do 12º F, destaca-se a melhoria na competência 6, com mais 57 pontos, seguida da competência 2, com uma melhoria de 44 p.p., que requeria a “*análise*”, com citação adequada, “*de textos historiográficos/históricos, identificando a opinião do autor*”.

Nas competências 3 e 5, respetivamente, “*situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes*” e “*situar e caraterizar aspetos relevantes da História Mundial*”, as melhorias foram menos significativas (33 e 34 pontos, por esta ordem).

⁹⁰ ME/ GAVE, *Exame e Informações: Prova Final 2011/2012 – História A*, 10 de novembro de 2011, p. 2.

É interessante notar um traço comum na melhoria da competência 6, que versava de modo mais direto/objetivo sobre Portugal e a sua integração no contexto internacional – especificamente no contexto da CEE / atual U.E,- por via da questão II. 1, aquela em que os alunos revelaram um desempenho menos conseguido do que o expectável.

Ademais, houve competências que alguns alunos passaram a evidenciar *somente após* a regulação das aprendizagens. Destacam-se as competências 1 e 6 em ambas as turmas, e 2, no 12º F. Vejam-se os gráficos respeitantes à melhoria por competências (anexo 13).

No caso dos alunos das turmas em estudo, é importante também notar que os resultados desta ficha de avaliação sumativa estão de acordo com os das restantes fichas deste tipo, aplicadas ao longo do ano letivo, e de acordo com o posicionamento habitual dos alunos no seio dos grupos- turma.

Em anexo encontramos os gráficos que permitem comparar o desempenho quantitativo e qualitativo (manifestação de competências) antes e após a regulação das aprendizagens, para ambas as turmas (anexos 10 a 13).

Gostaríamos de referir adicionalmente o caso de alunos que nas turmas em estudo, se evidenciaram, pela positiva ou pela negativa, na questão da regulação das aprendizagens.

Assim, devemos referir que, no 12º E, a melhoria de resultados mais significativa registou-se com a aluna número 1, que de 98 passou para 196 pontos, uma melhoria de 98 pontos, correspondentes a 96 p.p.. A aluna passou a evidenciar praticamente todos os indicadores relativos às competências definidos (+13 indicadores do que antes da correção). Tendo em conta a metodologia de inferência de competências, a aluna passou a evidenciar as nºs 1, 2, e 6.

Por seu turno, o caso de menor sucesso após regulação é o da aluna número 9, que evidenciou nas suas respostas às questões II.1, II. 2 e II.3 um desempenho no limiar mínimo do satisfatório. Assim, a melhoria foi de 48 p.p. do total possível. Esta aluna copiou algumas partes do manual para responder às questões mais exigentes da ficha de avaliação, as perguntas II. 2 e II. 3. Na questão II. 2, ao contrário do que havia destacado na ficha de avaliação, não caracterizou o colapso da União Soviética e das suas estruturas de apoio, de acordo com o solicitado na pergunta. Ainda assim, na

globalidade das respostas corrigidas, conseguiu evidenciar +5 indicadores do que por ocasião da resolução da ficha de avaliação sumativa, passando a evidenciar a competência 1.

No 12º F, destaca-se a aluna nº 2 pela positiva, com melhoria quantitativa de 84 p.p.. Após regulação, manifestou 18 indicadores em 22 (+13 do que inicialmente), orientando-se pelos critérios de correção e selecionando de forma adequada os aspectos a colocar nas respostas, passando a manifestar as competências 1, 2, 4, 5 e 6. No entanto, pela negativa, destaca-se a aluna número 1, que apenas melhorou em 20 p.p. a sua prestação. Manifestou claras dificuldades de resolução da ficha de avaliação, mas também na sua correção, copiando excertos do manual extensíssimos, sem selecionar as partes relevantes para as respostas às questões. Ignorou a esmagadora maioria dos aspectos presentes nos critérios de correção, motivo pelo qual obteve zero pontos em 3 das questões da ficha de avaliação que tentou corrigir, piorando o seu desempenho nestas. Não passou a evidenciar qualquer competência adicional.

9. Ficha de avaliação sumativa e *role play*: pontos de contacto

Procuraremos extrair, agora, cientes das limitações metodológicas dos instrumentos de recolha de dados mobilizados, algumas conclusões concernentes aos desempenhos dos alunos na atividade de *role play*, confrontando estes desempenhos com os resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa.

Como destacado na explanação da metodologia de recolha de dados do *role play*, decidimos, para este desempenho de papéis, não definir um porta-voz por grupo/país representado, por considerarmos que esses porta-vozes surgiriam naturalmente. Foi isso o que sucedeu. Acabaram por surgir líderes naturais de cada grupo, como prevíamos, o que permitiu, para cada turma, perceber os que demonstraram melhor as competências ao nível de uma experiência de *role play*.

Deste modo, foi possível estabelecer uma inter-relação entre o desempenho em *role play* e o desempenho na ficha de avaliação, de modo a termos uma visão mais global e complementar das capacidades e competências dos alunos em História A.

Cada um dos alunos destacados de seguida surge pela ordem de representação de: Estados Unidos da América; Reino Unido; França; Rússia; China.

Assim, para no 12º E destacaram-se os alunos nºs: 6; 19; 20; 16; 10, com especial realce, pela qualidade das intervenções, para estes três últimos. Os cinco alunos obtiveram, na ficha de avaliação sumativa, 194, 124, 97, 190 e 199 pontos em 200 possíveis. Parece fazer sentido referir que os melhores alunos na ficha de avaliação já o tinham sido no *role play*. No entanto, os alunos nºs 19 e 20 demonstraram competências de argumentação/ comunicação oral num nível superior às evidenciadas na prova escrita, na qual manifestaram 6 e 4 competências, respetivamente. Frisamos, mais uma vez, que as competências foram inferidas das respostas às questões da ficha de avaliação e dos indicadores de competência construídos.

No 12º F, manifestaram melhor as competências de comunicação os alunos nº 2; nº 18; nº 10; nºs 8 e 11, com destaque para o nº 18 e para os dois últimos discentes. Os cinco

alunos obtiveram, na ficha de avaliação, 80, 151, 106, 170 e 96 pontos. Também nesta turma os melhores alunos na prova escrita mostraram melhor capacidade de argumentação, com exceção do aluno nº 11, que, na ficha, manifestou dificuldades ao nível do registo escrito. Nesta, manifestou apenas 4 competências.

Concluimos, portanto, que, em ambas as turmas, curiosamente, encontramos um padrão de competências semelhante, o que ocorreu também quando analisamos os resultados das fichas de avaliação. Os alunos que melhor evidenciaram competências a nível escrito já o haviam feito ao nível do registo oral. Houve, no entanto, duas exceções no 12ºE e uma do 12º F, das quais depreendemos que, para estes alunos, as competências de expressão oral poderão revelar-se superiores às de expressão escrita.

Embora tenhamos efetuado diligências para procurar recolher dados sobre o desempenho destes alunos à disciplina de Língua Portuguesa, não conseguimos obter a informação que pretendíamos, por forma a confirmar o nosso raciocínio. O facto de não sermos professores titulares de turmas dificulta-nos aceder a dados que poderiam ajudar-nos a entender alguns dos resultados da nossa investigação.

De qualquer modo, devemos afirmar, para concluir esta parte, que as estratégias de trabalho de *grupo* em História A, como por exemplo um *role play grupal*, um jogo didático ou a abordagem a recursos audiovisuais em conjunto, em que as intervenções de um discente podem seguir-se às de outro(s) colega(s) – vejam-se as várias experiências no módulo 9 –, permitem-nos avaliar essencialmente competências históricas relativas ao *processo*, que encaixam na perspetiva de uma regulação eminentemente interativa, contínua, de feição cognitivista. Estas competências são, na nossa ótica, *complementares* às competências passíveis de avaliação em prova escrita, que se insere na perspetiva de uma regulação primordialmente retroativa, pontual e de cariz behaviorista, em que nos focalizámos particularmente ao longo deste relatório.

É de realçar este aspeto da *complementaridade* entre competências do processo e do produto, tendo em conta a compatibilização das modalidades formativa e sumativa da

avaliação, defendida no programa de História A e destacada na parte I deste relatório final ⁹¹.

A este propósito, é de salientar ainda que era possível que os alunos realizassem um articulação entre os conteúdos abordados no *role play* e a ficha de avaliação sumativa, em especial na questão II.3. O 3º tópico de resposta, “As questões da segurança internacional”, prestava-se para mencionar a situação de tensão no Médio Oriente, precisamente abordada sob a forma de desempenho de papéis. Curiosamente, nenhum aluno usou os conhecimentos adquiridos em *role play*, na aula, para enriquecer a resposta, o que pode explicar-se pela desvalorização das experiências de aprendizagem em detrimento dos conteúdos veiculados no manual, recurso amplamente privilegiado para estudo pessoal por parte dos alunos⁹².

⁹¹ *Programa de História A*, pág. 14, 2002

⁹² GONÇALVES, Mafalda – *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Relatório final de mestrado em ensino de História e Geografia no 3º CEB e no ES apresentado à FLUP, Porto, [edição da autora], julho de 2011, p. 8.

Considerações finais

Na qualidade de trabalhador-estudante e de docente já profissionalizado em Geografia, o esforço despendido neste relatório final foi enorme. No entanto, consideramos ter respondido às três questões que considerámos fundamentais e que foram anteriormente levantadas. Recordamo-las:

- 1) Até que ponto os alunos em estudo são capazes de manifestar os seus conhecimentos e competências numa ficha de avaliação de História?
- (2) Fornecidos os critérios de correção para regular as aprendizagens, na resposta a que perguntas os alunos melhoraram de forma mais significativa e porquê?
- (3) Por inferência, em que competências é que a melhoria foi mais significativa?

Adicionalmente, refletimos sobre a pertinência do uso de um *role play* didático sobre um tópico de História A no 12º ano.

Em todo o nosso estudo procurámos entender o grau de importância da regulação das aprendizagens especialmente a partir da divulgação de critérios/tópicos de resposta às questões de uma ficha de avaliação sumativa de História A. Centrámos-nos no estudo quantitativo das respostas aos itens da ficha, mas procurámos, por inferência e com os devidos cuidados metodológicos, perceber que competências os alunos evidenciaram neste instrumento de avaliação e aquelas que os discentes trabalharam entre a resolução da ficha de avaliação e a respetiva correção regulada, a partir dos tópicos fornecidos. O facto de lecionarmos a duas turmas de História A do mesmo ano de escolaridade, 12º ano, permitiu-nos desde bem cedo procurar efetuar uma análise comparativa dos resultados.

Iniciámos o nosso relatório discorrendo sobre o debate educativo acerca das noções de avaliação e regulação das aprendizagens. Vimos que a noção de avaliação não é consensual, mas vários autores defendem que avaliar é mais do que “medir” os conhecimentos obtidos pelos alunos. Inclui perceber que “*habilidades e atitudes*” estão envolvidas⁹³, entre outros aspetos mais complexos. Adicionalmente, destacámos

⁹³ ROSALES, 1992, p.9.

que são aceites, na atualidade, pela generalidade dos especialistas em avaliação, as modalidades *sumativa*, *formativa* e *prognóstica/diagnóstica*, como já defendidas na década de setenta do século XX, de acordo com Cardinet (1993). A estas modalidades correspondem, respetivamente, funções de *certificação*, *regulação* e *orientação* das aprendizagens. De facto, é à modalidade da avaliação *formativa*, da autoria de M. Scriven (1967), que mais diretamente se associa a designada *regulação*. Mais tarde, Allal (1986, 1988) distinguiu três modos de regulação: *retroativa*, de influência behaviorista e de cunho *pontual*, em que todos os alunos são submetidos, no final de uma unidade didática, à mesma prova escrita; *proativa*, em que o professor realiza um diagnóstico, também *pontual*, dos conhecimentos dos alunos; e *interativa*, de feição cognitivista, que resulta da prática da avaliação *formativa contínua*, no quotidiano escolar.

Seguidamente, analisámos a legislação produzida sobre a temática da avaliação no nosso país, para os ensinos básico e secundário. Concluímos que a principal teoria avaliativa defendida na legislação em causa, para o ensino básico, é a teoria/modelo decisional de D. Stufflebeam (1971, 1972 e 1987), designado CIPP - *Context, Input, Process and Product*, que foca a noção de avaliação no processo, não diretamente nos resultados, e que salienta que é necessária uma análise avaliativa da própria avaliação (*meta-avaliação*). Por sua vez, tendo em conta que praticamente todos os alunos do ensino secundário têm de realizar exames nacionais para a conclusão do mesmo – e obrigatoriamente se pretendem ingressar no ensino superior –, este nível de ensino poder-se-á encaixar numa teoria avaliativa voltada para uma noção de “*medida*”, termo utilizado por Landsheere (1976, p. 17).

De seguida, ao nos centrarmos precisamente no ensino secundário, concluímos que o programa de História A defende a convivência entre a avaliação *formativa* e *sumativa* – nem sempre fácil de praticar, em especial no 12º ano, em que o produto do ensino-aprendizagem é sobrevalorizado, num ótica “*utilitária*” de preparação para o exame nacional. Defende-se, portanto, “*considerar o indivíduo em desenvolvimento*” e, coloca-se, simultaneamente, o mesmo indivíduo “*em competição com outros*”. Por um lado, importa “*reconhecer onde e em quê o aluno sente dificuldade (...), o que não se traduz em scores. Trata-se de um feedback para o aluno e para o professor*”, como afirma M. Scriven, ao defender a avaliação *formativa*. Por outro lado, “*é necessário conviver*” com

a necessidade de atribuir notas e *scores* “*deliberadamente, por realismo*”⁹⁴, como afirma H. Moniot, destacando a importância da avaliação *sumativa* – especificamente em História. De facto, esta perspectiva formativo-sumativa vai ao encontro do que o programa de História A preconiza.

Dado o mote na parte I, procurámos investigar as respostas às questões de partida mencionadas, sendo que nos focámos na avaliação do produto e na melhoria dos resultados dos alunos, tendo em vista o referido exame nacional. Nesse sentido, a ficha de avaliação sumativa acabou por fornecer, tanto a nós como aos alunos, um *feedback* das suas potencialidades. Revestiu-se, assim, também de carácter *formativo* e retroativo, porque visou a preparação para uma prova final. De facto, os alunos e os seus educandos preocupam-se primordialmente com as classificações para ingresso no ensino superior. Assim, privilegiámos a análise do *produto*, com uma análise complementar de uma experiência de *role play*, de carácter interativo, ligada ao processo. Apresentamos aqui as principais linhas de força do nosso estudo, ressaltando que este estudo foi realizado “*num determinado contexto*” e “*com uma determinada amostra*”⁹⁵, motivo pelo qual não é apropriada a generalização de resultados.

Pela investigação realizada, observámos que os alunos, na ficha de avaliação sumativa de História que elaborámos, de itens de dificuldade variável, foram capazes de manifestar os seus conhecimentos e competências, em especial nas respostas às questões I.1. e I.2, mais objetivas e menos exigentes em termos cognitivos. Aliás, a questão I.1 é, no 12º E – a turma com melhores resultados globais – muito pouco discriminativa. Assim, para uma turma mais competente em termos cognitivos como o 12º E, este item poderia ser, em ficha de avaliação futura, revisto ou substituído por outro que permitisse diferenciar melhor os discentes, para se coadunar com a função de seleção que os exames nacionais também exercem.

Em ambas as turmas, os discentes também foram capazes de manifestar adequadamente os seus conhecimentos na questão II.2, que, embora um pouco mais exigente, se centrava em aspetos profusamente referidos nas aulas, por nós e pela orientadora cooperante. Recordamos o enunciado: “*A partir da análise dos documentos 2 e 3, identifique os polos de crescimento económico nos finais do século XX, clarificando três razões da hegemonia americana*”. Como referimos, apesar de se encontrar, na

⁹⁴ MONIOT, Henri, 1993, p.139.

⁹⁵ GONÇALVES, Joana, 2011, p. 53.

taxonomia de Bloom, já ao nível analítico (procuram-se as “*relações entre os conhecimentos*”⁹⁶, como Landsheere refere) e, no modelo de Guilford, ao nível de uma produção convergente, parece-nos claramente que a componente figurativa e semântica da questão, aliada respetivamente a um planisfério e a um texto fáceis de entender, ajuda a explicar os resultados obtidos.

Por sua vez, as maiores dificuldades foram sentidas em duas questões: a de desenvolvimento, II.3, como seria de esperar, mas também na II.1, esta já motivo de alguma surpresa. Recordamos o enunciado desta última: *Refira duas razões que justificam a data de adesão de Portugal à atual U. E, como mostra o documento 1*”. A surpresa deve-se ao facto de, no nosso entender, esta questão se encontrar cognitivamente ao nível das mais simples – a I.1 e I.2. Todavia, um estudo mais aprofundado do seu conteúdo e do contexto em que a questão é inserida pode ajudar a perceber o rendimento escolar mais reduzido na resposta – 73% de índice de facilidade no 12º E (20 alunos), a segunda percentagem mais baixa, e 37% no 12º F (16 alunos), a mais reduzida, a quase 20 pontos percentuais de distância da segunda com menor índice (vejam-se os resultados quantitativos no anexo 7C).

Notámos que os alunos falharam na resposta a esta questão aparentemente porque caíram no erro de a ler ignorando a expressão “*data de*”, quiçá por esquecimento ou desconcentração, o que torna a pergunta diferente. Outra razão pode ser a referência mais direta às incidências da Revolução do 25 de abril de 74 no módulo 8, sendo que a ficha versava fundamentalmente sobre assuntos/tópicos do módulo 9.

Não pode considerar-se impróprio manter a questão, visto que apresentou um bom índice de discriminação dos alunos (veja-se anexo 7E, relativo a todos os alunos que resolveram a ficha de avaliação). No entanto, pela sua formulação, pode ter levado os alunos a errar, motivo pelo qual nos parece a questão menos válida da ficha de avaliação. Por isso, poderíamos reformular a questão nestes moldes: “Refira duas razões que justificam a data *relativamente tardia* de adesão de Portugal à atual U.E, como mostra o documento 1, em comparação com outros países europeus”.

Essa reformulação poderia, no entanto, diminuir a necessidade de concentração dos alunos em relação à leitura das questões da ficha de avaliação sumativa. Deste modo, uma maior incidência no tópico da Revolução de abril, praticamente transversal ao 12º

⁹⁶ LANDSHEERE, 1976, p. 81.

ano, antes da ficha de avaliação sumativa, certamente teria um papel muito importante na melhoria do desempenho na resposta à questão original.

Por seu turno, para descobrirmos o desempenho qualitativo dos alunos na ficha de avaliação – desempenho por competências –, desmembramos as questões de acordo com os critérios de correção para construir indicadores que correspondessem às competências “passíveis de avaliação em prova escrita de duração limitada”, como informa o GAVE. Assim, ao nível do desempenho por competências, que ensaiámos, mas que não tivemos tempo suficiente para maturar e aprofundar, inferimos que as competências especialmente manifestadas na ficha referida foram, no 12º E, as competências números 3, 7, 4 e 5 e, no 12º F, as competências números 5 e 7, por esta ordem de evidência.

Com a mesma prudência metodológica, inferimos que as competências menos manifestadas em ambas as turmas na ficha de avaliação sumativa foram as números 1, 2 e 6, que adiante enunciaremos. Nestas, revelou pior desempenho o 12º F (reveja-se o enunciado das várias competências em causa e a representação gráfica do que referimos no anexo 9).

Reportando-nos agora aos discentes que nos fizeram chegar a correção, é caso para dizer que as melhorias quantitativas ocorreram conforme prevíamos: grande melhoria na questão II.1, inicialmente problemática, e na II.3, a mais exigente da ficha de avaliação sumativa. A melhoria foi mais substancial na questão II.1 no 12º F (33 p.p.), ao passo que foi mais significativa na pergunta II.3, no 12º E (na mesma proporção). Uma melhor compreensão do que se pretendia com o item II.1 e uma resolução da questão II.3 com mais calma, a partir dos critérios de correção/regulação fornecidos, foram, ao que tudo indica, as principais razões para as melhorias observadas. O 12º F, turma que patenteou maiores dificuldades, melhorou também bastante na questão II.2 (16 pontos percentuais) em que, inicialmente, já havia obtido um índice de facilidade médio de 68%. Os motivos da melhoria foram, na nossa ótica, semelhantes aos relativos à melhoria na resposta ao item II.3. Já o 12º E melhorou também de forma considerável na pergunta I.1, em 17 p.p., o que levou à passagem de um índice de facilidade inicial de 78% para 95%, tão elevado após regulação como na resposta à questão II.2. Esta melhoria foi, na nossa opinião resultante do empenho dos alunos e da sua boa compreensão da questão, incluindo informação do texto historiográfico do grupo I.

Assim, comparados os momentos antes e após regulação nas respostas aos vários itens da ficha de avaliação, percebemos uma aproximação substancial do desempenho das turmas, com valores finais de índice de facilidade iguais ou superiores a 73% (vejam-se os anexos 10 e 11).

Por seu turno, e de acordo com a metodologia já exposta, inferimos que, em termos qualitativos, a melhoria foi mais substancial, em ambas as turmas, na competência 6, *Relacionar a história de Portugal com a história europeia, distinguindo analogias/especificidades*, relacionada especialmente com a questão II. 1 . No 12º E, destacam-se ainda as melhorias nas competências 1, *Analisar fontes de natureza diversa distinguindo informação implícita e explícita*, e 4, *Identificar a relevância da ação dos indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço*. Por sua vez, no 12º F, destaca-se adicionalmente a melhoria na competência 2, *Analisar textos historiográficos/históricos, identificando a opinião do autor* (vejam-se os anexos 8A e 8B).

Ademais, houve competências que alguns alunos passaram a evidenciar *somente após* a regulação das aprendizagens. Foram as competências 1 e 6 em ambas as turmas, e 2, no 12º F (veja-se o anexo 13).

Além do exposto, como ensaio experimental, analisámos com mais detalhe uma experiência de aprendizagem cuja avaliação se realizou ao nível da regulação interativa do *processo* de ensino-aprendizagem – um *role play* sobre um tópico programático de História contemporânea, “Nacionalismo e confrontos políticos e religiosos no Médio Oriente”, inserido no subtema 1.3 do módulo 9 (“Permanência de focos de tensão em regiões periféricas”).

A experiência de *role play* que analisámos revelou-se pertinente. Na realidade, a reflexão que realizámos sobre a sua aplicação permitiu perceber que a ficha de avaliação em História A padece de um problema. Verificamo-lo quando comparamos as competências que permite evidenciar com aquelas que o programa de História A defende. De facto, não permite a manifestação e desenvolvimento de competências históricas de comunicação *oral*, de assunção de “*responsabilidades em atividades (...) de grupo*” e de participação “*em dinâmicas de equipa*”⁹⁷, as quais são destacadas ao mesmo nível de importância, no programa, das passíveis de serem testadas através de

⁹⁷ Programa de História A, pp. 7,8.

prova escrita. Parece-nos uma espécie de fuga à realidade colocar as competências todas do programa no mesmo patamar de importância. Sabemos que a comunicação escrita e individual é valorizada imenso no ensino secundário, em especial no 12º ano e numa disciplina em que os alunos terão de submeter-se a exame nacional.

De qualquer modo, a análise desta experiência do processo permitiu-nos confirmar a existência de casos de alunos que expressaram qualidades na comunicação oral em História, mas que não estiveram ao mesmo nível na ficha de avaliação escrita do módulo 9 – sendo também verdade que, em especial devido à personalidade do próprio aluno, pode ocorrer o inverso. Seja qual for a situação, a ansiedade e o stress, por exemplo, podem limitar o desempenho do aluno.

Curiosamente, nas turmas em que iniciámos a prática profissional em História e em que aplicámos o *role play*, houve dois alunos no 12º E e um no 12º F que evidenciaram de modo claro competências de argumentação, acima dos resultados e competências manifestados na ficha de avaliação. De qualquer modo, a maior parte dos alunos que demonstrou capacidade argumentativa nessa experiência de aprendizagem também manifestou resultados bastante bons ao nível de prova escrita, quantitativa e qualitativamente (cf. anexos 7A e B, 8A e 8B e 16A e B).

Como apontamento de cariz final, é apropriado destacar que, como o programa de História A também defende, “*a avaliação deve ser praticada de forma integrada, contínua e numa perspetiva de regulação do ensino-aprendizagem*”⁹⁸. Como vimos, esta perspetiva de regulação faz sentido que seja aplicada, não só ao nível da avaliação formativa do quotidiano escolar, mas também ao nível de uma ficha de avaliação sumativa – mesmo no 12º ano. Neste caso, temos em mente a preparação dos alunos para o exame final da disciplina. Além disso, a partir de uma análise adequada dos resultados das respostas às várias questões, o docente pode certificar-se do índice de facilidade e de discriminação que proporcionam; da fiabilidade e validade das mesmas; da necessidade ou não de as alterar ou de alterar o tipo de questões que elabora; de aumentar ou diminuir o seu nível de dificuldade. O importante é que a regulação auxilie, por um lado, o professor, e por outro, o aluno, tendo em conta o “*momento*” e o “*objetivo*”⁹⁹, ou objetivos, que se pretende atingir.

⁹⁸ PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela – *Avaliação: uma prática diária*. 2ª ed. Lisboa: Presença, 2002, p. 43.

⁹⁹ PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela, 2002, *idem*.

Referências bibliográficas e documentais

- ARENDS, Richard I. – *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.
- BARDIN, Laurence - *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLATNER, Adam – *Role play in education*, 2009. [Em linha]. [Consult. Em 03-07-2012]. Disponível em WWW <URL: <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>>
- CARDINET, Jean – *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições Asa, 1993.
- CARDOSO, André - *O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico*. Porto: Departamento de Estudos Alemães e Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009. [Em linha]. [Consult. Em 13-07-2012]. Disponível em WWW <URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20355/2/mestandrecardosorole000084961.pdf> >
- COOK, T. D. e REICHARDT, CH. T. – *Métodos cualitativos e cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- BERNARDETTE, Robinson, “The CIPP approach to evaluation”, *COLLIT*, 2002, pp. 1-4. [Em linha]. [Consult. Em 22-09-2012]. Disponível em WWW <URL: <http://www.fivehokies.com/Evaluation/Evaluation%20Approaches/Management%20Oriented/CIPP%20Approach%20to%20Evaluation.pdf>>
- Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), *Projeto Educativo de Escola TEIP 2009-2011: Acolher, Formar e preparar para a vida*. [Em linha]. [Consult. Em 17-09-2012]. Disponível em WWW <URL: http://www.esic.pt/projectos/pee_teip/pee_teip_esic.pdf>.
- FERREIRA, Carlos, “Práticas de regulação das aprendizagens de estagiários do 1º ciclo do ensino básico de Portugal”, *Educar em Revista*, n.º.37, 2010. [Em linha]. [Consult. Em 26-09-2012]. Disponível em WWW <URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000200013&script=sci_arttext>
- GONÇALVES, Joana – *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Relatório final de mestrado em ensino de História e Geografia no 3º CEB e no ES apresentado à FLUP. Porto: [edição da autora], julho de 2010.
- HEACOX, Diane – *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora, 2006.

- LANDSHEERE, Gilbert de - *Avaliação contínua e Exames*. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- LAVEAULT, Dany e GREGOIRE, Jacques – *Introdução à Teoria dos Testes em Ciências Humanas*. Porto: Porto Editora, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Apresentação – As Metas no Ensino Básico: 3º Ciclo*, Lisboa, 2010. [Em linha]. [Consult. em 25-06-2012]. Disponível em WWW <URL: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/apresentacao/.php>>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / DIREÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, *Currículo e Programa – Ensino Secundário. Oferta Formativa e Currículo*. Lisboa, s/d. [Em linha]. [Consult. em 27-06-2012]. Disponível em WWW [URL:http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=1](http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=1)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. *Exame e Informações: Prova Final 2011/2012 - História A*, Lisboa, 10 de novembro de 2011. [Em linha]. [Consult. Em 19-11-2011]. Disponível em WWW <URL: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/407.html>>
- MONIOT, Henri – *Didactique de l’Histoire*. Paris: Édition Nathan, 1993.
- PACHECO, José – “A avaliação da aprendizagem” in Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, 1998, pp. 111-132. [Em linha]. [Consult. Em 26-06-2012]. Disponível em WWW <URL: [Em linha]. [Consult. em 25-06-2012]. Disponível em WWW <URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf>>
- PAIS, Ana e MONTEIRO, Manuela – *Avaliação: uma prática diária*. 2ª ed., Lisboa: Presença, 2002.
- Agência France-Presse, *Palestinianos pedem presença da ONU nos territórios ocupados*, 22 de fevereiro de 2012 [Em linha]. [Consult. 2012-04-28]. Disponível na [www: <URL: http://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2012/02/28/interna_internacional,280523/palestinos-pedem-presenca-da-onu-nos-territorios-ocupados.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2012/02/28/interna_internacional,280523/palestinos-pedem-presenca-da-onu-nos-territorios-ocupados.shtml)>
- PÉREZ, Martiniano e LÓPEZ, Eloísa – *Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial EOS, 2012.

- PERRENOUD, Philippe – *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Mádicas Sul, 1999.
- RIOS Marilene e PEDROSA, Priscilla – *Avaliação formativa como reguladora das aprendizagens*. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, s/d, pp. 1-10. [Em linha]. [Consult. 2012-04-28]. Disponível na www: <URL: <http://www.uftm.edu.br/upload/ensino/AVIposgraduacao100409115605.pdf>>
- ROSALES, Carlos – “*Avaliar é refletir sobre o Ensino*”. Rio Tinto: Edições Asa, 1992.
- STUFFLEBEAM, Daniel L. – *Evaluación sistemática: guía teórica e práctica*. Barcelona: Paidós, 1987.