

2.º CICLO DE ESTUDO

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Pensar a avaliação de uma forma diferente!

Perceção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação.

Fernanda Margarida Silva Moreira

M

2016



Fernanda Margarida Silva Moreira

**Pensar a avaliação de uma forma
diferente!**

Perceção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História
e de Geografia face à avaliação.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário orientada pela Professora Doutora Cláudia

Pinto Ribeiro

coorientada pela Professora Doutora Elsa Pacheco.

Orientadoras de Estágio, Professoras Alcina Ramos e Conceição Abreu

Supervisores de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e Professor Doutor

António Alberto Gomes.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

Pensar a avaliação de uma forma diferente!

Perceção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação.

Fernanda Margarida Silva Moreira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

coorientada pela Professora Doutora Elsa Pacheco.

Orientadoras de Estágio, Professoras Alcina Ramos e Conceição Abreu
Supervisores de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e Professor Doutor António Alberto Gomes.

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Gonçalo Maia Marques
Intituto Politécnico de Viana do Castelo

Classificação obtida: 19 valores

Sumário

Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Índice de quadros	11
Índice de gráficos	11
Introdução	12
Capítulo I – Enquadramento teórico	17
1. Avaliação	17
1.1. Quatro gerações de avaliação	18
1.2. Funções da avaliação	25
1.3. Modalidades de avaliação	26
1.3.1. Avaliação diagnóstica	27
1.3.2. Avaliação formativa	29
1.3.3. Avaliação Sumativa	34
1.4. Avaliação formativa e avaliação sumativa	37
1.5. Instrumentos e momentos de avaliação	40
1.6. Envolvência dos alunos no processo de avaliação	45
1.7. Documentos normativos	49
1.7.1. Decretos-Lei	50
1.7.2. Metas curriculares	52
1.7.3. Documentos da ESIC	53
Capítulo II – Enquadramento metodológico	55
1. Contextualização do estudo	56
1.1. Caracterização da Escola	56
1.2. Caracterização do público-alvo	59
1.3. Opções metodológicas - Da formação do objeto de estudo à elaboração e implementação dos instrumentos de recolha de dados	61
2. Análise de dados e resultados	72
2.1. Modalidades de avaliação	73
2.1.1. Avaliação diagnóstica	73
2.1.2. Avaliação formativa	84
2.1.3. Avaliação sumativa	95
2.2. Instrumentos e momentos de avaliação	107
Últimas provocações	116
Bibliografia	125
Anexos	129

*Não abandoneis as tarefas educativas mais importantes para correr atrás das que são
mais facilmente avaliáveis.*

Jean Piaget

*[...] quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do
caráter enciclopédico da nossa ignorância e cada vez mais pomos em causa as nossas
certezas. Cada tema arrasta outro consigo, cada árvore oculta outra árvore, e a
floresta afigura-se-nos sem fim.*

Cardinet (1993, p. 11)

*Em educação tudo são evidências. Definitivas. Crenças. Doutrinas. Dogmas. Palavras
gastas. Inúteis. O que é evidente, mente. Evidentemente.*

António Nóvoa

Agradecimentos

“Se queres ir rápido vai sozinho. Se queres ir longe vai acompanhado”.

O meu primeiro agradecimento dirige-se aos meus pais. Obrigada pelo apoio que nunca me faltou. Obrigada pela educação e pelos bons princípios que fizeram questão de me transmitir. Obrigada pelo esforço em me proporcionar uma boa formação académica, sem questionarem por um segundo as minhas escolhas. Este agradecimento estende-se ao meu irmão que, sem me aperceber, ensinou-me o verdadeiro significado do verbo amar.

Ao Fábio, pela partilha de todos os momentos, pelo amor, pelo carinho, pelos conselhos, pela paciência e pelo apoio incansável ao longo destes cinco anos. Desculpa quando o trabalho se interpunha entre nós e as minhas ausências eram sentidas.

Às “anys”, que ao longo desta jornada me ajudaram a transformar as dificuldades em sucessos e por juntas fazermos justiça à amizade.

A ti, Marisa, conselheira de todas as horas, nenhum agradecimento faz jus ao que mereces. Mesmo longe estás presente de forma única. Obrigada por gostar tanto de ti.

Conhecemo-nos na *Antiga, mui nobre, sempre leal e invicta* cidade do Porto e nela construámos uma bonita amizade. A interajuda profissional e pessoal, que surgiu de forma tão natural, marcou o nosso ano de estágio e tornou-o mais rico. Obrigada, Mariana!

Ao Leonardo, à Bebianana, à Mariana Ribeiro e à Mariana Calisto pela amizade.

E porque “há gente que fica na história da história da gente”, um forte agradecimento à Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro. Obrigada pelo profissionalismo, pelas sugestões e críticas, pela dedicação, pelos “puxões de orelha” sempre que colocava em causa as minhas capacidades, por acreditar em mim e me querer levar mais além. Tendo a certeza de que a amizade permanecerá, espero, afincadamente, que voltemos a cruzar-nos na esfera profissional.

À Professora Doutora Elsa Pacheco e ao Professor Doutor Luís Alves pela partilha de saberes e pela disponibilidade manifestada.

O meu sincero agradecimento às minhas orientadoras de estágio, Professoras Alcina Ramos e Conceição Abreu por partilharem comigo a arte de ensinar e, dessa forma, contribuírem para o meu sucesso profissional e pessoal.

Por fim, aos meus primeiros alunos. Obrigada por me ensinarem a ser professora e por me mostrarem que este é o caminho a seguir.

A todos os que, mesmo não estando aqui mencionados, contribuíram para o sucesso do meu percurso, Obrigada!

Resumo

Tendo em conta as diversas funções que a avaliação desempenha, nomeadamente de ordem social, pedagógica, crítica e de controlo, esta tem assumido um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Essa relevância tem-na colocado como um dos temas mais debatidos na esfera das Ciências Sociais. Contudo, apesar de muitos estudos nesta área, este continua a ser ainda um *terreno difícil de trilhar*.

Esta investigação, que se caracteriza por ser reflexiva, focou-se na análise das concepções e práticas avaliativas que apresentam docentes e discentes. Para tal, foi realizada uma entrevista a professores e construído um inquérito por questionário para alunos e um outro para os docentes. Nestes instrumentos de recolha de dados abordaram-se temas, como, por exemplo, as modalidades avaliativas e instrumentos de avaliação. Este estudo versa ainda sobre o papel que os alunos assumem no seu processo avaliativo, visando a defesa de uma participação ativa e séria dos mesmos, assim como sobre as discrepâncias que existem entre a teoria da avaliação e a sua prática na sala de aula.

De carácter por vezes provocatório, este relatório de estágio tem também como finalidade levantar questões que possam auxiliar na deteção de problemas e no melhoramento das práticas avaliativas.

Desenvolvida no contexto da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, esta investigação contou com a participação de discentes do ensino básico e de Professores de História e de Geografia da Escola Secundária Inês de Castro.

Os dados recolhidos foram alvo de uma análise qualitativa e quantitativa. Porém, este estudo sobressai pela sua ordem qualitativa (análise de conteúdo), uma vez que grande parte das questões colocadas aos inquiridos primou por serem de resposta aberta. Durante a análise dos dados foi realizado o confronto entre as perspetivas apresentadas por alunos e por professores, perspetivas essas que por vezes se mostraram díspares.

Da reflexão cuidada que cruzou a lei, os teóricos e a prática, este estudo de caso deixa notória, entre outros aspetos, a necessidade de clarificar conceitos relacionados com as modalidades de avaliação e a necessidade de abrir horizontes no que diz respeito aos instrumentos utilizados. Além disso, mostra também que os docentes denunciam vários entraves que aumentam a dificuldade de efetivar na prática ideias defendidas pela teoria da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Conceção de Avaliação; Ensino Básico, Docentes; Discentes.

Abstract

Considering the various functions that evaluation performs, specifically on a social and educational order, even on a behavior criticism and control, it has been taking a leading role in the process of learning. That relevance has placed this theme as the most discussed on the sphere of social sciences. However, despite many studies in this area, this is still a *hard ground to walk through*.

This investigation, which is characterized for being reflexive, emphasizes in the analyses and practice of evaluation that are used by teachers and students. For this purpose, some interviews were done and an inquiry was built in a form, as well for students as for teachers. This quiz approach touches themes like evaluative methods and also assessment tools. This study also refers to the importance of students in the evaluation process, considering the active and serious participation in that process, and furthermore it refers to the discrepancies between theory and practice of evaluation in the classroom.

This study-case intended to raise some questions that may be important to detect problems and improve the way to evaluate. It was developed in Iniciação à Prática Profissional do Mestrado in order of the master degree in Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, therefore includes the participation of students in high school as well as history and geography teachers from school Inês de Castro.

The data collected were subjected to a qualitative and quantitative analysis.

In conclusion, after crossing laws, theories and practices, it reveals the need to clarify concepts related to the process of evaluation, as well as the need to open horizons in terms of the tools used in that process. Besides, it shows that the speeches of teachers about the subject, reveal barriers that limit the teacher's action and increase the difficulty in making in practice what is defended in theory.

Key Words: Evaluation; The concept of evaluation; High School; Teachers; Students.

Índice de quadros

Quadro 1 – Resumo das quatro gerações de avaliação. Elaboração própria.....	22
Quadro 2 - Entraves que os docentes apontam à aplicação da avaliação formativa. Elaboração própria.....	93
Quadro 3 - Instrumentos que os docentes utilizam na avaliação sumativa. Elaboração própria.....	100
Quadro 4 - Resumo das concepções apresentadas, por docentes e discentes, acerca dos tipos de avaliação, da relevância atribuída a cada modalidade e do modo como são praticadas. Elaboração própria.	104
Quadro 5 - Resposta dos discentes à questão n.º 17. Elaboração própria.	110

Índice de gráficos

Gráfico 1: Opinião dos docentes acerca da afirmação “Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois é ele quem planifica”.....	78
Gráfico 2: Opinião dos docentes acerca da importância da avaliação diagnóstica para o processo de ensino-aprendizagem.	79
Gráfico 3: Resposta dos docentes à questão “Com que frequência costuma realizar avaliação diagnóstica?”.	82
Gráfico 4: Resposta dos discentes à questão “Costumas realizar avaliações diagnósticas?”.	82
Gráfico 5: Opinião dos alunos relativamente à questão “Gostavas que outro tipo de trabalhos que realizas nas aulas contassem mais para a tua nota final?”.	111
Gráfico 6: Resposta dos docentes à questão “Considera que momentos de avaliação formal mais distribuídos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, era benéfico para os alunos?”.	113

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Como se depreende pelo título, “Pensar a avaliação de uma forma diferente!”, este estudo foca a temática da avaliação. De uma forma sumária, pretende problematizar o processo de avaliação e compreender as conceções e práticas que alunos do ensino básico e docentes de História e de Geografia apresentam em relação ao mesmo.

Sem dúvida que a avaliação é parte integrante e indissociável do processo de ensino e de aprendizagem. Sem dúvida, também, que ela se afigura como um elemento comum às preocupações dos vários agentes que, direta ou indiretamente, se associam à Escola, ao ensino e à aprendizagem. Fala-se dos alunos, dos professores, dos pais, das instituições escolares, dos gestores curriculares ou até mesmo dos políticos.

Torna-se fácil encontrar motivos que justifiquem esta preocupação para com a avaliação. Corroborando as palavras de Fernandes (2004, p. 4), é através desta que os políticos conhecem a qualidade da educação no país; que as escolas podem melhorar os seus projetos educativos; que os professores podem organizar o ensino e compreender o sucesso dos seus alunos e das suas práticas; que os encarregados de educação podem acompanhar a vida escolar dos seus educandos, compreender os seus êxitos, dificuldades e perceber o trabalho desenvolvido pelas escolas. No caso dos alunos, a avaliação é igualmente relevante. Por um lado, porque vai, em certa medida, determinar o seu sucesso no mundo do trabalho, uma vez que uma das suas funções é transmitir à sociedade as capacidades do indivíduo. Por outro lado, e na minha opinião o mais importante, a avaliação gradual e contínua funciona como um auxílio ao desenvolvimento das aprendizagens, permitindo ao aluno ser conhecedor dos seus sucessos e das suas dificuldades, agindo em conformidade com as mesmas.

Assim, assumindo um papel relevante ao longo de todo o ciclo afeto ao ensino e à aprendizagem, a avaliação é uma temática que merece ser alvo de uma reflexão cuidada.

Estando prestes a assumir a responsabilidade de ser professora e, desse modo, contactar de forma direta e constante com o processo de avaliação, debruçar-me sobre esta temática faz todo o sentido. Aliás, considero que todos os docentes têm o dever de o fazer. Isto porque, além do já mencionado papel que a avaliação exerce no sucesso das aprendizagens e no futuro dos alunos, é na sala de aula sob a direção do professor e do aluno, numa partilha de responsabilidades, que se transpõe a barreira do teórico e se

colocam em prática todas as políticas educativas, programas e projetos curriculares que visam o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes.

Todavia, devo assumir que, apesar destes fatores terem contribuído para a decisão de embarcar nesta aventura, a verdadeira responsabilidade recaiu sobre os meus alunos.

Prestar atenção às conversas dos discentes enquanto realizam atividades dentro da sala de aula pode ser uma inspiração para muitos estudos ao nível da educação. Várias foram as aulas nas quais ouvi comentários por parte dos alunos acerca da avaliação, comentários esses que aguçaram a minha curiosidade para o estudo da temática. Nada melhor do que descrever alguns desses episódios para que os leitores se possam transportar mentalmente para a questão-problema. Deixo esse desafio. Considero que, posteriormente, se compreenderá melhor as questões levantadas.

Aula de História, 7.º ano

Indicador de aprendizagem:

Identifica os grupos sociais que compõem a sociedade ateniense.

Estratégia de aprendizagem:

Os alunos analisam, como exercício de sala de aula, o documento escrito “Os escravos”. Pretende-se que retirem as ideias principais e as palavras-chave do referido documento. Os resultados serão analisados e discutidos em grupo. O objetivo é que os discentes percebam as condições sociais de um escravo na cidade de Atenas.

Os alunos foram alertados previamente para a necessidade de entregarem as fichas, após a sua execução, para serem alvo de avaliação por parte da professora. Durante o período em que realizavam a atividade, circulei pela sala de aula com recurso a uma grelha de observação, na qual ia registando o empenho e autonomia de cada aluno. Foi durante este processo que me deparei com a seguinte conversa entre dois discentes:

Aluno1: “Vais fazer a ficha?”.

Aluno2: “A professora disse que era para entregar”.

Aluno1: “Eu não. Isto não conta para nada”.

Aula de Geografia, 8.º ano

Esta aula estava ao encargo da Professora Cooperante de Geografia, pelo que o meu papel era de mera observadora. Esse lugar privilegiado permitiu-me, mais uma vez, estar atenta a alguns pormenores e conversas entre alunos. Enquanto a Professora anunciava o resultado da correção de uma ficha de trabalho que os alunos tinham realizado, dá-se o seguinte episódio:

Aluno1: “Professora, pode repetir o resultado da ficha? Não ouvi”.

(Os alunos estavam um pouco irrequietos, pelo que a Professora não ouviu a questão do aluno e prosseguiu).

Aluno2: “Oh, deixa lá. O que importa é que tiveste positiva no teste”.

Estas foram, a título de exemplo, algumas das conversas que me intrigaram e me levaram a considerar que os alunos poderiam apresentar algumas conceções menos corretas acerca do processo de avaliação. Estes dados parecem revelar uma falta de valorização por parte dos alunos do trabalho realizado em aula, um privilégio por determinados instrumentos e momentos de avaliação em relação a outros e, ainda, uma preocupação centrada no resultado final, nas notas, e não tanto nas aprendizagens. Serão estas ideias comuns à maioria dos alunos? Que motivos os levam a pensar desta forma? Afinal, o que conhecem os discentes do seu processo de avaliação?

Com o objetivo de me informar adequadamente acerca da temática em voga, isto é, a avaliação, nomeadamente em torno do seu conceito e objetivos, das diversas modalidades e das suas finalidades ou até dos instrumentos a que é possível recorrer para a colocar em prática, consultei a legislação e os teóricos com o intuito de compreender a realidade afeta a todas as Escolas. Entre todas as obras consultadas destaco, por exemplo, M. Palmira Alves (2004); J. Cardinet (1993); Inês Bruno (2013); Carlos Ferreira (2007); Domingues Fernandes (2004) A. Rosado & C. Silva (2010) P. Perrenoud (1999) e Guba & Lincoln (1989). Por outro lado, analisei, também, os documentos oficiais da ESIC, no que diz respeito aos critérios de avaliação de História e Geografia, com a intenção de me inteirar acerca das particularidades do mundo no qual estavam inseridos os meus alunos.

Contudo, percebi que era preciso ir mais longe e transpor a barreira do plano teórico para o prático. Tendo em conta que se pressupõe que o relatório de estágio seja um estudo de caso, e que o interesse por esta temática surgiu através de dúvidas em relação às conceções que os alunos apresentavam do processo de avaliação, afigurava-se imprescindível dar-lhes voz. No entanto, dentro da sala de aula, o processo de avaliação está, igualmente, ao encargo dos docentes. Assim, considerei que poderia ser uma mais-valia questionar, também, os professores quanto à temática em discussão e estabelecer um paralelismo entre as ideias apresentadas por estes e pelos discentes. É, neste sentido, que surge a elaboração de um inquérito dirigido aos alunos e um outro à classe docente.

Tendo por base a observação do comportamento dos alunos e as leituras cuidadas acerca da temática surgiram as seguintes questões de investigação:

- **Que concepções apresentam os professores e os alunos acerca das modalidades de avaliação?** Isto é, pretendo compreender que finalidades e vantagens lhes reconhecem.

- **Serão os instrumentos usados nos momentos formais e informais de avaliação diversificados?** Ou seja, quero perceber se há uma diversificação de instrumentos ou um privilégio de uns em relação a outros.

Fruto da minha experiência pessoal e profissional, e porque acredito que esta deve de ser uma das grandes mudanças do ensino, interessou-me ir um pouco mais além e acrescentar a este estudo uma reflexão em torno da questão: **será importante, ao longo do processo de avaliação, ter em consideração a opinião dos alunos e atribuir-lhes um papel relevante nas decisões a tomar?** Isto é, o meu objetivo é entender se os discentes se sentem confortáveis com a forma como são avaliados e quais as vantagens de os envolver de forma mais ativa nas decisões a tomar.

Contudo, no seguimento das questões anteriores e das leituras realizadas, torna-se possível acrescentar uma última provocação: **existirão discrepâncias entre a teoria e a prática na sala de aula?** Ou seja, tentar estabelecer uma relação entre o que é defendido teoricamente e o que é praticado e praticável na sala de aula.

De um modo geral, este relatório de estágio apresenta-se com o intuito de problematizar a avaliação que ocorre no dia-a-dia nas salas de aula e de apresentar hipóteses decorrentes de uma reflexão cuidada que cruzou a lei, a teoria e as opiniões dos alunos e dos docentes. Mais do que retirar conclusões das questões suscitadas, o objetivo é colocar os leitores a refletir sobre as mesmas para que a partir delas possam surgir investigações mais aprofundadas, no sentido de as tentar resolver. Surge com o desígnio de abrir novas portas para projetos futuros. Por desejar ser professora do ensino básico e ensino secundário, tenho em mim a vontade de continuar no que diz respeito à investigação. Penso que um docente deve sempre investir em desenvolver o seu conhecimento na área da educação, em refletir sobre a mesma e testar novos caminhos. Caso não o faça, corre o risco de ao invés de aumentar os seus anos de experiência, aumentar os seus anos de repetição.

Neste sentido, o presente relatório de estágio divide-se em dois grandes capítulos.

O capítulo I, diz respeito ao quadro teórico e surge com a intenção de sustentar cientificamente as reflexões apresentadas ao longo do trabalho. Este inicia-se com uma breve análise ao termo “avaliação” e segue com uma abordagem às quatro gerações da

mesma. Após estas abordagens, irão ser debatidas as funções da avaliação e, posteriormente, analisadas as diferentes modalidades avaliativas: a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Aqui, mais do que analisar os conceitos pretendo debruçar-me sobre as vantagens decorrentes da rentabilização de cada tipo de avaliação e evidenciar a necessidade de serem conhecidas, não só pelos docentes, mas também pelos discentes. O subcapítulo seguinte apresenta uma discussão em torno dos instrumentos e momentos de avaliação. Aqui, pretendo, sobretudo, tendo em conta as vantagens que acarretam, partir em defesa de uma diversificação tanto dos instrumentos utilizados como dos momentos formais de avaliação. Segue-se uma análise aos decretos-lei, às metas curriculares e aos documentos da ESIC. Este capítulo termina com uma reflexão acerca das vantagens de envolver os alunos de uma forma ativa nas decisões a tomar ao longo do processo avaliativo, assim como de assumirem um papel autónomo na sua avaliação.

O capítulo II remete o leitor para a parte prática e metodológica deste estudo. O primeiro subcapítulo diz respeito à contextualização do estudo de caso e inicia-se com uma apresentação da Escola que serviu de palco à realização desta investigação, seguindo-se de uma explicação do processo de seleção do público-alvo e caracterização do mesmo. Após estes dados, os leitores serão informados acerca de todas as opções metodológicas tomadas ao longo da investigação, desde a definição dos objetivos de estudo, da escolha dos instrumentos de investigação, da sua planificação, construção e implementação junto do público-alvo, às opções tomadas quanto ao tratamento estatístico dos dados. Por outro lado, o segundo subcapítulo é dedicado à análise dos dados e apresentação dos resultados do estudo de caso. Este afigura-se um espaço de reflexão, de levantamento de questões-problema, e no qual será efetuado um esforço no sentido de estabelecer ligações entre a teoria e a prática.

Por último, as considerações finais. Além da apresentação de algumas conclusões, abordar-se-ão as potencialidades e fragilidades da investigação, assim como a abertura a novas perspetivas de estudo.

Não queria deixar de partilhar que este foi, desde o início, um projeto pessoal com o fim de me tornar uma profissional mais (in)formada e, assim, mais capaz de enfrentar os desafios da prática avaliativa. Ao longo das páginas que se seguem, as observações pessoais não pretendem ser exibidas como verdades absolutas e inquestionáveis. Deixo ao leitor o desafio de refletir sobre mesmas, pois só dessa forma, contrapondo ideias, “o mundo pula e avança”.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Avaliação

A avaliação constituiu um dos principais sintomas da saúde e da doença do nosso ensino. Zabalza (1995)

Quando considerei que trabalhar sobre avaliação poderia ser proveitoso, não só para esclarecer dúvidas dos meus alunos, mas também para aclarar as minhas ideias, automaticamente uma questão se fez soar: mas, afinal, o que é a avaliação?

Estando consciente que tinha pela frente um longo caminho, comecei por dar o passo que todo o comum mortal com acesso à internet dá quando tem alguma dúvida: *Google!* Numa pesquisa rápida pelo dicionário online da Porto Editora¹ deparei-me com o seguinte resultado - **avaliação**: *ato de avaliar; estabelecimento do valor de algo, cálculo; apreciação da competência ou o progresso de um aluno ou de um profissional.*

Mediante os resultados é compreensível a existência de duas ideias: por um lado, a noção de “valor”, que nos remete para a quantificação e, por outro lado, a noção de “competência e progresso”, que nos leva a pensar na qualificação. No meu ponto de vista, estas definições atribuem dois sentidos à avaliação: a avaliação tendo por objetivo a medição, ligada à classificação, e a avaliação com o objetivo de pensar sobre o progresso de algo. Esta dualidade de perspetivas fez ainda mais sentido quando, através da leitura de vários teóricos, tomei contacto com as diversas conceções da avaliação. Esta diversidade de significados muito deve à própria evolução dos contextos históricos, nos quais a política, a cultura e a sociedade originam necessidades distintas quanto à forma de colocar em prática o processo de ensino- aprendizagem, resultando muitas vezes em contínuas reformas curriculares. Daí, Alves ter referido que “cada sociedade exige num dado momento da sua evolução um determinado sistema de avaliação” (2004, p. 31, cit. por Marinho *et. al.*, 2014, p. 153).

Convido os leitores a acompanharem, de forma breve, a “história” da avaliação, na qual se procurará caracterizar as diversas conceções e perspetivas de que a mesma foi alvo até à atualidade. Chamo a atenção para o facto de vários autores se terem dedicado

¹ Infopédia: Dicionários Porto Editora. Acedido janeiro 6, 2016, em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/avalia%C3%A7%C3%A3o>.

a organizar as várias concepções de avaliação ao longo do tempo, porém, neste trabalho, seguir-se-á as abordagens de Guba e Lincoln (1989) e Maria Palmira Alves (2004).

1.1. Quatro gerações de avaliação

A avaliação esteve sempre presente na vida do ser humano. Aproveito os excelentes exemplos dados por Valadares & Graça (1998, p. 35) que, ao refletir sobre o passado da avaliação, mencionam que já no Velho Testamento há a citação da utilização de um teste oral; que no ensino socrático, no séc. V a.C., os testes orais eram utilizados, assim como nas universidades medievais o debate era uma forma de avaliação privilegiada. Todavia, a massificação escolar com a introdução do ensino obrigatório, sobretudo durante o século XIX, provocou grandes alterações no que à forma de avaliação diz respeito. Passou a valorizar-se os testes escritos em detrimento da avaliação oral, acreditando-se enveredar, assim, por uma avaliação mais justa e objetiva.

Parece que esta realidade atravessou décadas e permanece firme nos dias de hoje. Com frequência é utilizado o argumento do excesso de alunos para desculpabilizar uma inovação das práticas de ensino-aprendizagem. Mas, voltaremos a este assunto mais tarde. No meu entender, mais do que a massificação escolar foi a tentativa de vincar os estudos sociais e humanos em relação ao método científico que gerou uma crença desmedida na utilização de testes. Isto porque estes eram capazes de quantificar aprendizagens, de as comparar e de tratar matematicamente os resultados. Assim, “esta quantificação das aprendizagens (...) dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos.” (Fernandes, 2004, p. 10).

Portanto, a partir de então e, sobretudo, no início do século XX a avaliação da aprendizagem escolar passou a ser encarada como uma medida. Os testes destinavam-se a medir, acreditava-se que de forma rigorosa e objetiva, as aptidões dos alunos, tratando-os como um objeto. Os alunos reproduziam o que lhes era transmitido pelos docentes, ao passo que estes transformavam os conhecimentos dos alunos numa classificação numérica (Fernandes, 2005, cit. por Marinho *et al*, 2014, p. 154). Ou seja, estamos perante o comumente designado “ensino tradicional”, numa pedagogia centrada no ensino.

Deixo como nota que o desenvolvimento da psicomетria influenciou bastante a ideia de que a avaliação é um instrumento de medição dos conhecimentos dos discentes. Guba e Lincoln apelidaram esta concepção de «geração da medida». Aliás, estes autores referem que é possível distinguir quatro gerações de avaliação. O artigo *Fourth*

*Generation Evaluation*² apresenta-as: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como formulação de juízos e avaliação como negociação e construção.

Avançemos na História.

Pela importância dada aos testes no sistema escolar começaram a surgir investigações sobre o seu valor. Verificou-se, entre outras conclusões, que uma mesma prova corrigida por diferentes examinadores, ou até pelo mesmo, mas em momentos distintos, culminava em resultados diferentes. A docimologia abala a crença na objetividade e rigor destas técnicas de avaliação. (Alves, 2004, p. 33).

A partir do movimento iniciado por Ralph Tyler, surge um modelo de avaliação de comportamentos que compara os resultados entre os objetivos estabelecidos inicialmente e aqueles que efetivamente eram atingidos. A crença da Psicologia de que através de estímulos era possível atingir certo comportamento, quando transposta para o ensino, dá lugar à pedagogia por objetivos (Afonso, 2011, p. 8).

Surge, então, a segunda geração de avaliação, na qual esta assume um papel de descrição. A medição continua a ser utilizada, todavia já não para medir os conhecimentos, mas sim os objetivos alcançados, tendo por base os estabelecidos previamente. Foi designada de “geração da descrição” porque os docentes passam a ter a preocupação de descrever o processo de aprendizagem dos alunos, os objetivos alcançados, como foram alcançados e os que ficaram por atingir (Marinho *et. al*, 2014, p. 154). Passa, desta forma, a ter-se em atenção os processos usados no ensino e a qualidade do currículo. Alarga-se o conceito de avaliação, que não se reduz apenas aos instrumentos de medição dos conhecimentos, mas passa a assumir a função de auxiliar o docente nas decisões a tomar para melhorar o ensino e a aprendizagem (Alves, 2004, p. 35).

Assentem-se ideias. Se, na geração anterior, a avaliação estava centrada na medição dos resultados, encarando-os apenas com o intuito de punir ou premiar o aluno, nesta segunda geração os resultados (objetivos alcançados vs não alcançados) são analisados com o intuito de identificar as dificuldades dos alunos e proceder a uma remediação das mesmas. Porém, esta remediação não acrescentava nada de significativo à aprendizagem. Fundamento esta minha ideia tendo por base as estratégias adotadas para as ultrapassar que, segundo Bruno (2013, p. 39), passavam pela repetição de tarefas, pela concessão de mais tempo na sua realização ou pela simplificação das mesmas. Ou seja, no fundo não havia uma verdadeira reflexão sobre as dificuldades dos alunos. Além disso,

²Carney, T. (1991). Fourth Generation Evaluation. *Canadian Journal of Communication*, 16 (2). Acedido fevereiro 2, 2016, em <http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/612/518>

este modelo deixava à margem as aprendizagens que os discentes faziam e que não estavam contempladas nos objetivos, e não realizava uma reflexão sobre os objetivos não atingidos do programa ou sobre os processos utilizados para tal (Alves, 2004, p. 35).

Por volta das décadas de 60 e 70 do século XX, esboça-se a geração intitulada por Guba e Lincoln de “formulação de juízos de valor”.

Esta terceira concepção de avaliação vem acrescentar ao papel do docente a função de formular um juízo de valor face aos resultados dos discentes, não deixando de lado as tarefas de medir e de descrever. São várias as ideias que estão na base desta concepção e que podem ser analisadas, por exemplo, em Alves, 2004; Fernandes, 2004; Carvalho e Freitas, 2010; Afonso, 2011; Marinho *et. al.*, 2014. Entre elas, destaco a de que a avaliação deverá ser um elemento de auxílio na tomada de decisões quanto ao processo de ensino-aprendizagem; os pais e outros intervenientes devem ser elementos ativos na avaliação, a par dos alunos e dos professores; deve apostar-se numa diversidade de métodos que permitam uma recolha de informações sistemática e credível e que a formulação rigorosa de critérios de avaliação é fundamental para que se possa proceder a uma análise dos resultados de forma séria.

A avaliação começa a adotar um sentido mais pedagógico ao não se preocupar só com a melhoria do ensino, mas também com a melhoria da aprendizagem, ao não se centrar só no produto, mas também no processo. Passa a preocupar-se em, de uma forma contínua, tal como refere Inês Bruno (2013), colocar em prática a recolha de informação, a interpretação e a tomada de decisões para que se realize no momento a orientação do ensino e da aprendizagem (regulação interativa). É neste sentido que Scriven, em 1967, introduz a dicotomia avaliação sumativa/formativa.

Segundo Fernandes (2005, cit. por Marinho *et. al.*, 2014), a aplicação em sala de aula destas ideias foi, neste período, praticamente nula. Será que hoje em dia, algumas destas ideias, como, por exemplo, a participação ativa dos pais e de outros intervenientes na avaliação e uma descentralização dos instrumentos de avaliação nos testes, como forma de analisar as aprendizagens dos alunos, já estão enraizadas nas escolas?

Guba e Lincoln (1989) apresentam limitações destas gerações que são citadas e analisadas, por exemplo, por Fernandes, 2004 e Marinho *et. al.*, 2014. Cabe-me selecionar as que considero mais pertinentes para a sequência deste trabalho, são elas: o facto de a responsabilidade das falhas no processo de ensino-aprendizagem recaírem quase exclusivamente sobre o aluno e o professor; a falta de diversidade de instrumentos de avaliação e o apoio num método/instrumento, quase exclusivo, que tente medir com rigor

e objetividade as aprendizagens dos discentes, como acontece com o teste de avaliação. Acredito, tendo por base a minha experiência enquanto aluna e os resultados do meu estudo de caso, que algumas destas ideias ainda são uma realidade de muitas escolas ou, pelo menos, de muitas salas de aula.

Todavia, foi referido que eram quatro as gerações, portanto, é tempo de analisar a “geração da negociação e construção”, designada assim por Guba e Lincoln.

Esta nova conceção surge como uma rutura com as anteriores no sentido em que, muito mais do que julgar ou classificar, a preocupação reside no desenvolvimento de competências, de conhecimentos, de capacidades e de atitudes, não se limitando assim ao desenvolvimento cognitivo. Esforça-se por perceber como detetar as falhas do processo de ensino-aprendizagem, em como melhorá-lo e corrigi-lo, num verdadeiro sentido de regulação de todo o processo. O feedback entre alunos e docentes surge como basilar para se chegar a bom porto. Assim, nesta conceção de avaliação, o discente passa a ter um papel ativo na sua aprendizagem e avaliação, colaborando e negociando com o docente. Este deve possuir as ferramentas necessárias para organizar, dirigir e acompanhar a aprendizagem, assim como criar condições para que os alunos se apropriem dos critérios de avaliação (Fernandes, 2004; Afonso, 2011; Bruno, 2013 e Marinho *et. al.*, 2014).

A autoavaliação e a avaliação formativa surgem como privilegiadas. Esta última serve agora para auxiliar a adaptação do ensino às diferenças individuais que são observadas na aprendizagem, de regulá-la e de melhorá-la.

Nesta quarta geração, abre-se espaço para discutir a importância de diversificar os instrumentos de avaliação e da participação ativa dos vários elementos do sistema educativo: pais, professores, encarregados de educação e instituições escolares. No fundo, a avaliação deixa de ser um processo unilateral e passa a ser um processo de mútua comunicação integrado num outro processo: o de ensino-aprendizagem com carácter construtivista (Fernandes, 2004; Afonso, 2011; Bruno, 2013 e Marinho *et. al.*, 2014).

Quatro gerações de avaliação			
<i>³Geração da avaliação por medida</i>	<i>Geração da avaliação como descrição</i>	<i>Geração da avaliação como formulação de juízos</i>	<i>Geração da avaliação como negociação e construção</i>
<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação é um instrumento de medição das aprendizagens; - As técnicas de medição da avaliação devem ser rigorosas e objetivas; - Recorre-se ao teste de avaliação para medir e quantificar as aprendizagens; - O papel do aluno é reproduzir os conhecimentos transmitidos pelo professor; - O papel do docente é classificar os conhecimentos do aluno; - Pedagogia centrada no ensino; - Influência da Psicometria. 	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação mede os objetivos alcançados tendo por base os estabelecidos previamente; - O docentes têm a função de descrever o processo de ensino-aprendizagem: os objetivos alcançados, a forma como foram alcançados e os que ficaram por atingir; - A avaliação começa a surgir com a função de auxiliar os docentes nas decisões que visam melhorar o processo de ensino-aprendizagem; - Começa a revelar-se uma maior preocupação com o processo e não só com o resultado; - Surge o objetivo de identificar dificuldades e de proceder à sua remediação; - Pedagogia por objetivos; - Influência da Psicologia. 	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação preocupa-se com a melhoria do processo de ensino, mas também com o de aprendizagem; - A avaliação auxilia no processo de tomada de decisões; - A avaliação passa a assumir um sentido mais pedagógico; - O papel do docente, além de medir e de descrever, inclui a formulação de um juízo de valor face aos resultados dos alunos; - Aborda-se a necessidade de diversificar os métodos de recolha de dados; - Discute-se a relevância da formulação rigorosa de critérios de avaliação; - Regulação interativa. 	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação preocupa-se, além de julgar e classificar, em desenvolver competências, conhecimentos, capacidades e atitudes; - A avaliação vai além do desenvolvimento cognitivo; - A avaliação deixa de ser unilateral e passa a ser um processo de mútua comunicação entre pais, professores, alunos e instituição escolar; - O professor deve dirigir e acompanhar a aprendizagem e garantir que os alunos se apropriam dos critérios de avaliação; - O discente passa a ter um papel ativo na sua aprendizagem e na sua avaliação; - Privilégio atribuído à autoavaliação e à avaliação formativa; - O feedback é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem; - Ensino e aprendizagem ligam-se ao paradigma construtivista.
<ul style="list-style-type: none"> • Coexistem no tempo • Influenciam-se mutuamente 			

Quadro 1 – Resumo das *quatro gerações de avaliação*. Elaboração própria.

³ Designações atribuídas por Guba e Lincoln (1989).

Ao longo das décadas que distanciam a primeira geração da quarta é perceptível um enriquecimento do conceito de avaliação quanto aos métodos, aos objetivos e às finalidades. Começa-se com um paradigma behaviorista, psicométrico e tecnicista, centrado no produto, na medição dos resultados e no ensino e culmina-se num paradigma de carácter construtivista, preocupado com todo o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a construção das aprendizagens pelo próprio aluno.

As diversas concepções de avaliação apresentadas não têm um período estanco, pelo que além de se influenciarem coexistem no tempo. Será suficiente nos dias de hoje uma avaliação que apenas meça? Será que é suficiente impor objetivos e perceber se os mesmos foram alcançados? Pressuponho que, na generalidade, a resposta seja não. A quarta geração da avaliação ou “avaliação alternativa” é muito mais atraente para o ensino-aprendizagem, muito mais completa para a formação de indivíduos conhecedores e responsáveis. Todavia, será que na prática isto é tão claro como na teoria?

Este capítulo iniciou-se com a questão: “Mas, afinal o que é a avaliação?”. Uma pergunta aparentemente banal, mas difícil de responder. Confesso partilhar a opinião de Fernandes (2004) quando diz que a avaliação é um conceito relativo porque não tem propriamente uma definição. Esta vai depender de quem a faz e de quem nela participa. Isto porque, perante a evolução do conceito de avaliação, das experiências pessoais e dos próprios ideais quanto à educação e ao currículo, cada pessoa cria a sua própria concepção de avaliação, que se vai encaixando (ou não) numa das gerações acima descritas. Uma passagem por vários autores, que refletem sobre esta temática, comprova esta situação. Apesar da leitura pessoal sobre vários teóricos, o espaço exige que me contenha nas observações e análises. Desta forma, aconselho a leitura do artigo *Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens* de Rosado & Silva (2010), uma vez que realizam uma excelente sistematização das ideias de vários autores acerca do conceito de avaliação.

É momento de clarificar o que para mim é avaliar e em que concepção de avaliação me posiciono, indo ao encontro das perspetivas de alguns autores.

Todo o processo de avaliação exige uma recolha de informação, uma interpretação e um juízo de valor da mesma. Todavia, a tónica reside em “como” e “com que intenção” procedemos a esses atos. Assim, defendo a perspetiva de que a recolha de informação deve ser sistemática e diversificada nos seus instrumentos. Só dessa forma será possível obter informação fiável que conduza a uma interpretação criteriosa. Dessa interpretação nasce a necessidade de tomar decisões, surgindo, nesse momento, uma das tarefas mais

relevantes da avaliação: a de “regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas.” (Álvarez, 2002, cit. por Ferreira, 2007, p. 15). Aproveito este momento para questionar: estarão os professores tão empenhados em avaliar a forma como ensinam e o que ensinam como estão em avaliar as aprendizagens dos alunos? Não é tão relevante a primeira premissa como a segunda?

Outro aspeto basilar da avaliação são os seus intervenientes. Importa estar atento a quem participa na recolha da informação, na sua interpretação e tomada de decisões. Desta forma, alunos, docentes, pais e órgãos institucionais, sempre que possível, devem colaborar entre si. Isto porque “a avaliação exige um esforço conjunto de todos os atores envolvidos na educação, principalmente quando se pressupõe que ela existe para melhorar o desempenho dos alunos (...).” (Alves, 2004, p. 12). Deste modo, concordo com Cardinet (1993) quando este define a avaliação como um sistema de comunicação, sistema esse que deve funcionar em pleno entre professores, alunos, escola e sociedade. No entanto, é fundamental que, pelo menos, dentro da sala de aula, o aluno assuma um papel ativo na sua aprendizagem, no ensino e nas formas de avaliação, através da negociação das mesmas, da autoavaliação e da autorregulação.

A avaliação acarreta uma grande subjetividade decorrendo não só de preocupações técnicas, mas também éticas. A forma como encaro, por exemplo, um instrumento de avaliação ou um resultado não é necessariamente a mesma que a de outro professor. Neste sentido, o uso de critérios de avaliação⁴ é fundamental para justificar a nossa perspetiva, assim como para os alunos serem conhecedores, de forma transparente, do modo como são sujeitos continuamente ao processo de avaliação.

Tendo por base todas estas ideias encaro a avaliação não como pontual, fora do processo de ensino-aprendizagem, mas como parte integrante do mesmo, indo ao encontro da perspetiva de Zabalza quando refere que a “a avaliação não é (...) algo separado do processo de ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema)” (2001, p. 222).

Apropriando-me do termo utilizado por Hadji (1994, cit. por Ferreira, 2007, a avaliação é multidimensional e, por isso, torna-se complexa. Ela transforma-se perante a resposta às questões “quem?”, “como?”, “quando?”, e “porque avaliar?”, questões que

⁴ Consultar estudo de Rosado & Silva (2010) que aborda a discussão entre critério e norma, que não pode ter lugar neste reduzido espaço de apresentação teórica.

orientam este trabalho. Embora consciente das dificuldades da sua implementação no *terreno*, defendo uma prática que se coadune com as ideias da “quarta geração da avaliação”.

Antes de concluir, uma última ideia. Penso que, a avaliação ainda é, na interpretação de muitos avaliadores e avaliados, sinónimo de classificação. É evidente que, ao avaliar, inevitavelmente se procede a uma valoração. Porém, como se viu ao longo destas linhas, “classificar” é uma ideia redutora do que se afigura por avaliação. Cardinet (1993) questiona por que motivo precisam os discentes de notas. Será porque se acredita que essa é uma forma de orientar o aluno no seu percurso educativo? Ou esta é, sobretudo, uma maneira de corresponder aos ideais da sociedade?

Estas questões levam este estudo para o campo das funções da avaliação. Se, ingenuamente, nas minhas preconcepções a avaliação assumia apenas uma função pedagógica compreendi, após as leituras, que essa é apenas uma entre várias perspetivas.

1.2. Funções da avaliação

Nas páginas que se seguem irei tratar, de forma sucinta, as várias funções que são assumidas pela avaliação. Considero pertinente a sua abordagem uma vez que vai auxiliar o leitor na compreensão de alguns resultados do estudo de caso.

Enquanto Pacheco (1994, cit. por Ferreira, 2007, p. 17) menciona que a avaliação assume uma função pedagógica, social, de controlo e de crítica, Cardinet (1993, p. 22) refere que as funções passam por regular, orientar e certificar. Apesar de terminologias distintas, as ideias destes autores corroboram no seu significado.

A função pedagógica cruza quatro dimensões: a pessoal, a didática, a curricular e a educativa. Na dimensão pessoal, a avaliação transmite aos docentes e discentes informações sobre o ensino e a aprendizagem, tendo em vista o sucesso dos alunos. Esta assume, também, uma dimensão didática porque identifica as dificuldades e necessidades dos alunos, o que permite ao professor regular e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, assim como refletir sobre os resultados. No que concerne à dimensão curricular, através da avaliação é possível proceder-se a adaptações do currículo de modo a ajustá-lo às características da instituição escolar e às individualidades de cada discente. Por fim, quanto à dimensão educativa, esta funciona, citando Pacheco (1994, p. 21, cit. por Ferreira, 2007, p. 19), “como barómetro da qualidade do sistema educativo”.

Os resultados provenientes da certificação funcionam para a sociedade como uma identificação das capacidades e aptidões dos indivíduos. Ou seja, a sociedade espera que

a Escola, através da hierarquização e seleção dos alunos, lhe dê informações acerca dos que estão aptos a integrar o mundo do trabalho. Assim sendo, “através dos títulos na escola, os indivíduos garantem formalmente níveis de competência, cujas qualidades lhes são reconhecidas socialmente” (Ferreira, 2007, p. 19). Por estes motivos, é atribuída à avaliação a função social, que Cardinet (1993, p. 22) designa de certificação. Para Rosado & Silva (2010), esta tem-se tornado na função primordial da avaliação.

Concordo com Hadji (1994, cit. por Ferreira, 2007, p. 20) quando menciona que o facto de serem transmitidas estas ideias aos alunos leva os mesmos a se preocuparem mais com a nota do teste, do período e do final do ano, do que com os saberes reais que adquirem. Será que, atualmente, esta ainda é uma preocupação real dos alunos?

A avaliação é ainda utilizada como modo de controlo da turma por parte do professor. Mais uma vez, a tónica desta função recai sobre as notas, isto porque, segundo Ferreira (2007, p. 22), os docentes utilizam-nas para exercer influência sobre os trabalhos e o comportamento dos alunos.

Por fim, a função crítica prende-se com a ideia de que a avaliação pode e deve contribuir para melhorar o currículo no sentido de o adequar às necessidades dos alunos, assim como aperfeiçoar os próprios processo de avaliação. No fundo, falamos de uma regulação do sistema educativo. (Ferreira, 2007, p. 23).

Para Inês Bruno “a ênfase atribuída a cada uma [das funções] tem-se alterado de modo a acompanhar a evolução das perspetivas de ensino aprendizagem, no sentido de uma (...) congruência entre o currículo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação.” (2013, p. 42). Apesar das funções políticas e sociais, a avaliação deve preocupar-se em facultar informação sobre os diversos componentes do processo de ensino-aprendizagem para que, a partir das mesmas, haja uma regulação do referido processo e, para que, essas informações possam ser utilizadas para orientar o aluno no seu percurso educacional ou profissional. Assim, posiciono-me, sobretudo, na defesa das funções pedagógica e crítica de Pacheco (1994) e reguladora e orientadora de Cardinet (1993).

1.3. Modalidades de avaliação

Quando o tema em estudo é “avaliação”, inevitavelmente as suas modalidades têm de ser alvo de reflexão. No sistema educativo português, as modalidades de avaliação do ensino e da aprendizagem previstas são a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. Não pretendo, no espaço que se segue, ocupar o leitor apenas com a sua definição, mas contribuir com a minha perspetiva sobre as mesmas.

1.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica permite ao docente obter informações, que concedem um suporte singular e profícuo, sobre o grau de preparação do aluno para poder iniciar novas aprendizagens, ou seja, sobre os seus pré-requisitos, aptidões, expectativas, competências e, ainda, sobre as possíveis dificuldades e lacunas que possam ter no decorrer da relação simbiótica de ensino-aprendizagem (Ferreira, 2007, p. 24).

Os professores carecem da planificação do seu processo de ensino-aprendizagem. Têm a necessidade de delinear temáticas, atividades e estratégias de ensino com o fim de gerar aprendizagens significativas, conspícuas e eloquentes nos discentes. A avaliação diagnóstica surge como uma peça-chave e imprescindível para o sucesso desta finalidade, pois permite ao docente, através das informações recolhidas no início de novas aprendizagens, conhecer os alunos e, assim, adequar a planificação às necessidades e capacidades dos mesmos, colmatando lacunas e gerando sucesso (Ribeiro, 1999). No fundo, a avaliação diagnóstica auxilia a ação didática dos docentes.

Numa espécie de síntese, esta autora apresenta de forma clara as vantagens que encontra neste tipo de avaliação: “Aplicar estratégias de remediação ou recuperação dos pré-requisitos [necessários ao avanço de novas aprendizagens]; aplicar pedagogias diferenciadas a distintos grupos de alunos na mesma turma definidos a partir dos resultados dos testes diagnósticos” (1999, cit. por Martins, 2012, p.12).

Acrescentaria ao rol um outro aspeto. Este tipo de avaliação permite ao docente agilizar o currículo, isto é, se os alunos demonstrarem que já possuem conhecimentos sobre determinada temática, o docente pode avançar mais rapidamente no currículo (Ribeiro, 1999). No meu ponto de vista, esta é outra das grandes vantagens da avaliação diagnóstica, embora considere que os professores não a veem como tal. Numa altura em que as queixas do excesso de alunos, da grande carga horária e da extensão dos programas disciplinares se fazem sentir, vejo na avaliação diagnóstica uma possível solução para minorar estes problemas. Isto porque, quando utilizada de forma adequada, pode agilizar o tratamento do programa e facilitar a prática do ensino diferenciado. Portanto, penso ser urgente que se comece a olhar para esta modalidade de avaliação não como perda de tempo, mas como rentabilização do mesmo.

Ainda relativamente às informações recolhidas, estas não devem ser usadas como foco de decisão sobre a progressão/retenção do aluno, todavia apenas como um indicador primoroso das mesmas. Não devem, igualmente, segundo Cortesão (2002, cit. por

Ferreira, 2007, p. 24) serem vistas “como um ‘rótulo’ que se ‘cola’ para sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações que caracteriza o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem”.

No estudo de Martins (2012) verifica-se que alguns docentes consideram que os resultados desta modalidade interessam, sobretudo, ao professor. Discordando desta ideia, desafio os leitores a refletirem se de facto, tendo em conta as finalidades deste tipo de avaliação e a importância de integrar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, os resultados da avaliação diagnóstica interessam particularmente aos docentes.

Quanto aos momentos em que a avaliação diagnóstica pode ser aplicada, tendo em conta Rosado & Silva (2010); Martins (2012) e Ferreira (2007), este tipo de avaliação não tem um momento temporal específico para a sua utilização. Pode ocorrer no início de um ano letivo, na introdução de uma nova unidade didática, no começo de uma nova aprendizagem ou sempre que o docente considerar pertinente. Entre todos estes momentos é possível identificar algo em comum: a sua utilização no início de novos ciclos de ensino-aprendizagem. Penso que, e adiantando um pouco o resultado da minha investigação, a noção que docentes e discentes têm da avaliação diagnóstica ainda se restringe demasiado ao seu uso no início do ano letivo. Ao proceder desta forma está-se a reduzir, em larga escala, as potencialidades desta modalidade.

Pelo facto de a avaliação diagnóstica apresentar a possibilidade de ser utilizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, alguns autores começaram a atribuir-lhe características que são típicas da avaliação formativa, nomeadamente a função de identificar a causa dos problemas detetados. A partir daqui o professor poderia ajustar a sua ação e reformular os objetivos que traçou (Ferreira, 2007, p.25). Scallon (2000, cit. por Ferreira, 2007) critica o uso da avaliação diagnóstica ao longo do processo de ensino-aprendizagem pois alega que desta forma ela confunde-se com a avaliação formativa.

Considero que a distinção entre estas duas modalidades de avaliação se pode encarar de uma forma simples, indo ao encontro da visão adotada por Ferreira (2007). A avaliação diagnóstica realiza-se nos momentos de introdução das novas aprendizagens com o intuito de compreender quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem e que facilitam ou, na sua ausência, dificultam o início de uma nova temática (conhece-se o ponto de partida) (Martins, 2012, p.11). Por outro lado, a avaliação formativa pretende compreender as dificuldades e as respetivas causas já no decorrer do processo de aprendizagem.

No entanto, é fácil identificar aspectos em comum. Por um lado, permitem regular o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, podem ocorrer em qualquer altura do mesmo, embora com finalidades distintas. Todavia, a análise em torno da avaliação formativa terá lugar mais adiante.

Quanto aos instrumentos de avaliação diagnóstica, acreditando que qualquer instrumento, desde que bem elaborado e aplicado, pode servir qualquer modalidade de avaliação e que, cada professor é, e deve ser, autónomo nos instrumentos que produz, não considero pertinente enumerar nem destacar algum.

Após várias leituras acerca do tema e tendo em conta a minha experiência enquanto aluna e docente, fui adquirindo alguns pré-conceitos em relação à forma como esta modalidade de avaliação é colocada em prática pelos docentes. São eles: a) os docentes não utilizam todas as vantagens deste tipo de avaliação ou nem sequer a colocam em prática; b) os próprios alunos não entendem verdadeiramente a razão pela qual são alvo deste tipo de avaliação. Pelo menos, enquanto aluna, nunca me foi dada uma explicação. Acredito que os discentes pensam que é para os professores saberem o “que eles sabem”, mas depois o que fazem os professores com essa informação?; c) os professores alertam, quase numa necessidade de se justificarem (será porque por vezes nem chegam a partilhar com os alunos os resultados?), que o teste diagnóstico não “conta para nota”. Perante esta informação, a minha atitude enquanto aluna era de desleixo quanto ao empenho na realização da prova. Infelizmente, acredito que este pensamento seja partilhado pela maioria dos alunos.

Em suma, as questões que se colocam são: estarão estes pré-conceitos descontextualizados da realidade e surgiram apenas fruto de uma experiência menos boa? Ou será que o resultado do estudo de caso corrobora estas ideias?

1.3.2. Avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa surge nos anos 60 com Scriven e é transposto para o domínio das aprendizagens escolares uns anos mais tarde com Bloom, Hastings e Madaus (Ferreira, 2007, p. 55).

Esta modalidade de avaliação sofreu uma evolução no entendimento das suas finalidades. Assim, dentro da sala de aula, ela pode ser colocada em prática de diversas formas, dependendo da conceção de avaliação formativa adotada pelo docente. Caso a mesma seja de natureza behaviourista, fortemente ligada à pedagogia por objetivos, então a visão sobre a avaliação em análise está focada nos objetivos e nos resultados alcançados

pelos alunos. A interpretação dos resultados é realizada com recurso à comparação entre o que o aluno atingiu e os critérios preestabelecidos. Após esta análise, aplicam-se atividades de remediação com o intuito de levar os alunos à realização dos objetivos, mesmo que estes não possuam os pré-requisitos necessários para tal (Alves, 2004, p. 62).

Os professores que seguem esta conceção, normalmente procedem à avaliação formativa após ter decorrido o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando os momentos que antecedem a avaliação formal, com o intuito de realizar as “revisões da matéria”, através de testes formativos, ou apenas depois da realização do teste, quando se corrigem as questões e comparam os resultados com os objetivos traçados. Nestas circunstâncias, o papel do aluno é totalmente passivo já que a regulação só tem lugar no final do processo de ensino-aprendizagem, após surgirem as dificuldades. Estamos assim perante uma estratégia formativa pontual e uma regulação retroativa das aprendizagens (Fernandes, 2006; Ferreira, 2006; Ferreira, 2007).

Por outro lado, quando a conceção da avaliação formativa é cognitivista, esta não é usada tendo como fim apenas o resultado do aluno, mas a compreensão do processo mental do mesmo entre a questão e a resposta. Assim, a recolha de informação é contínua, centra-se em todo o processo de ensino-aprendizagem, procurando conhecer o discente enquanto este realiza a tarefa. Neste caso, o professor está focado no erro com a intenção de o utilizar de forma didática, ou seja, como forma de compreender as dificuldades do aluno. A interpretação da informação recolhida vai no sentido de diagnosticar a razão pela qual o discente cometeu determinado erro, através de um juízo de valor qualitativo, e, perante essa constatação, procede-se à negociação, com o aluno, da adaptação das atividades pedagógicas, dos ritmos de progressão e até dos próprios objetivos e critérios (Perrenoud, 1999; Fernandes, 2006; Alves, 2004; Ferreira, 2006). Isto é, em função do percurso do discente, adotam-se medidas individualizadas de ensino, isto porque “se considera que um ensino igual para todos, e onde o aluno desempenha um papel passivo, é gerador de desigualdades, porque não pode dar resposta às diferentes necessidades de cada aluno” (Ferreira, 2006, p. 74). Esta conceção de avaliação formativa, associada ao ensino diferenciado, utiliza a designada avaliação formativa contínua como estratégia.

Neste caso, ao contrário da conceção behaviourista, a regulação não ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem, mas durante o mesmo e no momento em que o aluno está a realizar a atividade. Designa-se de regulação interativa porque há uma partilha constante entre o aluno e o professor das dificuldades sentidas e das respetivas

causas. Assim, o discente e o docente vão encontrando entre si formas de melhorar no imediato a aprendizagem e ultrapassar as dificuldades (Alves, 2004; Ferreira, 2006).

Sem dúvida, a regulação interativa acarreta muito mais vantagens do que a retroativa. Desde logo porque proporciona um maior diálogo entre alunos e professores levando à deteção das dificuldades no momento em que ocorrem. Por outro lado, denota-se também um papel muito mais ativo do aluno. Este pode negociar a forma de continuar a sua aprendizagem com o professor, não cabendo só ao docente a tomada de decisões. Se é fácil encontrar todas estas vantagens também se torna evidente que, colocá-las em prática, em todas as aulas e em todas as atividades ao longo do processo de ensino-aprendizagem, não é fácil. Basta pensar-se no número de alunos que compõem uma turma e no reduzido tempo de aula, cerca de 50 minutos para cada disciplina do ensino básico.

Entendo, porém, que o caminho não passa por desistir, mas por lutar. Urge tentar encontrar soluções. Se o professor não pode, sozinho, observar as estratégias utilizadas pelos alunos de forma individual, deve, por exemplo, selecionar as dificuldades mais significativas e proceder à sua remediação (Alves, 2004, p. 64).

Penso que seja por esta ordem de ideias que os teóricos cada vez mais associam a autoavaliação e a autorregulação à avaliação formativa. Espera-se que seja o discente a estar predisposto a gerir as suas aprendizagens através dos critérios estabelecidos conjuntamente com o docente. O aluno deve ser capaz de refletir sobre as suas estratégias, detetar as suas dificuldades e sucessos e tentar encontrar soluções. No seguimento deste processo autónomo deve comunicar com o docente os seus resultados no sentido de pedir auxílio. Assim, e nas palavras de Ferreira, “a auto-avaliação constitui a estratégia fundamental para a auto-regulação do processo de aprendizagem pelo aluno, entendida como a tomada de decisões reflectida e consciente [deste] sobre a sua própria aprendizagem, de forma a geri-la e a orientá-la face aos objectivos previstos” (2006, p. 79). Pressupõe-se, assim, na visão de Fernandes (2006), uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Não deixa de ser curiosa a ideia lançada por alguns autores (como, por exemplo, Black & Wiliam, 1998; Dwyer, 1998, cit. por Fernandes, 2006, p. 25), de que, dentro da sala de aula, a forma de colocar em prática a avaliação formativa, por parte dos docentes, está muito ligada a uma conceção behaviourista. A partir dos resultados do estudo de caso que analisarei de seguida, estará a prática dos professores mais orientada para uma conceção behaviourista ou cognitivista?

Assumindo a minha posição numa conceção cognitivista, importa desenvolvê-la, tendo em conta os contributos de vários teóricos, culminando numa definição de avaliação formativa que espelhe os critérios desta investigação.

Durante as várias leituras realizadas fui dando conta que Perrenoud (1999) atribui grande ênfase ao termo “avaliação reguladora” para definir a avaliação formativa, colocando, portanto, a tónica na regulação. Por outro lado, o autor Nunziati emprega o termo “avaliação formadora” com a intenção de a distinguir da formativa por considerar que esta “constituiu um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir” (Pais & Monteiro, 2002, p. 44), valorizando termos como «autorregulação» e «autoavaliação».

Tendo em conta que perspetivo a avaliação formativa como uma modalidade que vai ao encontro das ideias de constante feedback entre discentes e docentes; formulação conjunta entre professores e alunos de critérios de avaliação transparentes; ensino e aprendizagem diferenciados; recolha de informação e regulação constante e imediata do ensino e das aprendizagens; autorregulação e autoavaliação, torna-se fácil para mim corroborar a opinião de Fernandes (2006, p. 25) quando refere que todos estes termos («avaliação formadora»; «avaliação reguladora» e outros como «avaliação autêntica» ou «avaliação educativa»), surgem como uma alternativa à visão behaviourista da avaliação formativa. No fundo, estas são visões que complementam a ideia base de uma avaliação formativa cognitivista, construtivista e sociocultural da aprendizagem. Todos eles defendem um papel relevante do aluno na sua aprendizagem, um foco maior no processo de ensino e de aprendizagem com a intenção de o melhorar, ao invés da classificação, seleção e certificação. Deste modo, Fernandes (2006, p. 26) optou por criar um termo unificador: *Avaliação Formativa Alternativa*. Opto por, ao longo deste trabalho utilizar apenas o conceito “avaliação formativa” alertando, porém, que o mesmo se inscreve na perspetiva de «avaliação formativa alternativa» de Fernandes (2006).

Como ficou perceptível na conceção cognitivista, um dos seus objetivos é tornar o discente consciente das suas dificuldades e êxitos, no sentido de este realizar um percurso que o leve a aprendizagens significativas, mas não só. Pretende, também, que a regulação aconteça com o docente, que este reflita sobre a sua atuação detetando igualmente os seus erros e sucessos. Ou seja, a avaliação formativa vai enriquecer o desenvolvimento do aluno e do professor (Alves, 2004, p. 61; Ferreira, 2007, p. 61).

Para que este objetivo se traduza em sucesso é necessário que a recolha e interpretação das informações sejam constantes, para que a regulação também o possa

ser, e que os critérios de avaliação sejam claros e preestabelecidos entre o docente e o discente. Ainda em relação à regulação, Perrenoud (1999, p. 182) e Cortesão (1996, p. 13) alertam para uma questão interessante. A partilha de ideias e a cooperação entre professores e alunos nem sempre é fácil. Em muitas situações os alunos têm medo de partilhar as dificuldades perante os colegas e receio de que as mesmas cheguem ao conhecimento de outras entidades, como os pais.

Outra questão que considero pertinente está relacionada com o facto de ser comum ouvir-se que a avaliação formativa serve para informar o aluno dos seus êxitos, das suas dificuldades, para informar o professor do sucesso ou ineficácia da sua prática pedagógica e informar os encarregados de educação sobre a situação dos seus educandos no sentido de se atuar antes que seja tarde de mais. Portanto, emprega-se com frequência o termo “informar” no contexto da avaliação formativa. Mas, em que momento se passa da informação à formação? Hadji (2001, p. 20 cit. por Ferreira, 2007, p. 27) tem a seguinte afirmação “A partir do momento em que [a avaliação formativa] informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada”. Discordo desta afirmação no sentido em que, no meu entender, a formação ocorre apenas quando o aluno/professor se consciencializa da dificuldade, reflete sobre o porquê da sua ocorrência, a entende e encontra uma forma de a ultrapassar. Isto é, não basta aplicar um instrumento, alegando que o mesmo servirá para praticar a avaliação formativa, e apenas detetar os erros/dificuldades, é preciso trabalhar sobre eles de forma individualizada. Acredito que na forma de encarar e trabalhar o erro está o ponto-chave da formação. A passagem da informação à formação faz-se recorrendo a um feedback constante entre alunos e professores. Estas ações tornam-se fulcrais, uma vez que é através delas que se torna possível um ajustamento adequado das estratégias de ensino às necessidades dos discentes e, conseqüentemente, um sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa não se deve limitar aos saberes, indo, também, ao encontro das atitudes, sobretudo ao nível do ensino básico. Quero com isto dizer, trabalhar com os alunos, por exemplo, a atenção, a colaboração, o respeito.

Em jeito de conclusão, este tipo de avaliação preocupa-se com a forma de ensinar e com a forma de aprender, desejando a melhoria constante do processo de ensino-

aprendizagem, orientando-se não por uma avaliação *das* aprendizagens, mas por uma avaliação *para e como* aprendizagem⁵.

1.3.3. Avaliação Sumativa

Shepard (2006) caracteriza a avaliação sumativa como aquela que apresenta a intenção de classificar o desempenho do aluno ou de lhe atribuir uma certificação (Rocha, 2013, p. 644).

A avaliação sumativa tem lugar, na perspectiva de vários autores como, por exemplo, Santos (2005) e Ferreira (2007), após um determinado período de tempo durante o qual ocorreu o processo de ensino-aprendizagem. Santos (2005) refere que este tipo de avaliação ocorre quando o professor tem a necessidade de classificar o aluno, seja no final do período ou no final do ano. Fernandes (2008) vai mais longe ao mencionar que esta avaliação se evidencia por ser a súmula do que os alunos sabem no final de uma unidade. Neste sentido, a avaliação sumativa surge como quantitativa, pois é a soma das aprendizagens dos alunos depois de “uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 30).

Assim, o objetivo desta modalidade é determinar o que os discentes conhecem em relação aos objetivos de caráter amplo que foram estabelecidos. Esses objetivos gerais foram determinados de igual forma para todos os alunos, usando-se, portanto, os mesmos critérios para todo o grupo-turma (Fernandes, 2008).

Sendo alvo de vários estudos, a avaliação sumativa assume outras designações na interpretação de diferentes teóricos. Hadji (2001, cit. por Ferreira, 2007, p. 31) apelida-a de «cumulativa» “porque faz um balanço das aquisições visadas, sendo global, e incide sobre tarefas socialmente significativas”, enquanto Weiss e Gimeno Sacristán preferem utilizar o termo «certificativa» na medida em que com este tipo de avaliação se chega à certificação, promoção ou repetição e seleção do aluno (Ferreira, 2007). Nesta mesma linha surge Fernandes (2005, p. 73, cit. por Longle, 2008, p. 20) que nos diz que os professores utilizam a avaliação sumativa para “atribuir classificações, para seleccionar e

⁵ A avaliação *das aprendizagens* fornece a ideia sobre as aprendizagens adquiridas, geralmente com o intuito de classificar, ser associarem à avaliação sumativa. A avaliação *para as aprendizagens* pretende usar a informação para regular e redirecionar o ensino e a aprendizagem, por isso normalmente é associada à avaliação formativa. A avaliação *como aprendizagem* promove a autorregulação e a autonomia dos alunos, por isso é associada à avaliação formativa/formadora. Para mais informações sobre estes conceitos consultar Bruno (2013, p. 42).

para, em última análise, certificar os seus alunos”, o que na opinião de Ferreira (2007) serve em muito para hierarquizar e comparar os discentes.

Tendo em conta a relação da avaliação sumativa com o processo de ensino-aprendizagem, vários teóricos como, por exemplo Fernandes (2008), referem que os resultados da mesma surgem com um carácter esporádico, que o feedback é pontual e que é uma avaliação pouco interativa, tendo os alunos um papel passivo.

Como a mesma ocorre fora do processo de ensino-aprendizagem já não servirá para mudar as aprendizagens dos alunos, ou seja, já “não conduz a nenhuma acção, ou conjunto de acções, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efectivamente se alcançou” (Fernandes, 2005, p. 69, cit. por Longle, 2008, p. 20), portanto surge apenas com a função classificativa. Indo ao encontro destas ideias, Frisbie e Waltman (1992, cit. por Longle, 2008) referiram que as classificações não são essenciais para o processo de aprendizagem e que os alunos podem aprender sem elas.

Tendo por base as ideias de que o aluno assume um papel passivo e que esta avaliação ocorre fora do processo de ensino-aprendizagem, autores como Scriven e Santos (2005, cit. por Longle, 2008) defendem que os discentes não são os principais destinatários deste tipo de avaliação. Referem que a avaliação sumativa não está verdadeiramente ao serviço da aprendizagem, mas sim ao serviço das necessidades de ordem social, ou seja, não encontramos nela uma função eminentemente pedagógica, mas sim social. Uma das razões que justifica esta situação é o facto de a escola e a sociedade reclamarem, sobretudo, uma avaliação sumativa e, portanto, a avaliação dos alunos, quando tornada pública, transforma-se na imagem da própria instituição em termos sociais. Isto é, a avaliação sumativa projeta-se para o exterior (Ferreira, 2007) na medida em que importa comunicar aos alunos, aos pais e à comunidade escolar o resultado das aprendizagens.

Em contrapartida, Biggs (1998, cit. por Longle, 2008) defende o papel positivo das classificações na aprendizagem. Na sua perspetiva, quando traduzem fielmente os resultados obtidos, elas podem funcionar como fontes de informação para os alunos na medida em que lhes mostram os objetivos que conseguiram alcançar e, assim, podem ajudá-los na forma como encaram o processo de aprendizagem.

Após refletir sobre estes dados, é fácil identificar ideias-chave ligadas à avaliação sumativa: avaliação quantitativa, que certifica, seleciona, classifica, hierarquiza e é esporádica. Destacava, ainda, a forma como a comunidade tem olhado para esta modalidade, como sendo a imagem da escola e do trabalho dos docentes. Enquanto isso

acontecer este tipo de avaliação será sempre a mais valorizada e, arrisco a dizê-lo, a mais temida, tanto por alunos como por professores. Pelos discentes porque têm a consciência que ela ditará um maior sucesso ou insucesso no futuro; para os docentes porque sabem que a mesma acarreta um julgamento social, não só dos pais, mas muitas vezes de pares.

Além disso, sendo este tipo de avaliação alvo de toda esta pressão social, o que acontece muitas vezes é que o resultado da mesma não corresponde à realidade das aprendizagens dos alunos, seja porque o docente tem medo das críticas ao seu trabalho porque “dá muitas negativas”, seja porque a própria escola exerce pressão e impõe limites de notas negativas aos professores para conseguir alcançar a posição desejada nos rankings e ter prestígio social. Isto mostra que não são só os alunos, os professores e os encarregados de educação que são intervenientes no domínio da avaliação. Esta, muitas vezes, reflete o peso de um outro interveniente: a instituição escolar.

Não quero avançar para outros palcos sem antes apresentar uma breve reflexão acerca dos instrumentos de avaliação sumativa. Confesso que, durante os anos em que fui aluna, se me questionassem sobre o que eu entendia por avaliação sumativa, a minha resposta seria breve: testes. Esta preconção era fruto de duas razões.

Por um lado, os testes que realizava eram intitulados de “Teste de avaliação sumativa”. Aliás, vários autores, como Fernandes (2008) e Pacheco (2012), utilizam esta designação. De facto, é sabido que no momento de se proceder à avaliação sumativa levase essencialmente em linha de conta a nota destes testes.

Por outro lado, lembro-me perfeitamente do ritual das aulas de autoavaliação dos finais do período: somam-se as notas dos testes e divide-se o resultado, geralmente por dois. No ano de estágio assisti exatamente a este procedimento por parte dos alunos, o que me leva a crer que esta minha preconção possa ser partilhada por mais discentes.

Considero que, cada vez mais, é necessário chamar a atenção para o facto de a avaliação sumativa ser um juízo globalizante do que o aluno faz ao longo do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo não só os conhecimentos, mas também as atitudes: o empenho, a responsabilidade, a pontualidade, o respeito, entre muitas outras. Como tal, a mesma não pode ser reduzida aos dois momentos formais de avaliação por período.

Aproveito este desabafo para levantar algumas questões: será de facto esta a ideia que os alunos têm de “avaliação sumativa”, isto é, que esta modalidade se resume à soma dos testes? Se sim, por que razão pensam os alunos desta forma? Segundo, como se pode alterar esta situação? São questões para as quais espero conseguir contribuir com este trabalho.

1.4 Avaliação formativa e avaliação sumativa

Até ao momento, foi realizada uma reflexão em torno das concepções de avaliação formativa e de avaliação sumativa. Estas são, nas suas finalidades, modalidades de avaliação distintas. No entanto, algumas investigações sugerem que é necessário encarar estas formas de avaliação como complementares. Perante isto, será que estas modalidades têm aspetos em comum? Ou serão totalmente distintas?

Na minha concepção de avaliação formativa, esta assume primordialmente uma função de regulação e de orientação do aluno e do professor, a partir das informações recolhidas, no sentido de uma aprendizagem significativa. Assumo, assim, consonância com Bloom, Hastings e Madaus (1971 cit. por Rosado & Silva, 2010) quando referem que os dados provenientes da avaliação formativa nunca devem ser utilizados como base para a classificação. Também, neste sentido, surgem outros autores como, por exemplo, Cortesão (1996, p. 12) que menciona que “a avaliação formativa na sua forma ideal acontecerá ao longo do processo de ensino-aprendizagem e nunca poderá, formalmente, ser usada para classificar e muito menos para decidir da passagem ou da reprovação do aluno.”. Já Ribeiro (1999, cit. por Rosado & Silva, 2010) acrescenta que “as estratégias subjacentes [à avaliação formativa] devem ser diversificadas e em momento algum os seus resultados devem ser utilizados na quantificação do processo ensino-aprendizagem, tarefa reservada à avaliação sumativa”. Também Fernandes (2008) lhe retira qualquer intenção de medir ou de classificar. Todavia, Damião (1996, cit. por Rosado & Silva, 2010) sublinha o facto de a avaliação formativa por vezes assumir indevidamente a função de seleção. Isto porque, sendo o mesmo professor responsável pelas duas modalidades, às vezes para realizar a sumativa apoia-se na formativa.

A avaliação de carácter formativo, defendida neste trabalho, pressupõe um feedback contínuo ao aluno e uma regulação e orientação individualizadas e imediatas. Assim, quando é realizado um exercício com intenção formativa, as evidências resultantes do mesmo são utilizadas apenas para regular o processo de aprendizagem do discente no sentido de o orientar para o sucesso.

No que diz respeito à avaliação sumativa, mediante o resultado das atividades, a interpretação da informação vai no sentido de conhecer e registar o alcance de determinadas capacidades ou conhecimentos. Por outro lado, aqui, os critérios estabelecidos são uniformes a todos os alunos, permitindo que os seus desempenhos possam ser comparados. O feedback não ocorre no imediato, mas poderá, dependendo da

ação de cada docente, ocorrer após a tarefa, sendo o julgamento realizado à posteriori (Migueis, 2008, p.34).

Pensemos no exemplo de um aluno que está a realizar um teste de avaliação, ou seja, a realizar um momento de avaliação formal. No momento da ação se o discente tiver dúvidas em relação a um exercício/matéria não tem como as dissipar, ou seja, não se procede ao feedback nem à regulação imediata. Os professores não auxiliam os alunos na resolução do teste porque o seu objetivo é utilizar os resultados para, no momento da avaliação sumativa, classificar. É sabido que na prática de sala de aula esta é uma realidade e os testes são utilizados com a intenção de mais tarde, como já referi, classificar e certificar o aluno (está aqui presente o caráter sumativo da avaliação).

Neste caso, da realização de um teste, o caráter formativo também acontece, mas apenas de modo retroativo, à posteriori, no momento da correção. Se depois da realização de um momento formal de avaliação não existir sequer um momento de avaliação formativa retroativa, então os professores falharam na sua missão: ensinar, levar os alunos a aprender, corrigir o erro, permitir que os alunos aprendam a aprender.

Neste sentido, concordo com Perrenoud (1998, cit. por Fernandes, 2006, p. 31) quando diz que o caráter formativo está presente em todas as avaliações desde que estas permitam regular as aprendizagens dos alunos. No entanto, nos momentos formais de avaliação, como foi descrito no exemplo anterior, o caráter formativo da avaliação só ocorre de modo retroativo, isto é, a avaliação formativa está presente não no momento em que se realizam as provas formais de avaliação, mas apenas quando as mesmas são corrigidas com a intervenção ativa do aluno, quando este compreende onde errou, porque errou e qual a solução.

Assim, o instrumento de avaliação formal serve vários propósitos: os da avaliação formativa e os da avaliação sumativa. A esses momentos de avaliação formal alguns autores, como por exemplo Rosado & Silva (2010), atribuem-lhe a designação de “avaliação formativa formal”. Todavia, pela ordem de ideias que tenho vindo a apresentar e, sobretudo, pelo facto de esses momentos servirem os dois propósitos da avaliação (formativo e sumativo), prefiro utilizar o termo “momento de avaliação formal”.

Este parecer advém, também, da maneira como encaro a avaliação formativa. Vejo-a não como um método, mas, tal como refere Abrecht (1994, cit. por Ferreira, 2007), como uma atitude em prol do auxílio aos discentes para que estes aprendam, independentemente das vezes que forem necessárias alterar a metodologia de ensino. Não perceciono na avaliação formativa o papel de atribuir uma nota, de classificar ou certificar

determinada tarefa. Até porque, partilho da ideia expressa por Bloom, Hastings e Madaus (1971, cit. por Rosado & Silva, 2010) quando referem que

(...) na realidade, em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações (que podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades), não minando a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades.

Como foi dito em páginas anteriores, a avaliação sumativa prima por ser um juízo globalizante das aprendizagens que os alunos realizaram ao longo de um período durante o qual decorreu o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Fernandes (2008), esse juízo deve ser formulado com base nas melhores evidências registadas ao longo desse processo. No meu entender, no caminho percorrido até se registar a melhor evidência sobre determinado assunto reside realmente a formação do aluno.

Assim, o que verdadeiramente distingue a avaliação sumativa da avaliação formativa é a intenção com que a informação recolhida é utilizada. Na avaliação formativa essa informação pretende ajudar o aluno a aproximar-se dos objetivos de aprendizagem. Ao passo que na avaliação sumativa a informação é utilizada para registar o que efetivamente foi aprendido e classificar (Perrenoud, 2001, cit. por Migueis, 2008, p. 32).

A tónica que se coloca hoje em dia nas investigações em torno deste assunto reside na forma como estas modalidades avaliativas se poderão complementar cada vez mais. Alguns autores como Perrenoud (2001, cit. por Migueis, 2008) veem nesta complementaridade algo simples. Por outro lado, autores como Harlen (2006, cit. por Migueis, 2008) expõem a dificuldade de se encontrar o carácter formativo na realização de testes ou exames. Basta refletir sobre o exemplo acima mencionado. Se não se proceder a uma correção do teste que envolva de forma ativa e individualizada o aluno, as dificuldades que o mesmo sentiu no momento da realização da prova permanecerão como lacunas para as aprendizagens seguintes.

Sanmartí (2007) e Fernandes (2008) apresentam algumas estratégias no sentido de aproximar estas modalidades. Os autores supramencionados dizem que, à semelhança do que já referi anteriormente, as evidências utilizadas na avaliação sumativa podem ser usadas na avaliação formativa. Por exemplo: ao envolver os alunos na correção dos testes

dos colegas; ao levar os discentes a identificarem as áreas em que o grupo-turma revelou mais dificuldades ou até mesmo ao envolver os alunos na formulação de questões e na forma de as corrigir. Repare-se, porém, que em todos estes exemplos a regulação é retroativa. Ao longo do meu ano de estágio utilizei uma estratégia que vai ao encontro destas ideias: os alunos eram os corretores, não do teste dos colegas, mas do próprio teste.

Com esta reflexão pretendi posicionar-me quanto à forma como encaro estes tipos de avaliação, que considero igualmente úteis e necessários. A discussão em torno deste assunto tem tomado um sentido crescente, tanto a nível nacional como internacional. Penso que o caminho deva ser o de encontrar estratégias que permitam aproximar estas modalidades de avaliação, para que a preocupação dos nossos docentes e estudantes não seja apenas a de alcançar “boas notas”, mas que seja igualmente a de que essas “boas notas” correspondam a aprendizagens reais e significativas.

1.5. Instrumentos e momentos de avaliação

As páginas que se seguem não pretendem apresentar uma lista dos “melhores” ou dos “piores” instrumentos de avaliação, até porque acredito que o sucesso dos mesmos depende, em grande medida, da forma como são aplicados. Tenho, apenas, como missão tentar evidenciar a necessidade de diversificar as técnicas com que os alunos (e ao mesmo tempo os professores) são avaliados, assim como diversificar os momentos informais e formais de avaliação.

Começo por chamar a atenção para um facto que tem sido conclusão em vários estudos nesta área. Os instrumentos de avaliação são utilizados, por uma considerável percentagem de docentes, para distinguirem as várias modalidades de avaliação. Admito que, antes de me debruçar sobre uma reflexão cuidada acerca deste assunto, partilhava este preconceito. A avaliação sumativa, por exemplo, como já confessei, significava “testes”. Considero-a hoje uma conceção errada, isto porque qualquer instrumento pode estar ao serviço de qualquer modalidade de avaliação (Sanmartí, 2007, p. 113). Na realidade, o que os vai distinguir é o “uso que dele[s] fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele[s].” (Ferreira, 2007, p. 126).

Vários estudos apontam para a preferência, por parte dos docentes, do uso de instrumentos de “testagem”, entre os quais assume posição de destaque o teste de avaliação (Barbosa & Neves, 2006, p. 219; Afonso, 2011, p. 34).

Uma breve pesquisa sobre a razão pela qual os professores escolhem os testes como instrumento nos momentos formais de avaliação levou-me a confrontar com o problema da *objetividade vs subjetividade* (Pais & Monteiro, 2002; Leite *et. al.*, 2002; Barbosa & Neves, 2006; Ferreira, 2007). À semelhança do que foi descrito acerca da «geração por medida», a objetividade é algo que assombra a conduta de um professor. Zabalza coloca uma questão pertinente: “Como professores, que mais nos interessa: que a avaliação seja exata ou que seja rica?” (2001, p. 227). Na verdade, os professores insistem demasiado na objetividade, em reduzir a avaliação ao observável e quantificável.

Não pretendo, aqui, criticar o uso de testes de avaliação, apenas mostrar que o problema está na forma como ele é feito. Este mito da objetividade acaba por provocar injustiças na forma como os alunos são avaliados e coloca em causa a individualidade de cada um. Os professores insistem na recolha de informação através de instrumentos escritos, endeusando os testes, mesmo que os programas apelem a outras modalidades como, por exemplo, a oralidade ou trabalhos de pesquisa (Barbosa & Neves, 2006, p.225).

Tal como refere Barbosa & Neves, os alunos não aprendem todos da mesma forma. Deste modo, favorecer um instrumento de avaliação em detrimento de outro é estar a privilegiar uns alunos em prejuízo de outros. Por exemplo, “no caso da utilização sistemática e quase exclusiva da testagem, trata-se de privilegiar os alunos com um maior desenvolvimento das inteligências linguística e lógico-matemática, em desfavor dos que desenvolveram inteligências de outros tipos” (Gardner, 1992, cit. por Barbosa & Neves, 2006, p. 226). Além disso, optar sempre pelo mesmo estilo de instrumento de avaliação acaba por enfatizar certos objetivos de aprendizagem em relação a outros. Tal como previsto nos programas curriculares, é urgente valorizar outros domínios como as atitudes e as capacidades dos alunos (Rocha, 2013, p. 645; Rosado & Silva, 2010; Pais & Monteiro, 2002, p. 52).

A par destas situações, o modo como procedemos à avaliação dos discentes deve ter em linha de conta o seu contexto familiar, as capacidades e, também, os interesses. Só dessa forma conseguir-se-á reter a atenção e motivar os aprendizes (Zabalza, 2001, p. 229; Duarte, 2014, p. 5).

Em síntese, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, são vários os aspetos a que é urgente atender, nomeadamente o ensino diferenciado, considerando as características de cada indivíduo, o desenvolvimento de várias competências ao nível do saber, das capacidades e das atitudes e o carácter motivacional, para que se consiga manter a atenção dos alunos. Um dos segredos para que seja possível colocar tudo isto

em prática, e evitar proferir juízos de valor incorretos, é a opção por um ensino e uma aprendizagem baseados em instrumentos/técnicas de avaliação diversificados (Afonso, 2011; Barbosa & Neves, 2006; Ferreira, 2007; Duarte, 2014; Pais & Monteiro, 2002; Sanmartí, 2007; Leite *et. al.*, 2002; Valadares & Graça, 1998).

Ferreira menciona que, “a validade das informações recolhidas e analisadas aumenta se forem utilizadas técnicas diversificadas, para além de estas proporcionarem informações distintas, mas complementares sobre o processo de ensino dos alunos” (2007, p. 128), isto porque “cada [instrumento] estimula unas determinadas habilidades y se adapta más o menos a los estilos de aprender y de enseñar, por lo que variándolos hay más posibilidades de potenciar las cualidades de todos y favorecer el desarrollo de las que no se tienen” (Sanmartí, 2007, p. 107). Ou seja, aposta-se no desenvolvimento de múltiplas competências do aluno, novas habilidades e novas formas de pensar. Todavia, a diversificação dos instrumentos avaliativos não é só fulcral para o sucesso educativo dos discentes. Ainda, na perspectiva de Sanmartí (2007, p. 103) esta diversidade serve também os docentes, no sentido em que estes devem através da diversidade procurar melhorar as suas práticas de ensino, já que, à semelhança dos alunos que têm as suas distintas maneiras de aprender, cada professor tem as suas formas distintas de ensinar.

Vários são os exemplos de instrumentos de avaliação que a literatura aponta. Desde o exame oral, o teste de consulta, os trabalhos para casa, a análise de textos, de mapas e de figuras iconográficas; os mapas conceptuais, as maquetes, os jogos, a dramatização, os debates, os colóquios, os trabalhos de grupo, os trabalhos individuais, os portfólios, o diário de aula... e a lista poderia continuar de modo interminável. Mas, o objetivo não é este. Quero, através destes exemplos, alertar para quatro aspetos.

Primeiro, e à semelhança do que referiu Zabalza (2001, p. 229), os instrumentos quantitativos e qualitativos devem complementar-se na avaliação de um aluno a fim de se obter informação fiável para que o juízo de valor realizado seja profícuo.

Segundo, é importante que o professor tenha a consciência de que não existem “bons instrumentos”, nem “maus instrumentos”. Aquilo que pode ditar o insucesso da técnica escolhida é o facto de a mesma não estar adequada às finalidades pretendidas, o que faz com que não se consiga recolher as informações que estavam previstas (Sanmartí, 2007, p. 107). Assim, na utilização de um instrumento de avaliação é necessário estarem bem claros os objetivos que querem ser avaliados e o tipo de informação que se pretende.

Terceiro, é preciso estar consciente que nenhum instrumento é infalível e que nenhum consegue traduzir de modo inerrante as capacidades de um aluno. Todos têm as

suas vantagens e desvantagens. Deste modo, é preciso conhecê-las e, mediante as características e as necessidades da turma, optar pelo instrumento que se mostrar mais adequado (Afonso, 2011; Sanmartí, 2007; Cabrito, 2009).

Tomo a liberdade de partilhar, neste momento, uma experiência pessoal, no seguimento de um convite para participar numa ação de formação de professores de História e de Geografia na Escola Secundária Inês de Castro. O tema da ação de formação prendia-se com a “avaliação” e os instrumentos de avaliação. O meu papel era o de apresentar um teste realizado e aplicado ao longo do ano de estágio. No decorrer da mesma percebi que alguns docentes estavam mais preocupados não com a diversidade e adequação dos instrumentos que poderiam ser aplicados, mas com aqueles que permitiam obter mais sucesso nas classificações. Esta situação evidencia duas coisas: a preocupação com as “notas” positivas e um descoro pela adequação dos instrumentos de avaliação às finalidades de aprendizagem e às necessidades dos alunos.

Quanto ao **quarto** aspeto, os instrumentos de avaliação devem primar pela diversidade, quer nos momentos informais, quer nos momentos formais de avaliação. Desta forma, estes últimos devem ir além dos tradicionais “testes”.

O facto de os instrumentos não serem perfeitos e não conseguirem captar, ao mesmo tempo, os diversos procedimentos cognitivos e atitudinais, além de ser um motivo para a sua diversificação é, no meu entender, também razão para diversificar os momentos de avaliação. Os momentos informais, como já foi referido anteriormente, devem ser contínuos. Todavia, os formais devem acompanhar essa continuidade para que, tal como refere Pacheco (2012, p. 8) haja um “equilíbrio ao nível das práticas de avaliação, promovendo ao mesmo tempo, o formativo e o sumativo, (...) em que a melhoria e a certificação caminham lado a lado (...)”. Falemos então, a partir de agora, da necessidade de diversificar os momentos formais de avaliação.

Angústia, stress, medo, são alguns dos sentimentos experimentados pelos alunos e suas famílias nas vésperas dos momentos de avaliação formal (Perrenou, 1999; Barbosa & Neves, 2006.⁶ Exemplo destes momentos de avaliação formal são os dois testes de avaliação que se realizam por período. Aliás, são bem conhecidas de todas aquelas aulas totalmente dedicadas à realização do teste, em que os alunos são autorizados apenas a ter

⁶ No inquérito que elaborei para os meus alunos resolvi colocar-lhes a seguinte questão “Quando ouves falar em “avaliação”, qual é a primeira coisa que pensas/sentes?” (questão 23). As respostas acabam por, em certa medida, corroborar com esta ideia, uma vez que alguns alunos referem o “nervosismo” e o “medo” de falhar.

uma caneta na mão, em que o silêncio prima por ser absoluto e qualquer observação para o lado, a partir do momento que entram na sala de aula, é motivo de reprimenda. Na minha perspectiva, se a avaliação formal decorresse de um modo mais repartido ao longo de várias aulas e no seguimento das mesmas, nas quais os alunos realizariam atividades diversificadas, tornaria este processo mais leve e mais natural. Permitiria, assim, além de um maior acompanhamento do desenvolvimento das competências dos alunos, retirar-lhe a elevada carga negativa que lhe é característica. Algumas destas ideias podem ser corroboradas pela teoria e pela prática. Veja-se o que isto quer dizer.

Por um lado, doutorada em Psicologia, A. Gatti refere que:

um número maior de provas permite uma diminuição da pressão sobre os alunos quanto ao seu desempenho, dado que este é avaliado em um maior número de situações; também oferecem informações mais numerosas e próximas, no tempo, sobre o desenvolvimento do aluno nas matérias, facilitando seu acompanhamento e sua programação pessoal de estudos (...). Observa-se uma melhoria no clima de aprendizagem da classe quando os alunos percebem que as provas mais frequentes são dadas para acompanhar seu progresso na aprendizagem em relação aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e para estimulá-los em suas aprendizagens (...). Com esta atmosfera, os alunos, usualmente, sentem menos pressão e maior motivação para aprender (2003, p. 104).

Por outro lado, a Escola de Carcavelos é um exemplo prático e real do sucesso de um sistema idêntico. Segundo uma entrevista ao diretor do estabelecimento, os alunos não realizam os tradicionais testes ao fim de quatro ou cinco temáticas, mas ao fim de cada tema são aplicados instrumentos diversificados para compreender se os alunos estão aptos a prosseguir para novas aprendizagens, existindo, portanto, uma constante regulação e orientação. Ainda no decorrer da entrevista, é levantado um outro problema, e bem conhecido, dos momentos formais de avaliação baseados em testes: o estudo de véspera. Refere o diretor da Escola que os alunos que “decoram a matéria” funcionam como “bons doentes”. Isto é, muitas vezes quando necessitamos de fazer análises, dois ou três dias antes iniciamos uma dieta alimentar para que o resultado das mesmas nos seja favorável. Assim, quando chegamos ao médico somos um “bom doente”. O mesmo se passa com os alunos que estudam na véspera do teste baseando-se na memorização: até podem conseguir um bom resultado, porém não corresponde à verdade.

Se a avaliação formal fosse mais repartida, os alunos saberiam que o seu estudo tinha de ser constante, e não apenas baseado na memorização rápida do dia anterior, e

sentiriam uma necessidade de estarem mais atentos e empenhados nas aulas. Além disso, acredito que acabaria com o estigma de que “os testes é que valem”.

Não é segredo que o peso em percentagem que os dois testes representam na avaliação sumativa, de final de período ou de ano, determina, em grande medida, a nota final do avaliado. No fim de contas, o sucesso ou o insucesso do aluno, por exemplo, no caso do ensino básico, praticamente é determinado em 100 minutos. Encontro na diversificação destes momentos uma forma de ultrapassar esta situação e de levar os discentes a compreenderem o verdadeiro significado de uma avaliação contínua.

Até então foram abordadas as vantagens de se diversificar instrumentos e momentos formais de avaliação. No entanto, acrescento uma outra ideia. Para que esta diversidade de instrumentos e momentos de avaliação façam sentido e incorram no sucesso desejado é fundamental que os critérios de correção e os descritores de aprendizagem sejam claros, não só para os professores, mas também para os alunos. Além de ser importante a escolha dos instrumentos, o momento de correção é igualmente relevante para o sucesso da aprendizagem dos discentes, tal como ficou registado em páginas anteriores. No subcapítulo seguinte abordarei de novo esta questão dos critérios de avaliação.

Quer seja correto ou não, quer se concorde ou não, hoje em dia a avaliação ainda assume uma marcada função social e as notas atribuídas exercem grande influência na decisão do futuro dos alunos (Cardinet, 1993; Sanmartí, 2007). Deste modo, uma reflexão cuidada e séria acerca dos momentos e dos instrumentos utilizados na avaliação revela-se crucial para permitir que os alunos alcancem o sucesso educativo desejado.

1.6. Envolvência dos alunos no processo de avaliação

A onnipotência de avaliar: um prazer que vem dos infernos e que não podemos olhar de frente...

Ranjard (1984, p. 94)

A reflexão que segue nas próximas páginas decorre de uma vontade de expressar algo que me intrigou ao longo de todos os anos em que assumi o papel de aluna: a pouca intervenção dos discentes nas decisões sobre o processo avaliativo.

Começamos pelo primeiro dia de aulas. Normalmente, todos os alunos passam pelo mesmo ritual. Uma apresentação dos professores e dos elementos da turma e depois uma exposição, por parte dos docentes, dos critérios gerais de avaliação. Critérios esses

produzidos pelos próprios que irão servir de base para avaliarem os alunos. Repito, para avaliarem os alunos. Mas, então uma questão se põe: por que razão só os professores redigem os ditos critérios? Não são os alunos uma das partes interessadas nos mesmos? Os docentes apresentam-nos confiantes de que estão a proceder da melhor forma, pois estão a aclarar junto dos alunos e dos encarregados de educação o processo de avaliação. Porém, será que isso basta para o sucesso do mesmo?

Facilmente se contra-argumenta que os critérios gerais de avaliação não são definidos apenas pelo professor, mas pelo conjunto de todos os docentes em Conselho Pedagógico pelo que estão a seguir regras de equidade. No entanto, os critérios aprovados em sede de Conselho Pedagógico devem ter um carácter geral para que possam, na prática, ser adaptados às turmas. Por exemplo, na ESIC ficou definido que, tanto para História como para Geografia, 70% da avaliação diria respeito a “testes e outros trabalhos escritos” de aula. É visível a liberdade que o docente tem em distribuir estes 70%, da forma que entender, pelo número de instrumentos de avaliação que desejar realizar.

Na minha opinião, não basta apresentar estes critérios aos alunos. Após este procedimento, é preciso negociar com os mesmos a forma como esses 70% serão geridos. O mesmo é válido para os restantes parâmetros da avaliação: os critérios, de realização e de sucesso⁷, que são necessários estabelecer em todas as atividades de ensino-aprendizagem que se efetuam. Por exemplo, devem ser negociados os critérios de avaliação quando se realiza um trabalho individual ou de grupo (questões, a título de exemplo, que podem ser debatidas: deve existir uma componente escrita e uma componente oral? De que forma deve estar estruturado o trabalho? Que passos devem ser dados? O que deve constar na apresentação oral? Qual o seu limite temporal? Que percentagem atribuir a cada uma das partes? E dentro das mesmas, como se distribuem pelos vários parâmetros?) e, porque não dar voz aos alunos no momento da distribuição das cotações de alguma ficha de trabalho ou teste. Os exemplos poderiam continuar. Portanto, a participação dos alunos na avaliação deve manter-se contínua ao longo do ano e deve ser considerada, também, no momento de decidir o tipo de instrumentos a utilizar.

Parto em defesa de uma negociação dos critérios porque, deste modo, “mais facilmente se realiza o processo da sua interiorização, uma vez que [os alunos] se

⁷ Critérios de realização indicam o que se espera que o aluno execute e como o faça em determinada tarefa com vista a atingir o objetivo. Critérios de sucesso dizem respeito aos produtos da aprendizagem e já não ao processo. Para obter mais informações acerca dos tipos de critérios poderá consultar a obra de Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.

encontram implicados no processo de elaboração (...) assumindo um compromisso no seu cumprimento” (Ferreira, 2007, p. 115). Assim, clarificados os parâmetros que orientam a avaliação “torna-se mais fácil para todos os intervenientes no processo a observação e a análise das situações e mais eficazes as decisões a tomar” (Pais & Monteiro, 2002, p. 28). Vários autores, como Sanmartí falam em contratos de avaliação nos quais “se negocian y se pactan los contenidos y criterios de evaluación.” (2007, p. 108). Outros autores falam de contratos didáticos como forma de levar a bom porto estas ideias. O estabelecimento de “contratos” pode ser uma estratégia para responsabilizar o aluno e o professor a cumprirem o estipulado ao longo de todo o ano.

Este assunto leva-nos a outras paragens. O professor precisa de conhecer o grupo-turma: precisa de conhecer o seu ritmo de aprendizagem, as dificuldades de cada aluno, o modo como trabalham de forma mais eficaz, entre outros. Mas, como fazê-lo?

Primeiro, considero que a partilha de experiências entre docentes afigura-se essencial. Certamente que os professores que já privaram com aquele grupo-turma têm dicas importantes sobre a forma de trabalho do mesmo e de cada indivíduo. **Segundo**, ouvir e envolver os encarregados de educação no processo avaliativo dos seus educandos. São eles que melhor conhecem os contextos familiares, os gostos e as motivações dos alunos, algo a ter em conta, tal como vimos no capítulo anterior, na hora de decidir os instrumentos/técnicas de avaliação. Esta é, também, uma forma de lutar contra o proferido por Cardinet: “as notas são, praticamente, a única informação a partir da qual se estabelecem relações entre as crianças, a família, a escola e a sociedade” (1993, p. 19). **Terceiro**, ouvir os alunos. De forma séria, é urgente ouvir o que os discentes têm a dizer sobre si mesmos e sobre o modo como são avaliados. Quais os seus pontos fortes? Quais as maiores dificuldades? Sentem-se mais à-vontade com que tipo de instrumentos? Como gostavam de ser avaliados? O que alteravam na sua avaliação? Proceder a um levantamento de questões deste género é essencial para o professor elaborar o plano de estudos, para realizar o contrato de avaliação.

Para uma coerente intervenção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, desde a sua planificação até à avaliação, é imprescindível que estes estejam informados quanto às diferentes modalidades de avaliação, quais são as suas finalidades, assim como alarguem a sua visão quanto à diversidade de instrumentos de que podem usufruir.

Todos apregoam o ensino diferenciado, a urgência em olhar para a individualidade de cada aluno. No entanto, todos apontam razões para não o fazerem: falta de tempo, excesso de alunos, programas extensos, são algumas das que são possíveis observar em

várias investigações no ramo da educação (Barbosa & Neves, 2006, p. 221 e Fernandes, 2006, p. 39). Razões, aliás, mais do que válidas. Todavia, será que se deve desistir do caminho a seguir? Ou devemos tentar encontrar formas de adaptação? Acredito que dar voz aos alunos possa ser uma delas. Se os mesmos forem educados a participar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem constituirão uma ajuda para o professor no sentido de praticar o ensino diferenciado. Tal como refere Ferreira, “a implicação do aluno na gestão de situações de aprendizagem e de avaliação (...) é uma condição necessária à aplicação de uma estratégia durável de diferenciação do ensino, tendo o professor mais disponibilidade para a incrementar” (2007, p. 108).

Neste momento, fala-se não só na participação dos alunos na definição dos critérios de avaliação, para que o jogo seja o mais claro possível, não só da necessidade de ouvir os alunos para que o professor apresente propostas que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos mesmos, mas fala-se também da premência em implementar hábitos de constante autoavaliação e autorregulação.

Simão define autoavaliação como sendo o “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (2005, p. 273, cit. por Ferreira, 2007, p. 108), Ferreira completa esta ideia referindo que o aluno, mediante os critérios estabelecidos, reflete sobre o caminho que está a percorrer “numa lógica de gestão própria dos seus projetos, dos seus progressos, das suas estratégias face às tarefas e aos obstáculos” (2007, p. 108). No fundo, a autoavaliação liga-se em grande medida à autonomia do aluno. O discente, ao ser um sujeito ativo nas tomadas de decisões, está a assumir um papel de destaque e de responsabilidade no seu processo de aprendizagem (Alves, 2004, Fernández, 2011). Esta modalidade, na perspetiva de Sanmartí (2007, p. 105), ao permitir que o aluno tome consciência do seu ponto de situação na aprendizagem, pode funcionar como auxílio na negociação entre alunos e professores dos momentos em que ocorre a avaliação formal.

Ainda em relação à autoavaliação, Santos (2002, p. 81, cit. por Teixeira, 2014, p. 26) alerta para o facto de esta implicar um autoquestionamento. Assim, apresenta algumas questões que o docente deve estimular no aluno para que com o tempo seja ele a colocá-las a si próprio, como por exemplo: "Porque tomaste esta opção?", "Porque pensaste assim?", "De onde te surgiu esta ideia?".

Perante todas estas vantagens, a autoavaliação deve ser um processo regular e contínuo no percurso de aprendizagem do aluno, não devendo limitar-se a uma instrumentação externa (Alves, 2004, p. 86; Teixeira, 2014, p. 25).

No fundo, através dos critérios estabelecidos, os alunos vão avaliando e regulando sistematicamente a realização da sua tarefa e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. Desta forma, a autoavaliação implica uma autorregulação.

A autorregulação, na perspectiva de Ferreira (2006, p. 80), prevê que o aluno tome consciência da tarefa que está a realizar e que a analise consoante os critérios estabelecidos. Espera-se que sejam os próprios discentes a detetarem as dificuldades e a tentarem ultrapassá-las. Esta é, também, uma forma de facilitar o trabalho do docente, tal como já foi referido, no sentido de um ensino e de uma avaliação diferenciados (Ferreira, 2006, p. 80; Teixeira, 2014, p. 25).

Em síntese, a defesa de uma participação ativa dos alunos na sua avaliação e aprendizagem conduz inevitavelmente às ideias de negociação dos critérios e dos instrumentos de avaliação, de autoavaliação, de autorregulação, de encarar o erro como formativo, de encarar a aprendizagem numa perspectiva construtivista. Todas estas ideias estão presentes na avaliação formativa/formadora que já foi alvo de reflexão. Não pretendo, por isso, incorrer numa definição exaustiva dos vários conceitos em análise, até porque se trataria de uma tarefa hercúlea. Porém, recaindo o presente estudo sobre a temática da avaliação, não poderia deixar de manifestar a minha concordância com uma participação ativa dos discentes ao longo de todo o processo avaliativo.

As ideias que foram sendo defendidas não são difíceis de sustentar literariamente. Uma pesquisa rápida levaria o leitor a confrontar-se com inúmeras reflexões acerca das mesmas. Todavia, não passarão elas, ainda hoje, de uma ambição discursiva? Estarão já os alunos perfeitamente familiarizados com este seu papel interventivo no processo de avaliação e, conseqüentemente, processo de ensino-aprendizagem?

1.7. Documentos normativos

Até então foi realizada uma reflexão em torno das perspectivas de vários teóricos, e da minha, acerca da avaliação, das suas funções, das modalidades, dos instrumentos e do papel dos alunos. Importa, neste momento, avançar para um outro patamar, aquele que se refere aos documentos normativos que transpõem as teorias para as práticas. Fala-se, portanto, das leis educativas, dos programas curriculares e dos critérios de avaliação das escolas. Estes documentos serão analisados ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que o estudo de caso incidiu sobre esse nível de escolaridade.

1.7.1. Decretos-Lei

Esta análise centrar-se-á, sobretudo, no Decreto-Lei n.º 17/2016, por se afigurar na mais recente alteração ao processo de avaliação, uma vez que entrou em vigor a 4 de abril do presente ano. Será confrontado com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, no sentido de compreender as principais alterações.

O Decreto-Lei n.º 17/2016 apresenta um discurso inicial voltado essencialmente para a melhoria das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos, através de um processo contínuo de intervenção pedagógica. Desta forma, define a avaliação como um processo que se pretende **regulador**, tanto do ensino como da aprendizagem, **orientador**, do percurso do aluno, e **certificador**, das aprendizagens realizadas. Estão presentes os verbos que definem as modalidades de avaliação: a diagnóstica e a formativa, reguladoras e orientadoras, e a sumativa, certificadora. A finalidade da recolha de informação, quanto à avaliação interna, assume exatamente os propósitos dos verbos anteriores em destaque usando, no entanto, outras terminologias. Ou seja, “a) Informar e sustentar **intervencções** pedagógicas, **reajustando** estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à **promoção** do sucesso escolar; b) **Aferir** a prossecução dos objetivos definidos no currículo; c) **Certificar** aprendizagens.” (ponto 3, Artigo 23.º).

As três modalidades de avaliação previstas na lei são as já citadas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Relativamente à primeira, afigura-se-lhe as funções de auxílio à elaboração de planos didáticos, de escolha de estratégias de diferenciação pedagógica e de orientação do percurso escolar e profissional dos estudantes (§ 1, Artigo 24.º A). Portanto, tal como referido, assume um papel regulador e orientador. Destaco, ainda, o facto de esta modalidade de avaliação não ter previsto nenhum período específico para a sua realização, sendo a mesma praticável sempre que o professor considerar adequado.

A avaliação formativa deve ser “contínua e sistemática” e tem como principal objetivo o “ajustamento de processos e estratégias” no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem. Este constante feedback deve ser do conhecimento dos professores e dos alunos, mas também dos encarregados de educação (§ 2, Artigo 24.º A).

Já a avaliação sumativa pretende-se que funcione como um juízo global de toda a aprendizagem efetuada pelo discente, com vista à “classificação e certificação” (§ 3, Artigo 24.º-A). O presente documento acrescenta que esta modalidade tem lugar no final de cada período e de cada ano letivo, visando a “progressão, retenção ou reorientação do

percurso educativo dos alunos” (§ 4, Artigo 25.º). Portanto, reforço a ideia com a qual me debati no subcapítulo anterior, é necessário que os alunos compreendam que a avaliação sumativa vai além da soma dos testes. Será esta uma realidade?

Curioso é o percurso que a modalidade formativa da avaliação vai assumindo ao longo dos diversos Decretos-Lei e Despachos Normativos, que, a meu ver, espelham os paradigmas em que se coloca a avaliação. Esta surge pela primeira vez no Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de junho de 1992 e depressa se tornou na principal modalidade do ensino básico. Ou seja, a principal função da avaliação não era certificar, mas sim regular e orientar o ensino e a aprendizagem. Porém, no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a primazia pela avaliação formativa deixou de se verificar e uma leitura rápida pela legislação desde então permite averiguar que o foco central está no desenvolvimento da avaliação sumativa interna e externa. Nova reviravolta se dá com o atual Decreto-Lei n.º 17/2016 porque este volta a definir a avaliação formativa como a “principal modalidade de avaliação” e como aquela que “permite obter informação sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos” (§ 4, Artigo 24.º A).

Esta atitude de privilégio do carácter formativo da avaliação pode encontrar explicação na política educativa que está na sua base. Uma análise pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 e pelo Decreto-Lei n.º 17/2016 evidencia que enquanto o foco do primeiro está no ensino, uma vez que define a avaliação como “um processo regulador do **ensino**, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos (...)” (§ 1, Artigo 23.º) tendo como objetivo “a melhoria do **ensino** através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos (...)” (§ 2, Artigo 23.º); o foco do segundo está no ensino e na aprendizagem, pois encara a avaliação como “um processo regulador do **ensino** e da **aprendizagem**, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (§ 1, Artigo 23.º), que tem por “objetivo central a melhoria do **ensino** e da **aprendizagem** baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (§ 2, Artigo 23.º).

Outro assunto abordado à luz dos teóricos prendeu-se com a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação na tentativa de, por um lado, trabalhar com os alunos várias competências e, por outro, conseguir alcançar as necessidades do número máximo de discentes. Relativamente a este assunto, o Decreto-Lei n.º 17/2016 não abre espaço para o debater de forma direta. Todavia, indiretamente é perceptível esta ordem de ideias, por exemplo, quando no § 2 do artigo 24.º A é escrito que se deve “recorrer a uma

variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem”. Portanto, nesta premissa é notória a ideia de que os professores têm total liberdade na seleção de instrumentos que queiram utilizar para qualquer modalidade de avaliação.

Antes de avançar para a análise dos programas curriculares é pertinente ainda uma observação do Artigo 24.º C intitulado *Intervenientes no processo de avaliação*. A par de uma responsabilização dos professores pelo supradito processo, a lei inclui, também, os alunos, os pais e os encarregados de educação. Estes devem participar e envolver-se através da “partilha de informações”, de forma sistemática, “no processo de avaliação das aprendizagens” (§ 2, Artigo 24.º C). Todavia, as escolas não ficam sem responsabilidades, cabendo-lhes “desenvolver os processos avaliativos que melhor apoiem as aprendizagens dos seus alunos” (p. 1123).

Portanto, é possível concluir que este normativo apresenta um discurso direcionado para uma participação ativa dos alunos, falando até em uma autorregulação dos mesmos, e para uma diversidade dos instrumentos de avaliação, uma vez que toma consciência da urgência em se assumir a prática de diferenciação pedagógica para que o modelo de avaliação prime pelo rigor e exigência (p. 1123).

Como ficou exposto, a abordagem feita pelos Decretos-Lei e Despachos Normativos às funções da avaliação no sistema educativo português foi sofrendo alterações. O Decreto-Lei em vigor desde 4 de abril de 2016 privilegia, no meu entender, uma função de regulação e orientação da avaliação, embora a função de certificação e, portanto, a função social, continue bastante visível e necessária.

Nota-se, também, na legislação, um processo gradual de encarar a avaliação como uma interação social, na qual não intervém apenas o professor, mas também o aluno e os pais/encarregados de educação. Como foi referido, o Decreto-Lei n.º 17/2016 adota termos como “autorregulação”, atribuindo ao aluno um papel essencial na sua aprendizagem e na sua avaliação, apostando, portanto, numa avaliação formativa/formadora e num processo de ensino-aprendizagem construtivista.

1.7.2. Metas curriculares

Os documentos examinados dizem respeito às *Metas Curriculares* das disciplinas de História e de Geografia e aos respetivos *Documentos de Apoio*. Embora se perspetive

o seu abandono, eram eles que vigoravam à altura da recolha de dados para o estudo de caso. Fruto da minha interpretação, seguem-se algumas observações a estes documentos.

Numa primeira leitura, detetei termos como “ciclo de ensino”, “estratégias de ensino”; “práticas de ensino”; “instrumentos de ensino”. Vocábulos que descuram a conjugação ensino-aprendizagem. Como curiosidade contabilizei as vezes que nos supraditos documentos eram proferidas as palavras “ensino” e “aprendizagem”. Enquanto o primeiro é recorrente nas *Metas Curriculares* de História e nas de Geografia, o termo “aprendizagem” não aparece uma única vez. O mesmo não acontece nos *Documentos de Apoio* que, embora englobem mais vezes este termo, o de ensino continua em vantagem.

Este pode parecer um dado irrisório, mas a forma como se empregam os termos evidencia um discurso centrado, sobretudo, no ensino e no papel do professor, embora este dado seja mais notório no documento das *Metas Curriculares de História* do que no das *Metas Curriculares de Geografia*, que manifesta de forma mais sistemática a preocupação com os alunos e com a aprendizagem. Pode alegar-se que estes são documentos produzidos e orientados para os docentes e daí o discurso mais centrado neles e nas suas práticas de ensino. Porém, os mesmos podem e devem ser consultados pelos pais e pelos alunos por forma a ficarem claras as diretrizes do processo de ensino, mas também do processo de aprendizagem.

Relativamente às estratégias e instrumentos a utilizar, os documentos são claros numa perfeita concordância com a diversidade, chegando a dar alguns exemplos.

Outra constatação é que estes documentos demonstram uma elevada preocupação com a efetivação de objetivos. Referem que foram definidos descritores de desempenho com a intenção de “avaliar a consecução dos objetivos” (*Metas Curriculares de História: 3.º ciclo do Ensino Básico*, 2013/2014, p. 1; *Metas Curriculares de Geografia: 3.º ciclo do Ensino Básico*, 2013/2014, p. 1).

Na minha perspetiva, o discurso presente nestes documentos coaduna-se com o do Decreto-Lei n.º 139/2012. Porém, o discurso da legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 17/2016, começa a afastar-se um pouco daquele que é característico das *Metas Curriculares*.

1.7.3. Documentos da ESIC

Até ao presente momento foram analisados documentos que estão afetos a todas as Escolas do país. No entanto, cada instituição escolar, perante as particularidades da sua

comunidade de alunos e tendo em conta a política educativa com que mais se identifica, constrói documentos e projetos que a caracterizam. Tendo o estudo de caso decorrido na ESIC, considero pertinente dá-los a conhecer ao leitor, embora de forma breve.

Um dos documentos intitula-se “Educar as atitudes é urgente!” (anexo 1). O mesmo sensibiliza para o papel de educador que assume o professor e para a necessidade de trabalhar as atitudes com os jovens. Apela-se à transmissão de confiança aos alunos para que se sintam capazes de evoluir. Aliás, o lema da escola coaduna-se com este discurso voltado para as atitudes e para a formação: *Acolher, Formar e Preparar para a vida*.

Outro documento disponibilizado foi o *Plano Plurianual* (anexo 2) que exhibe os projetos que a Escola pretende realizar. Assim, entre eles destaco o *UP mais sucesso, menos indisciplina*, projeto dedicado ao 3.º ciclo e que se apresenta com o intuito de promover um “acompanhamento mais assertivo do aluno que, em contexto de sala de aula, adquire autonomia nas suas aprendizagens transversais.”, espera realizar atividades como “trabalhos individuais ou coletivos; formação específica dirigida aos diretores de turma dos sétimos anos; concurso interturmas – *7 UP Premium* e saraus culturais – apresentação pública dos projetos das várias turmas” (p. 13).

O projeto intitulado *Atividades de acompanhamento ao estudo*, dedicado ao 3.º ciclo de escolaridade, prevê que ao longo do ano se auxilie os alunos na “realização de atividades letivas propostas pelo conselho de turma: exercícios direcionados às dificuldades diagnosticadas em contexto de sala de aula” (p. 14).

Destaco, ainda, o projeto *Escola de Pais/Envolvimento Parental* que promove “sessões temáticas respeitando as sugestões apresentadas pelos pais valorizando a introdução de novos temas a abordar” (p. 19) que vai ao encontro da ideia de responsabilizar os pais e encarregados de educação pelo processo de ensino-aprendizagem, no qual se insere o processo de avaliação.

Este discurso/projetos provam uma preocupação formativa e formadora ao nível da aquisição de conhecimentos, das atitudes e da envolvimento com a comunidade escolar.

Importa, ainda, chegar a um nível mais micro e perceber como estão pensados os critérios de avaliação. A análise passa apenas pelos de História e de Geografia ao nível do 3.º ciclo, uma vez que é sobre este nível de escolaridade e sobre estas disciplinas que incidem o estudo de caso. Como ambas as disciplinas estão integradas no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, os critérios gerais de avaliação são os mesmos.

Os critérios atribuem 70% a “Trabalhos escritos em sala de aula: testes; exercícios escritos” e 30% para a “Participação oral e caderno diário”. Apesar de indicar os instrumentos que podem ser utilizados, deixa a seguinte nota: “sempre que não se utilize um dos instrumentos, a sua ponderação será distribuída pelos restantes utilizados”. Embora grande parte da percentagem esteja reservada para instrumentos como os testes, o que mais uma vez demonstra a grande valorização dos mesmos, deixa ao critério do professor a possibilidade de se utilizarem outros (anexo 3 e 4).

Nos documentos em análise constam os objetivos gerais da disciplina, os instrumentos de avaliação, os critérios de referência e os níveis de proficiência dos alunos, não constando qualquer referência às modalidades de avaliação que devem ser praticadas.

Assim, os critérios de avaliação aprovados em sede Conselho Pedagógico apresentam um caráter flexível, pelo que o docente pode negociá-los com o grupo-turma e adaptá-los consoante as necessidades detetadas e a sua própria prática educativa.

Mediante a análise da avaliação à luz dos teóricos, da legislação, dos programas curriculares e dos critérios da Escola, é perceptível o esforço realizado na valorização do papel regulador e orientador das aprendizagens que assume a avaliação, e não apenas do papel certificador e classificador das mesmas. Isto é, está a ser realizado um esforço de valorizar uma avaliação *para e como aprendizagem* e não somente *das aprendizagens*. Porém, também é notório que nem sempre os discursos destes agentes (teóricos, legislação, programas e documentos da Escola) convergem na totalidade.

De que forma as ideias debatidas neste quadro teórico se efetivam no dia-a-dia da sala de aula? Convido os leitores a prosseguir nesta viagem transpondo comigo a barreira da teoria para a prática.

Capítulo II – Enquadramento metodológico

Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala.

Peter Lee, 2006, p. 150

Até ao momento, a avaliação foi analisada sob a perspetiva dos teóricos e da legislação. É importante que o caminho continue, agora em direção à prática. Este estudo de caso pretende ser um contributo para a reflexão das questões de investigação e das que

foram sendo levantadas ao longo do enquadramento teórico. Acredito que, e tal como refere Peter Lee, só a partir de estudos-piloto em pequena escala, como o que se apresenta de seguida, poder-se-á retirar conclusões mais consistentes acerca do tema em estudo.

1. Contextualização do estudo

Para permitir que o leitor se envolva de modo mais informado no estudo de caso desenvolvido apresenta-se, de seguida, uma breve caracterização do contexto escolar onde decorreu o estudo, do grupo-alvo que esteve na sua base, das opções metodológicas tomadas e uma descrição de todo o processo ocorrido desde a elaboração até à aplicação dos instrumentos de recolha de informação.

1.1. Caracterização da Escola

O presente relatório de estágio foi realizado na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC) durante o ano letivo 2015/2016. Todas as informações que se seguem podem ser encontradas no site da Escola⁸ e no Plano Plurianual que está disponível no anexo 2.

A ESIC situa-se no Concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Canidelo, na Rua Quinta do Fojo. Tem como limites de inserção o rio Douro a norte, a freguesia de S. Pedro da Afurada a nordeste, a freguesia de Santa Marinha a leste, o Oceano Atlântico a oeste e a freguesia da Madalena, a sul. Quanto à área de influência pedagógica, esta abrange as freguesias de S. Pedro da Afurada e de Canidelo.

S. Pedro da Afurada é uma terra de grande densidade populacional, mas enfrenta um forte envelhecimento demográfico. De acordo com os últimos dados do INE (2011)⁹, a freguesia em análise apresenta uma população residente de cerca de 3568 indivíduos. Quanto ao nível de instrução, 1630 indivíduos têm o ensino básico, 422 o ensino secundário e 858 o ensino superior. Característica pela grande tradição religiosa que mantém, a população distribui-se e desenvolve a sua atividade laboral pela zona ribeirinha (atividade piscatória) e pela parte alta da freguesia (atividade comercial e industrial). Por outro lado, Canidelo é uma freguesia que apresenta um grande crescimento demográfico, mas em contrapartida uma atividade laboral fraca, particularmente a nível industrial.

⁸ Escola Secundária Inês de Castro. (2015). A Escola. *Escola Secundária Inês de Castro*. Acedido dezembro 16, em <http://www.esic.pt/#self>.

⁹ Instituto Nacional de Estatística. (2011). População residente (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Grupo etário e Nível de escolaridade (Situação no nível); Decenal - INE, Recenseamento da População e Habitação. *Instituto Nacional de Estatística*. Acedido dezembro 20, 2015, em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006349&contexto=bd&selTab=tab2.

Desta forma, destaca-se, sobretudo, pela sua função de dormitório. Esta freguesia apresenta um índice populacional de aproximadamente 27769 indivíduos. Destes, 14.993 completaram o ensino básico, 4043 o ensino secundário e 3708 o ensino superior.

Importa ainda destacar, em relação a estas freguesias, os problemas sociais que ambas apresentam. Um é a presença de habitações degradadas e outro é a existência de bairros habitados, na sua maioria, por famílias economicamente débeis e, em alguns dos casos, com disfuncionamento familiar. Como tal, a ESIC é, desde 2006, uma escola TEIP-Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Todo este contexto proporciona à Escola a sua integração numa grande diversidade paisagística, etnográfica e cultural, situação que permite a criação de projetos muito interessantes para toda a comunidade escolar.

Ora, é neste sentido que, para além do papel educativo que assume com toda a convicção, a ESIC pretende contribuir para o desenvolvimento comunitário. Para tal, aderiu ao programa da Rede Social concelhia de Vila Nova de Gaia, fazendo parte, desde 2003, da Comissão Social da Freguesia de Canidelo e, desde 2008, da Comissão de S. Pedro da Afurada. Aqui, a Escola colabora em diversas iniciativas que têm como objetivo racionalizar a gestão de recursos e maximizar a eficácia e eficiência das políticas e intervenções sociais ao nível destas freguesias, nomeadamente na definição dos seus diagnósticos sociais (Projeto Educativo da Escola Secundária Inês de Castro / TEIP *Acolher, Formar e Preparar para a vida* – 2009/2011).

Esta Escola, criada pela portaria 406/80 de 15 de julho, iniciou a sua atividade a 17 de novembro de 1985 com 20 turmas e 688 alunos. Porém, no ano letivo 1996/97, e privilegiando a história local, a mesma passa a designar-se Escola Secundária Inês de Castro, isto porque acredita-se que a figura histórica Inês de Castro terá vivido, entre 1352-1353 com D. Pedro I, nos Paços do Concelho de Canidelo.

Atualmente, na ESIC leciona-se o 3º ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário, e os Cursos Qualificantes. Esta Escola pública, em parceria com a Universidade do Porto e do Instituto Superior da Maia, abraça ainda estágios pedagógicos nas disciplinas de Educação Física, Português/Latim, História/Geografia, Física e Química.

Preocupada com o sucesso académico e cívico dos seus discentes, a ESIC leva a cabo a concretização de vários projetos. Para o apoio à melhoria das aprendizagens temos o projeto “Rumo ao sucesso” que tem como atividades, por exemplo, o *7 e 8 up – mais sucesso, menos indisciplina, roteiros de escrita, reforço pedagógico, Português em ação, Matemática em ação, Educação especial, Criativos/Krânium, Oficinas pedagógicas*. Por

outro lado, com vista à prevenção do abandono e indisciplina colocou-se em prática o projeto “*Valoriza-te pela escola*”. Muitos outros projetos são abraçados nesta Escola, os mesmos podem ser encontrados no Projeto Educativo da ESIC.

O bom funcionamento da Escola e de todos estes projetos só é possível devido ao corpo docente e à equipa técnica de grande qualidade. Aliás, no diagnóstico realizado à escola em 2011 a IGE considerou como um ponto forte deste estabelecimento de ensino a motivação, o empenho e a formação avançada de um número significativo de docentes.

Assim, quanto ao corpo docente, este é constituído por 111 professores. Por outro lado, a equipa técnica é composta por 4 Técnicos Superiores: 1 de Animação Sócio Cultural, 1 de Educação Social, 1 de Serviço Social e de Psicologia que integram os Serviços Técnico-Pedagógicos. Integra também os Serviços Técnico-Pedagógicos uma docente de Apoio Educativo, técnica de Ensino Especial. O pessoal assistente técnico é constituído por 13 funcionários. Dos 25 assistentes operativos, 16 são efetivos e 9 são contratados. As restantes necessidades nesta área são colmatadas com o recurso ao IEFP – Centro de Emprego de Vila Nova de Gaia. A escola tem em permanência dois guardas da E.M.S.E. (Projeto Educativo da Escola Secundária Inês de Castro / TEIP *Acolher, Formar e Preparar para a vida* – 2009/2011).

A ESIC acolhe alunos de diferentes estratos sociais e com níveis de aprendizagem distintos, como tal a comunidade estudantil, composta por cerca de 1258 alunos, é heterogénea em termos socioeconómicos e cognitivos. Destacam-se alguns problemas de indisciplina, apontado na análise feita pela IGE como um ponto fraco da escola.

Além da grande qualidade de ensino-aprendizagem proporcionada por todo o corpo docente e técnico, a ESIC reforça a sua excelência pela estrutura física moderna e confortável que apresenta. Estas condições físicas foram possíveis graças à intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário.

“*Acolher, Formar e Preparar para a Vida*” é o seu lema. Na apresentação deste projeto é escrito que a escola se compromete a empenhar-se na “formação cívica, no sucesso académico e profissional dos seus alunos e formandos, na satisfação dos alunos e famílias e na qualidade do seu ambiente interno e das relações externas, incluindo o alargamento das parcerias, entidades fundamentais na preparação dos nossos jovens que necessitam de estágios nas várias áreas formativas”. Esta afirmação é facilmente comprovada por todos os projetos que a ESIC desenvolveu e continua a desenvolver. Em complemento a este lema a Escola avança no seu Projeto Curricular com objetivos como

a promoção do sucesso escolar, a redução da taxa de abandono escolar, a melhoria do nível e da qualidade das aprendizagens e também a valorização da diversidade formativa.

Torna-se, para mim, difícil descrever esta Escola e toda a comunidade escolar sem falar um pouco da minha experiência e da forma como vejo toda esta equipa educativa, que em muito contribuiu para o sucesso do meu estágio de profissionalização. Na área disciplinar de História lectionei duas turmas de Ensino Básico, no 7.º ano de escolaridade, e uma de Ensino Secundário, no 11.º ano. Por seu turno, na de Geografia tive a oportunidade de lecionar em duas turmas do 8.º ano de escolaridade e uma do 11.º ano. A orientar este meu primeiro contacto com o mundo do ensino tive, na área disciplinar de História, a Dr.ª Alcina Ramos, e na de Geografia a Dr.ª Conceição Abreu. Duas excelentes profissionais, com vontade de partilhar aquilo que de melhor sabem fazer: ensinar.

Senti-me como parte integrante desta Escola desde muito cedo. Toda a equipa escolar me recebeu com grande amabilidade e vontade de colaborar. Foram meses de muito trabalho, mas doces. Doces nas aprendizagens, nos desafios e nas relações humanas. Foi esta instituição que me ajudou a dar os primeiros passos no mundo do ensino e da aprendizagem, e a gostar ainda mais de nele estar. Fico muito grata.

1.2. Caracterização do público-alvo

Após uma contextualização do espaço escolar no qual decorreu esta investigação, importa dar a conhecer ao leitor os motivos que pesaram no momento da seleção do público-alvo, assim como algumas das suas características.

O estudo de caso foi desenvolvido com o auxílio de alunos e de professores da ESIC. Porém, tornava-se incomportável incluir na investigação todos os elementos que constituem estes dois conjuntos populacionais. Primeiro, devido às limitações temporais e espaciais que estão afetas a este relatório e, segundo, porque nem todos os elementos se adequam aos objetivos do mesmo. Era, portanto, necessário selecionar uma amostra que formasse o público-alvo. As razões que estiveram na base da sua seleção serão de seguidas elencadas e, nesse momento, perceber-se-á que a mesma não assumiu um carácter aleatório. Dessa forma, e tal como nos diz Coutinho (2011, cit. por Maciel, *et. al.*, 2014, p.161) a questão da representatividade da amostra não está assegurada. Sendo esta uma amostra de conveniência, os cuidados na generalização dos resultados têm de ser redobrados. Porém, segundo Ghiglione & Matalon (1995, cit. por Maciel, *et. al.*, 2014),

na constituição de uma amostra o mais relevante é a sua adequação aos objetivos traçados. As razões que justificam a escolha do público-alvo tiveram por base esta ideia.

Começamos pelos discentes. Foram selecionadas duas turmas do 7.º ano de escolaridade, de História, e duas do 8.º ano de escolaridade, de Geografia. Três razões motivaram esta escolha. **Primeiro**, ao nível do ensino secundário apenas lecionei a três turmas, sendo que duas à disciplina de História e uma à de Geografia. Por outro lado, ao nível do Ensino Básico lecionei a duas turmas de História e duas de Geografia. Assim, a opção pelas turmas do Ensino Básico permitiu uma amostra mais significativa e mais equitativa entre as duas áreas disciplinares. **Segundo**, o contacto ao longo do ano foi maior com as turmas em análise, o que facilitou a adesão por parte dos alunos. **Terceiro**, este contacto, quase diário, com estas turmas levou-me à suspeita de que alguns alunos apresentavam uma postura e conceções menos corretas face ao processo avaliativo, de resto como já deixei explícito na introdução. Interessou-me, por isso, dar voz aos mais novos e, assim, compreender o que realmente sabiam e o que pensavam do modo como são avaliados. De outra forma as minhas suspeitas não passariam disso mesmo.

Com esta justificação, revela-se pertinente uma apresentação das características do grupo-alvo. Farei primeiro uma apresentação global do mesmo, particularizando, de seguida, algumas informações acerca de cada turma envolvida neste estudo.

Assim, no seu todo, o grupo-alvo é composto por 85 alunos. Destes, a nível percentual, 61.2% são do género masculino e 38.8% são do género feminino, o que corresponde a 52 rapazes e 33 raparigas (ver anexo 6). Na sua grande maioria as idades compreendem os 12 e os 14 anos, apresentando-se apenas 12 alunos maiores de 14 anos (ver anexo 7). Os interesses e os contextos familiares distintos, assim como os diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e emocional em que se encontram os elementos das quatro turmas, fazem com que as mesmas primem pela heterogeneidade, evidenciada pelas personalidades e pelos distintos ritmos de aprendizagem dos seus elementos.

Deste modo, a turma do 7.º 1 contava com 3 alunos com necessidades educativas especiais, a do 7.º 2 com 2, e a do 8.º 2 com 2. No entanto, é de realçar que, apesar destes alunos estarem sinalizados, a preocupação com as suas diferenças surgia quase em exclusivo no momento da aplicação dos testes de avaliação, procedendo-se à adaptação de algumas questões.

No que diz respeito às retenções de ano, nenhuma das quatro turmas apresentava um número significativo de alunos nessas condições. Quanto às negativas às disciplinas em análise, o 7.º 1 contava com 2, o 7.º 2 com 4, o 8.º 1 com 3 e o 8.º 2 com 3.

Ao nível comportamental, durante todo o ano letivo não foram registadas faltas de indisciplina que mereçam destaque. Porém, também fruto da idade, as quatro turmas sobressaíram pela irrequietude. Não faço esta observação meramente com caráter negativo, aliás, muitas vezes a vontade de participar nas aulas era tão genuína que se “atropelavam” uns aos outros nos comentários. No entanto, a turma que mais se destacou por conter elementos com uma postura pouco adequada para o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente pela falta de interesse na disciplina, foi a turma 1 do 8.º ano. Porém, a minha relação com todos os alunos primou sempre pela simpatia e interajuda.

Por outro lado, relativamente aos docentes, o público-alvo conta com 10 elementos. A escolha destes professores obedeceu à seguinte lógica: se o objeto de estudo se prende com a avaliação é importante que todos os inquiridos tenham na sua base de trabalho os mesmos critérios gerais de avaliação. Deste modo, o estudo limitou-se aos professores de Geografia e de História pois, ao nível do Ensino Básico, estas são as únicas disciplinas que seguem os mesmos critérios gerais de avaliação. Além disso, as turmas foram inquiridas no âmbito destas duas disciplinas, limitar o estudo aos docentes destas áreas permite uma maior honestidade na relação das respostas dadas pelos discentes e pelos docentes.

Dos 10 docentes que participaram neste estudo três são homens e sete são mulheres (ver anexo 15). Destes, seis são docentes de História e quatro são-no de Geografia (ver anexo 16). Relativamente ao tempo de serviço, conclui-se que três professores lecionam há mais de 30 anos, quatro lecionam entre 21 e 30 anos, dois dão aulas entre os 11 e os 20 anos e apenas um assume esta função à menos de 10 anos (ver anexo 17). No fundo, é possível observar que o corpo docente destas duas disciplinas se caracteriza por longos anos de experiência.

Resta-me, antes de avançar, referir que mantive uma relação de simpatia e de profissionalismo com todos os docentes que participaram neste estudo.

1.3. Opções metodológicas - Da formação do objeto de estudo à elaboração e implementação dos instrumentos de recolha de dados

A definição do estudo de caso, dos objetivos de partida, do público-alvo e dos instrumentos a utilizar na recolha de informação foi sendo realizada, ao longo do ano letivo, baseada em reflexões a partir de leituras cuidadas e de debates com a Orientadora do presente trabalho. O percurso nem sempre foi fácil, foram vários os avanços e recuos

provocados tanto por um processo gradual de reflexão da minha parte, que me levava a alterar as ideias iniciais, como por complicações externas que impediram a concretização de alguns planos já estabelecidos. É fundamental que o leitor se inteire de todo este percurso e conheça a forma como foi conduzida esta investigação para que compreenda os resultados da mesma. Assim, as páginas que se seguem serão dedicadas à explicação de todos os passos dados ao longo deste estudo de caso.

As motivações que estiveram na base desta investigação já foram elencadas anteriormente pelo que se mostra desnecessária a sua repetição. No entanto, a ideia inicial para o presente relatório de estágio afigurava-se distinta. Esta passava por, em sala de aula, apostar numa avaliação formal mais distribuída, que recorresse a instrumentos mais diversificados e que contasse com uma participação ativa dos alunos na definição dos instrumentos e dos critérios de avaliação. Todavia, o meu núcleo de estágio ficou impossibilitado de lecionar História desde o início do segundo período. Nesse sentido, vi-me obrigada a reformular ideias e arranjar alternativas. Com o auxílio da minha Orientadora, decidimos fazer deste trabalho um levantamento de questões-problema no que concerne ao processo de avaliação, incidindo, sobretudo, nas modalidades, nos instrumentos e nos momentos formais de avaliação. Um trabalho no qual apostaria numa reflexão pessoal em torno dos “problemas” detetados e que apresentaria, como conclusão, algumas ideias que talvez permitissem ultrapassá-los.

Para que este levantamento de questões em relação à avaliação fosse mais consistente era necessário ouvir as duas partes implicadas diretamente nesse processo: os discentes e os docentes. Quanto às conceções que os docentes têm sobre avaliação foram já realizadas algumas investigações, porém, e como nos informa Rocha (2013, p. 645), os autores Brown e Harris (2012) alertam para o facto de serem consideravelmente menos o número de investigações que se debruçam sobre as conceções dos alunos relativamente à temática em discussão. Na minha opinião, ouvir os discentes é tão urgente como ouvir os professores. Ao longo do enquadramento teórico ficou expressa a necessidade e as vantagens de envolver os alunos no processo de avaliação e, portanto, torna-se dispensável justificar a afirmação anterior.

Portanto, o meu objetivo prendeu-se, desde início, com a necessidade de permitir que tanto os alunos como os professores mostrassem como encaram o processo de avaliação. Ou seja, dar-lhes a oportunidade de expressar o que sabem e o que pensam

acerca do mesmo e como o colocam em prática. Só dessa forma seria possível conseguir retirar algumas conclusões acerca dos objetivos de partida estabelecidos. Isto é, de:

- Compreender as concepções que os docentes e os discentes apresentam acerca das modalidades de avaliação, nomeadamente as vantagens e finalidades que nelas encontram;

- Perceber se há uma diversidade de instrumentos utilizados nos momentos formais e informais de avaliação;

- Refletir acerca da importância e da urgência em envolver de forma ativa os alunos no seu processo de avaliação.

No entanto, além disto, ao se perceberem alguns aspetos das práticas avaliativas é possível estabelecer uma relação entre o que é defendido pelos teóricos e pela legislação e entre o que é realmente praticado e praticável na sala de aula.

Tendo em conta os vários objetivos traçados, as características do público-alvo e a disponibilidade física e temporal, considerou-se que, de entre as várias opções metodológicas ao serviço da investigação em ciências sociais e humanas, recorrer ao inquérito por questionário seria a opção mais favorável. Foram construídos dois inquéritos, um dirigido à classe docente e outro direcionado aos alunos, que serão, adiante, alvo de uma análise mais detalhada. Todavia, este não foi o único instrumento que foi utilizado nesta investigação. Fruto da análise do resultado dos inquéritos aos docentes surgiram algumas dúvidas sobre a forma como estes aplicavam/utilizavam os critérios gerais de avaliação (dúvidas que serão descritas em pormenor posteriormente). Desse modo, recorreu-se a uma entrevista presencial e individual com todos os docentes.

Considero pertinente usar este espaço para aclarar uma outra ideia. Poderia ter limitado esta investigação apenas a um dos temas abordados nesta reflexão, como por exemplo as modalidades avaliativas. Todavia, a ideia que está na base deste relatório é outra. Pretendi olhar para o processo de avaliação como um todo e não me cingir a uma parte específica do mesmo. Claro que cada um dos pontos abordados neste relatório de estágio daria por si só um outro trabalho. No entanto, pretendi que este funcionasse como uma rampa de lançamento para outras investigações. Ou seja, neste estudo levantar-se-ão várias questões-problema ao nível da avaliação que, posteriormente, e de forma individualizada, poderão ser alvo de uma investigação mais profunda.

Após leituras acerca da temática, da definição dos objetivos de estudo, do público-alvo e da escolha dos instrumentos de investigação a serem empregues, era tempo de

prosseguir em direção à elaboração dos instrumentos de recolha de dados e à sua aplicação. Assim, pressupõe-se a necessidade de contextualizar o leitor quanto à construção dos instrumentos, da sua planificação e implementação junto do público-alvo¹⁰.

Quando foi tomada a decisão da construção dos inquéritos, o primeiro passo a ser dado foi uma leitura cuidada sobre este tipo de instrumento, no sentido de tomar as melhores opções durante a sua elaboração.

Começamos pelo conteúdo das questões. Tanto no inquérito construído para os alunos como no dirigido aos professores, os conteúdos abordados foram os mesmos. No entanto, nem sempre foram tratados do mesmo modo e as questões formuladas da mesma maneira. Vários fatores contribuíram para tal situação: a idade dos inquiridos, que intervém na capacidade de interpretação das questões e, portanto, o cuidado na formulação das mesmas foi distinto entre alunos e professores, exigindo os primeiros que as mesmas fossem mais simples. Por outro lado, a capacidade de expressar as ideias é igualmente diferente, o que também obrigava a que a discussão dos conteúdos com os alunos fosse mais acessível. Uma outra razão prende-se com o facto de se partir do princípio que os professores têm um conhecimento mais aprofundado dos temas sendo, portanto, possível ir mais além nas questões colocadas aos mesmos.

Porém, é exequível estabelecer uma relação entre grande parte das questões dos dois inquéritos. Aliás, na análise de dados, que será efetuada de seguida, o constante cruzamento de informações entre os dois inquéritos deixa evidente esta afirmação.

Outro assunto de grande relevância prende-se com o tipo de questão a ser colocada. No inquérito aos alunos encontram-se questões de resposta aberta e de resposta fechada, nomeadamente, perguntas de seleção e de escolha múltipla. Já no formulário dos docentes existem, também, itens de resposta aberta e de resposta fechada, nomeadamente, perguntas de seleção, de escolha múltipla, de escala e de grade. Repare-se que o tipo de itens de resposta presentes no inquérito aos alunos é mais simples, o que evidencia o cuidado na adaptação das questões à faixa etária dos inquiridos.

Por outro lado, como todo o tipo de questões apresenta vantagens e desvantagens, tentei adequar o tipo de questão ao objetivo pretendido com a mesma. Porém, é notório que uma grande parte das perguntas, nos dois inquéritos, é itens de resposta aberta. Isto

¹⁰ O contexto em que surgiu a entrevista, a sua planificação e implementação junto do público-alvo, terá lugar ao longo da análise de dados no subcapítulo seguinte.

porque, como a ideia base deste relatório de estágio é dar liberdade aos alunos e aos professores para que se manifestem quanto ao processo de avaliação, considerei que optar por questões que lhes permitissem exprimir-se sem ter como limitação opções de resposta seria mais proveitoso e enriquecedor. Até porque essas opções poderiam, de algum modo, enviesar o pensamento dos inquiridos e consequentemente as ideias por eles expressas.

Os teóricos apontam outras vantagens às questões de resposta aberta como, por exemplo, diminuir a probabilidade de influenciar o inquirido e de a recolha da informação ser mais completa. Foram estes os motivos que me levaram a arriscar neste tipo de itens de resposta, mesmo estando consciente de que a dificuldade no tratamento dos dados seria mais elevada, sobretudo no que diz respeito à interpretação dos resultados e à sua categorização (Moreira, 2004).

Ainda no que concerne às questões dos inquéritos. No decorrer dos mesmos são evidenciadas perguntas que remetem o leitor para as grandes temáticas que têm vindo a ser desenvolvidas ao longo do relatório e que estão presentes nos objetivos traçados: modalidades de avaliação; instrumentos e momentos de avaliação. Poderia ter dividido os inquéritos pelas temáticas mencionadas e ter realizado questões que as abordassem de forma mais direta. Porém, optei por, e principalmente no questionário dirigido aos docentes, formular questões que abordassem alguns dos temas de um modo mais discreto. Isto porque, não influenciar as ideias transmitidas pelos inquiridos sempre foi uma preocupação para mim. Considerei que ao tratar estes temas de uma forma direta poderia estar a transparecer a minha ideia pessoal e, assim, enviesar as respostas dos inquiridos.

Outro aspeto refletido prende-se com a extensão dos inquéritos. Várias leituras recomendam que este tipo de instrumento não seja demasiado longo para evitar que os inquiridos desistam ou diminuam o grau de empenho nas respostas à medida que avançam no inquérito. Como se poderá comprovar adiante, esta variável foi tida em consideração.

Depois de definidos todos estes parâmetros importava ainda tomar uma outra decisão: o formato do inquérito, isto é, se este seria entregue aos inquiridos em papel ou se seria desenvolvido numa plataforma online. A opção recaiu sobre a segunda premissa por vários motivos. Em primeiro lugar porque, e sobretudo para os alunos, esta forma de recolha da informação confere à atividade mais dinamismo, tornando-a mais apelativa e menos aborrecida que o comum uso de papel e caneta. Por outro lado, e tal como refere Maciel, *et. al.* (2014, p.158), o uso do questionário via online permite reduzir os gastos da investigação.

Além disto, utilizar uma plataforma online permite chegar a um grande número de inquiridos de forma rápida, assim como registar os dados através de um processo simples. Ao serem armazenados automaticamente numa base de dados diminuem as hipóteses de erro na digitação da informação e conseqüentemente na sua análise (Maciel, *et. al.*, 2004). Pode-se, ainda, aludir ao facto de que facilita e reduz o tempo despendido na análise dos dados. Talvez estes sejam motivos que justifiquem o facto de os inquéritos online serem cada vez mais recorrentes, em particular na área da investigação educacional (Solomon, 2001, cit. por Maciel, *et. al.*, 2004, p.156).

Por outro lado, no que às desvantagens diz respeito, a que se afirma com mais vigor é o risco do número de devoluções ser reduzido. Estudos apontam para um valor de respostas que rondam os 25% (Castro, *et. al.*, 2010). Apesar disto, resolvi arriscar.

Assim, o formulário foi criado no *Google Forms*. A escolha desta ferramenta decorreu do facto de já ter contactado com a mesma no âmbito da Unidade Curricular de *Problemáticas da Geografia*. Assim, o conhecimento já adquirido quanto ao seu funcionamento revelou-se facilitador do trabalho a desenvolver.

Quanto ao período de implementação deste pequeno estudo, apesar de os preparativos, isto é, das leituras e da construção dos instrumentos de recolha de dados, terem decorrido ao longo de todo o ano letivo, a sua aplicação só ocorreu no 3.º período de aulas por motivos que se prendem com a disponibilidade temporal. Conjugando o trabalho de um ano de estágio com os esforços para a elaboração de um relatório de estágio nem sempre se revelou uma tarefa fácil.

As informações em debate até então dizem respeito a ambos os inquéritos. Atente-se, a partir de agora, numa análise individual dos mesmos.

Comece-se pelo inquérito dirigido aos alunos.

Na formulação das questões houve a preocupação de que as mesmas estivessem adequadas ao nível cognitivo dos alunos para que fossem entendidas por todos. Por outro lado, o cuidado gráfico também esteve presente. A escolha do layout, do tipo e do tamanho de letra foram pensadas para tornar a atividade mais apelativa e de fácil leitura. Por fim, a ordenação das questões foi igualmente ponderada para que o inquérito assumisse uma sequência lógica.

Estas ideias prendem-se com a estrutura do formulário. Este inicia-se com uma explicação do propósito da tarefa, com um apelo à sinceridade nas respostas e com a garantia de confidencialidade.

Composto por 25 perguntas, o inquérito está dividido em três grandes grupos. O primeiro diz respeito à identificação dos inquiridos e é composto por apenas três questões. Apesar da reduzida expressividade, este grupo é de suma importância para ter acesso a informações acerca dos inquiridos, dados que podem ajudar o investigador na compreensão das opções tomadas e das ideias apresentadas por estes. O segundo grupo engloba as questões relacionadas com a temática em estudo: a avaliação, nomeadamente questões em torno das modalidades, dos instrumentos utilizados, da forma como decorre o processo de avaliação e a participação dos alunos no mesmo. Neste grupo, as questões perfazem um total de 20 e visam auxiliar na resposta às questões de investigação e aos objetivos traçados. Já o terceiro grupo contém duas perguntas relativas ao próprio inquérito. Estas surgiram com a intenção de compreender se alguma das questões apresentadas suscitou dúvidas nos inquiridos e, caso a resposta seja afirmativa, perceber quais.

Após a elaboração do instrumento de investigação o passo seguinte foi recolher os emails de todos os alunos das quatro turmas. No entanto, antes de aplicar o inquérito procedi à realização de um pré-teste ou estudo piloto (Coutinho, 2011). Aleatoriamente, selecionei seis alunos para que respondessem ao formulário com o intuito de identificar possíveis fragilidades como, por exemplo, questões pouco perceptíveis e que necessitassem de ser reformuladas. Como o estudo piloto teria que ser realizado em tempo letivo pedi autorização aos docentes para que estes alunos se ausentassem por uns minutos da aula e dirigi-me com os mesmos a uma sala de computadores. O pré-teste revelou-se útil, pois foram sinalizadas algumas insuficiências: duas questões cujo propósito era pouco compreensível e um erro na numeração das perguntas.

Após a testagem do inquérito e da realização dos reajustes necessários procedeu-se à recolha dos dados.

Inicialmente a ideia era que os alunos respondessem ao inquérito em casa. Todavia, vários teóricos alertam para problemas que podem ocorrer na realização de inquéritos online, como, por exemplo: a falta de adesão dos inquiridos ser considerável; a falta de acesso aos equipamentos necessários para dar resposta ao inquérito; a falta de controlo do investigador sobre os reais respondentes (Reja *et. al.*, 2003; Lynn, 2013, cit. por Maciel, *et. al.*, 2014, p.157). A estes problemas acrescentava-se uma outra preocupação pessoal, a de que os discentes pudessem recorrer a ferramentas como a internet para dar resposta a algumas questões. A tornarem-se reais algumas destas situações, os resultados obtidos seriam enviesados.

Assim, para prevenir estes problemas a melhor solução passaria por responderem ao inquérito sob supervisão. Como nas aulas de História e de Geografia era impossível proceder à realização dos mesmos, porque as salas são desprovidas de computadores, decidi abordar os professores de TIC das respetivas turmas e pedir permissão para realizar o inquérito numa das suas aulas. Os docentes não levantaram qualquer objeção, sendo imediatamente agendada, com cada professor, uma data para a execução desta tarefa.

No momento da realização do inquérito comecei por explicar aos alunos o contexto em que surgia aquela atividade e solicitar a colaboração de todos. Apesar de escrito no cabeçalho introdutório do inquérito, considerei por bem alertá-los para o facto de que as suas respostas seriam analisadas apenas por mim e que aquela atividade não seria alvo de avaliação, por isso, deveriam ser honestos nas suas respostas e não ter receio de que as mesmas pudessem ser motivo de alguma repercussão negativa.

De seguida, em conjunto com o grupo-turma, procedi a uma leitura do formulário na tentativa de dissipar algumas dúvidas que pudessem surgir e que, dessa forma, seriam imediatamente esclarecidas para todos os alunos. Ao longo da realização da atividade tive especial atenção para com os discentes de necessidades educativas especiais, no sentido de garantir que conseguiram compreender todas as questões colocadas.

No entanto, e apesar de ter também alertado previamente para o facto de o acesso à internet ser proibido, a verdade é que detetei a tentativa, por parte de alguns alunos, de o fazer. O meu papel, nesses casos, foi o de impedir e o de chamar a atenção do grupo-turma para o facto de todas as respostas serem válidas, independentemente de estarem corretas ou não. A verdade é que para este contratempo já estava preparada. Porém, surgiu um outro problema. Percebi que em alguns momentos, os professores estavam a tentar ajudar os alunos a responder, principalmente nas questões relacionadas com os tipos de modalidades de avaliação. Apelei aos docentes que não o fizessem, explicando que tendo em conta os objetivos traçados para o meu trabalho essa atitude não era benéfica.

Os alunos tiveram 50 minutos para realizar a atividade. Todavia, o tempo médio utilizado pelas turmas foi cerca de 30 minutos. O restante tempo foi rentabilizado com uma conversa informal com os discentes acerca do processo de avaliação. Como durante a supervisão da atividade percebi que muitos alunos estavam com dificuldades em responder a algumas questões, nomeadamente às que se referiam às modalidades de avaliação, o debate desenrolou-se, sobretudo, em torno desse assunto. Isto é, numa explicação dos diferentes tipos de avaliação e, sobretudo, na utilidade e nas vantagens que estes apresentam ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do cuidado na construção do inquérito, da revisão a que foi submetido antes da sua implementação e do pré-teste, ainda prevaleceram alguns erros. Nas questões 4, 5 e 6 pergunto aos discentes o que entendem pelas modalidades de avaliação, por exemplo: *O que entendes por avaliação diagnóstica?* Já nas questões 11, 12 e 13 pergunto aos alunos para que servem essas modalidades, por exemplo: *Na tua opinião, para que serve a avaliação diagnóstica?* A verdade é que os inquiridos acabaram por proferir respostas semelhantes em ambas as questões e, portanto, verificou-se que a sua formulação não estava adequada. Outra questão que não foi entendida em pleno pelos inquiridos foi a 22: *Em que disciplinas o processo de avaliação é mais claro?*

Por outro lado, algumas perguntas, apesar de perfeitamente entendidas pelos discentes e sem qualquer erro de formulação, revelaram resultados pouco pertinentes face ao rumo que esta investigação acabou por tomar. Assim, na apresentação dos resultados no capítulo seguinte elas não terão lugar de destaque. Não quero com isto dar a entender que as respostas dos inquiridos a estas questões foram desprovidas de interesse. Porém, face às limitações espaciais impostas a este estudo mostrou-se imperativo selecionar informação. Exemplos de questões que se enquadram nestes termos são as 20, 21 e 22.

Quanto ao inquérito aplicado aos professores, tal como já foi referido, as temáticas foram as presentes no formulário dos alunos, no entanto, foram abordadas de um modo distinto. Também aqui o cuidado em formular questões claras e percetíveis esteve presente, assim como a preocupação em que a ordenação das perguntas assumisse uma sequência lógica. À semelhança do inquérito construído para ser aplicado aos discentes, o aspeto gráfico foi tido em linha de conta, nomeadamente um layout atrativo e um tamanho e um tipo de letra adequados.

As razões que motivaram a escolha do formato online na aplicação desta atividade já ficaram patentes. Contudo, uma outra se acrescenta no que diz respeito ao inquérito construído para a classe docente. Segundo Castro, *et. al.* (2010) este tipo de questionários permite ao inquirido dar resposta ao mesmo consoante o seu tempo disponível. Assim, recorrendo a esta estratégia estava a dar a oportunidade aos docentes de optarem por responder ao inquérito em um momento que considerassem mais oportuno para si.

Em relação à estrutura do formulário, na primeira página é possível encontrar uma explicação do tema em estudo, do âmbito em que o mesmo ocorre e uma garantia da confidencialidade das respostas.

As 22 questões que o compõem formam três grandes grupos. O primeiro pretendia dar conta do gênero dos indivíduos, da disciplina que lecionavam e dos anos de docência, portanto, remete o investigador para os elementos de identificação. Estas informações, além de permitirem descrever o público-alvo que participou no estudo, podem auxiliar na compreensão de alguns dados expressos pelos inquiridos. Por exemplo, será que o número de anos de docência não influencia a forma como é encarado o processo de avaliação?

O segundo grupo engloba 16 questões que dizem respeito à temática em estudo. Pretende-se através dele tentar dar resposta aos objetivos traçados e corroborar ou revogar algumas ideias e pré-conceitos que foram sendo evidenciados ao longo do capítulo anterior. Queria chamar a atenção para a pergunta número 9 deste grupo (ver anexo 13). Esta questão de grade contém 6 afirmações que se basearam em um estudo de caso realizado por Martins (2012, p. 94) acerca da avaliação diagnóstica. Na presente investigação os inquiridos tinham de manifestar o seu grau de concordância quanto às mesmas (foi usada a escala Likert, como de resto à semelhança de outras questões).

Por fim, o terceiro grupo conta com duas questões ligadas ao instrumento de recolha de dados. Isto é, questões que permitiam ao inquirido “dialogar” com o investigador, transmitir-lhe uma mensagem acerca das questões que lhe suscitaram dúvidas, assim como sugerir alterações ao inquérito ou, ainda, ideias para melhorar a investigação.

Aproveito este momento para referir que a resposta dada pelos docentes à 11.^a e 13.^a questão do inquérito foi semelhante, evidenciando-se aqui uma falha na formulação das questões.

Como ficou patente em linhas anteriores, os docentes inquiridos seriam apenas os que lecionavam as disciplinas de História e de Geografia. Porém, era necessário saber se os 12 professores que compõem esse quadro estavam interessados em participar nesta investigação. Desta forma, falei pessoalmente com todos os docentes que prontamente aceitaram o desafio e disponibilizaram os seus emails para que lhes pudesse enviar o formulário. Nesta primeira conversa presencial expliquei em que consistia o inquérito, o objetivo do estudo, o âmbito no qual estava a ser realizado e fiz questão de garantir, pessoalmente, que as respostas eram confidenciais e anónimas.

Por saber o quanto esta profissão é exigente, nomeadamente no tempo que se tem que disponibilizar em casa para a preparação de aulas, enviei o formulário em meados do 3.º Período para que os docentes pudessem gerir da melhor forma o seu tempo e não respondessem ao inquérito apressadamente. No entanto, senti-me obrigada a ter que o

enviar uma segunda vez, isto porque, quase no final do ano letivo, alguns professores ainda não tinham submetido as suas respostas. Lembre-se o risco que alguns autores apontam à aplicação de formulários online de o número de respostas ficar aquém do desejado. Como ficou expresso, no caso dos alunos essa dificuldade foi ultrapassada com a realização da atividade na escola e com a monitorização da mesma por mim. No entanto, no caso dos docentes essa solução já não era comportável e o risco foi assumido. A verdade é que dos 12 contactos estabelecidos apenas obtive 10 respostas.

Procedida a recolha de todos os dados importa rumar ao encontro dos resultados. Para que os mesmos primem pela retidão e exprimam a realidade das informações recolhidas, importa que o tipo de análise a realizar esteja adequado aos objetivos da investigação. Esta apresentou-se como um estudo descritivo e envolveu os métodos quantitativo e qualitativo.

Em ambos os inquéritos, os resultados de determinadas questões foram alvo de uma análise estatística. Porém, este estudo sobressai pela sua ordem qualitativa. Assim, nas questões de resposta aberta foi efetuada uma análise de conteúdo. Este tipo de análise exigia uma categorização das afirmações dos inquiridos. A definição dessas categorias poderia passar por um procedimento fechado ou por um procedimento aberto, tal como nos revela Esteves (2006, p. 109). No procedimento fechado os registos seriam distribuídos por categorias que já estavam fixadas antes da análise dos dados, já no procedimento aberto as categorias surgem mediante o próprio material.

Tendo em conta que os objetivos que norteiam esta investigação não surgiram com base em nenhum estudo já realizado, nem com o intuito de revogar ou afirmar conclusões de uma outra investigação, não fazia sentido, para mim, seguir categorias já fixadas. Desse modo, e tendo, também, em consideração a riqueza de informações a que tive acesso, optei por não impor um quadro prévio de análise às respostas dos inquiridos, mas enveredar por um procedimento aberto na definição das categorias.

Todavia, este nem sempre se mostrou um caminho fácil. Tal como refere Esteves (2006, p. 110) a categorização num procedimento aberto mantém-se provisória até todo o material ter sido analisado. E assim foi. A definição das categorias foi sofrendo alterações à medida que iam sendo analisadas novas afirmações dos inquiridos, sendo que a sua conclusão só ocorreu quando todos os registos tinham sido observados.

Segue-se uma explicação mais pormenorizada da forma como procedi à análise de conteúdo.

Sempre que encontrava nas respostas ideias que introduziam um tema distinto criava uma categoria. Por outro lado, quando as ideias transmitidas eram repetidas integrava-as na categoria correspondente. Porém, por vezes, os discentes abordavam um mesmo tema, mas utilizavam variáveis distintas. Assim, dentro de cada categoria, defini ainda indicadores. Por exemplo, uma categoria pode ser “instrumentos de avaliação” e apresentar como indicadores “teste de avaliação” e “fichas de trabalho”. Para a análise de cada questão elaborei uma tabela. Veja-se o seguinte exemplo.

Categorias		Indicadores	Unidade de registo	Unidade de contexto
Categoria Instrumentos de avaliação	A – de	a) Testes de avaliação	Resposta do inquirido	7
			Resposta do inquirido	66
		b) Fichas de trabalho	Resposta do inquirido	29
			Resposta do inquirido	86

Assim, a primeira e a segunda colunas dizem respeito às categorias e indicadores já explicitados anteriormente. A terceira coluna, unidade de registo, incorpora as respostas dos inquiridos, distribuídas consoante a categoria e respetivo indicador a que se coadunam. Por fim, a quarta coluna, unidade de contexto, apresenta o número adjudicado a cada inquirido. Repare-se, ainda, que às categorias atribuí uma letra maiúscula e aos indicadores uma minúscula. Assim, quando, no corpo deste trabalho, recorrer a um exemplo de resposta, ele será antecedido da categoria, indicador e unidade de contexto a que pertence, por exemplo, **Aa)7** – resposta do inquirido.

Na análise dos resultados que segue, sempre que estiver em discussão uma questão de resposta aberta serão apresentadas todas as categorias de resposta e respetivos indicadores que dela resultaram, recorrendo-se a exemplos concretos que as ilustrem e que demonstrem, de forma autêntica, as diferentes perspetivas que os inquiridos revelaram em relação aos objetivos em estudo.

Findas estas observações segue-se, no subcapítulo seguinte, a apresentação da análise dos resultados.

2. Análise de dados e resultados

Chamo, neste momento, a atenção do leitor para alguns aspetos. Em primeiro lugar, a apresentação e análise dos resultados não serão efetuadas questão a questão, nem

seguirão a ordem das questões presentes nos inquéritos. Ao invés disso, serão agrupadas e analisadas tendo em conta os grandes eixos da avaliação em estudo neste trabalho, e já aludidos anteriormente: modalidades de avaliação; instrumentos e momentos de avaliação. Em segundo lugar, a análise dos dois inquéritos será realizada em simultâneo com o objetivo de melhor compreender a que distância se encontram as conceções dos alunos e dos professores quanto às temáticas acima mencionadas. Em terceiro, como a maioria das perguntas é de resposta aberta, farei “ouvir-se a voz” dos alunos e dos professores através da análise das categorias de respostas que resultaram de cada questão, partilhando testemunhos dos protagonistas desta história sempre que considerar oportuno e enriquecedor. Por fim, nem todas as questões serão analisadas no corpo do trabalho, uma vez que os seus resultados se mostraram pouco pertinentes mediante os objetivos traçados para esta investigação.

2.1.Modalidades de avaliação

Através dos inquéritos realizados procura-se entender de que forma as três modalidades de avaliação em estudo – diagnóstica, formativa e sumativa – são perspectivadas por docentes e discentes e ainda, através das suas respostas, compreender, sempre que possível, a relevância atribuída a cada modalidade e o modo como é praticada.

2.1.1. Avaliação diagnóstica

Após estas considerações, é tempo de avançar. Inicie-se a análise dos resultados pela avaliação diagnóstica na perspetiva dos alunos.

Com o intuito de compreender o que sabem acerca desta modalidade de avaliação foi-lhes colocada a seguinte questão: “O que entendes por avaliação diagnóstica?” (4.^a questão do inquérito). Uma questão simples e direta, pois as características do público-alvo assim o exigiam. Numa primeira observação geral, é possível concluir que os discentes manifestam a sua opinião recorrendo a aspetos distintos acerca deste tipo de avaliação. Esta afirmação justifica-se com base no facto das 85 respostas obtidas à questão supramencionada terem resultado 4 categorias distintas. Passe-se à sua análise.

Do total de inquiridos, 18 situam-se na categoria **A**. Esta subdivide-se em dois indicadores. O primeiro diz respeito aos discentes que admitiram não ter qualquer conhecimento sobre o que seria a avaliação diagnóstica (11), e o segundo àqueles que

apresentaram uma conceção errada da mesma ou pouco perceptível (7), com respostas como, por exemplo:

Ab)64- *O que o aluno faz na aula como se comporta (...).*

Apesar de 18 em 85 registos parecer um número pouco significativo, na minha opinião é um dado relevante. Não deveriam os alunos ter conhecimento da especificidade de cada modalidade de avaliação a que podem ser submetidos durante o seu processo de ensino-aprendizagem?

A categoria **B** foi criada depois de me ter apercebido que alguns discentes recorrem a instrumentos para definirem a avaliação diagnóstica. Nesse sentido, esta categoria foi subdividida em dois indicadores. O primeiro diz respeito aos alunos que associam a avaliação diagnóstica a um teste, por exemplo:

Ba)52 - *testes.*

O segundo, formado apenas por duas respostas, integra os discentes que associam esta modalidade a fichas de trabalho, como por exemplo:

Bb)74 - *a avaliação diagnostica é uma ficha de trabalho (...).*

Apesar de serem vários os alunos que utilizam os instrumentos para começarem a explicar o que para eles é e para que serve a avaliação diagnóstica, entre todos destaco quatro respostas que se limitaram a referir o instrumento utilizado “testes”, não explicitando com que finalidade eram efetuados, daí considerar que estes alunos primam, também, por uma falta de conhecimento quanto à modalidade em análise.

Durante a observação das respostas dos alunos foi notório que alguns deles, embora de forma redutora, atribuem finalidades à avaliação em estudo. Desta forma, surge uma nova categoria (**C**) que se subdivide em quatro indicadores. O primeiro está associado aos discentes que consideram que, e recorrendo ao exemplo concreto de um inquirido, a:

Ca)36 - *avaliação diagnóstica é para os professores ficarem a saber aquilo nós sabemos.*

Ora, uma definição que pode ser aplicada a qualquer instrumento de avaliação ou a outras modalidades, portanto, tal como referi, bastante redutora. Os alunos não explicam se estes conhecimentos são em relação à matéria que já foi dada ou em relação à que ainda vão abordar. Porém, houve onze discentes que introduziram outra variante. O exemplo destes alunos espelha bem os restantes que se enquadram neste que é o segundo indicador:

Cb)21 - *é um teste para ver o que aprendemos no ano anterior.;*

Cb)54 - *para nos lembrarmos do que demos no ano passado.*

Ou seja, já explicitam melhor a finalidade desta avaliação: para saberem e se relembrem da matéria do ano passado; para os professores ficarem inteirados acerca dos conhecimentos dos alunos, nomeadamente os que adquiriram nos anos transatos. No entanto, não referem um motivo concreto pelo qual essa informação é recolhida por parte do docente. Isto é, quer-se saber o que os alunos sabem da matéria do ano passado com que intenção?

Continuando neste pensamento de que esta modalidade serve para **Cb)3** - *avaliar (...) conhecimentos em anos anteriores*, dois inquiridos ressalvam a ideia de que, apesar disso, este tipo de avaliação não conta para nota (terceiro indicador da categoria **C**), como por exemplo refere este discente:

Cc)78 - *é uma avaliação para ver os conhecimentos do aluno e que não conta para nota.*

Acredito que os alunos ao mencionarem que “não conta para nota” estão a referir-se à nota final, ou seja, os resultados da avaliação diagnóstica não são alvo de ponderação na nota final do aluno. Um dado relevante, pois recuperando alguns dados do subcapítulo 1.3.1., as informações recolhidas não devem ser usadas como foco de decisão sobre a progressão/retenção do aluno, todavia apenas como um indicador primoroso das mesmas (Martins, 2012).

O quarto indicador desta categoria conta com as respostas de seis alunos, que apesar de não serem muito elaboradas utilizaram conceitos que, na minha perspetiva, revelam uma maior maturidade quanto às funções desta modalidade. Enquanto a maioria dos inquiridos utiliza a expressão “para o professor saber o que sabemos”, “para ver o que sabemos” ou ditos idênticos, três alunos optam por referir que esta modalidade serve para o professor detetar as suas dificuldades. A título de exemplo:

Cd)65 - *avaliação diagnóstica é uma forma de o professor ver onde o aluno tem mais dificuldades.*

Destaco estes comentários pela relevância do termo “dificuldade”. Pressuponho, admitindo aqui um pouco a minha subjetividade, que os discentes ao referirem que os professores pretendem perceber as suas dificuldades o façam a pensar que os docentes utilizam essa informação no sentido de os ajudar a ultrapassar os obstáculos detetados.

Decidi agrupar todas estas ideias na mesma categoria porque, apesar de alguns alunos introduzirem diversas variantes nas suas respostas todos acabam por, à sua maneira, tatear as finalidades/objetivos/vantagens deste tipo de avaliação. No entanto, apesar de ser necessário ter em linha de conta a idade dos alunos inquiridos, o que pode

dificultar a forma de se expressarem corretamente, nomeadamente por escrito, a verdade é que as respostas de alguns evidenciam um conhecimento vago da avaliação diagnóstica.

O facto de alguns discentes mencionarem nas suas afirmações o momento em que ocorre a avaliação diagnóstica, levou-me a criar uma quarta categoria (**D**) de resposta. Repare-se alguns exemplos que ilustram a mesma:

Da)16 - *a avaliação diagnóstica é um teste diagnóstico que normalmente fazemos no início de cada ano, em cada disciplina, para os professores verem o que ainda sabemos.;*

Da)42 - *é uma avaliação que fazemos no início do ano letivo para ver os nossos conhecimentos do ano anterior.*

Esta ideia expressa pelos discentes não é errónea e, portanto, a avaliação diagnóstica pode e deve ser aplicada no início de cada ano letivo, a fim de averiguar os pré-requisitos e as lacunas que trazem de anos anteriores, com o objetivo de proceder a uma remediação das mesmas quando estas são fundamentais para se dar início a novos conhecimentos no sentido de alcançar aprendizagens significativas. Deve ser aplicada no início do ano letivo com o objetivo de conhecer os alunos, de perceber como estes pensam e trabalham, em que nível de desenvolvimento cognitivo se encontram a fim de ajustar as práticas de ensino e de dar a conhecer todos estes pormenores aos próprios alunos para que estejam conscientes de si, entre outras finalidades já debatidas anteriormente.

Contudo, será que esta associação que os alunos estabelecem entre a realização da avaliação diagnóstica e o início no ano letivo resulta de um mal-entendido acerca do que é esta modalidade e, portanto, realizam-na com mais frequência, em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem, sem estarem conscientes disso, ou será que esta conceção dos alunos é resultado da prática dos docentes?

Em jeito de reflexão, parece-me que o conhecimento sobre esta modalidade avaliativa é, por parte de alguns alunos, um pouco vago. Por exemplo, nenhum discente mencionou que a avaliação diagnóstica era um meio de alunos e professores, em conjunto, ponderarem quais as estratégias mais adequadas para os discentes aprenderem determinado assunto; nenhum aluno referiu que a avaliação diagnóstica permitia aprofundar ou aligeirar o estudo sobre uma determinada temática consoante os conhecimentos, em relação à mesma, revelados pelos alunos, ou ainda, por exemplo, nenhum inquirido referiu que esta avaliação ocorre em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem à exceção do início do ano letivo.

De um modo geral, na minha visão, o conhecimento sobre esta modalidade de avaliação resume-se aos principais rótulos que, normalmente, estão associados à mesma: a finalidade é verificar o que os alunos sabem da matéria do ano passado (nos inquéritos nenhum discente se referiu às matérias que ainda iam lecionar, por exemplo); realizada no início do ano letivo e que não conta para nota. Rótulos que estão corretos, mas que importam aclarar, isto é, importa que sejam explicados em pormenor aos discentes. Por outro lado, é relevante que se vá mais além, ou seja, que se elucide os alunos quanto às várias vantagens e objetivos que este tipo de avaliação acarreta para que passem a valorizar mais a avaliação diagnóstica. Na verdade, um dos problemas apontados no inquérito dos professores a este tipo de avaliação (questão 8 e 9b. Ver anexo 20) foi a falta de empenho dos alunos na sua realização, tal como refere este professor:

A1 - os alunos não encaram esta avaliação com o relevo e importância que deveriam, logo os resultados são falaciosos e pouco relevantes (questão 8. Ver anexo 18).

Conclusão, aliás, que também retira a autora Martins (2012) na sua tese sobre esta modalidade de avaliação.

Na minha opinião, é essencial que se esclareçam as potencialidades desta modalidade avaliativa aos discentes para que estes lhes encontrem relevo e se empenhem no momento em que a realizam, evitando, assim, resultados falaciosos. Para isso, é, igualmente, importante que os professores considerem que os resultados da avaliação diagnóstica são do interesse dos alunos, que os partilhem e lhes expliquem de que forma serão rentabilizados. Quando, no questionário dirigido aos docentes, lhes solicito que expressem o seu grau de concordância com a seguinte afirmação “Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois é ele quem planifica” (questão 9c.), os resultados, manifestados no gráfico seguinte, revelam que apenas cinco docentes se manifestam negativamente quanto à afirmação, que dois optam por referir que “não concordam nem discordam” e que três concordam com a mesma.



Gráfico 1: Opinião dos docentes acerca da afirmação “Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois é ele quem planifica”.

Embora em minoria, alguns docentes ainda consideram que os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor. Não será este um contributo para uma desvalorização desta modalidade avaliativa por parte dos alunos?

Até então foram analisadas as concepções que os alunos têm acerca da avaliação diagnóstica. Serão essas concepções, que se mostraram um pouco vagas em alguns discentes, fruto de uma falha na comunicação entre alunos e professores sobre as finalidades e os momentos em que praticam a avaliação diagnóstica ou elas espelham a realidade da sala de aula? Analisem-se os resultados dos inquéritos aos docentes para tentar compreender.

Ao invés de questionar os professores de forma direta como fiz com os alunos “O que entendes por avaliação diagnóstica?”, considereei que perguntas mais subtis poderiam evitar as definições “decoradas”, não sendo esse o meu objetivo. Desta forma, optei por realizar duas questões: “Considera que a avaliação diagnóstica assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem?” (questão 5) e “Com que objetivo realiza avaliação diagnóstica?” (questão 7). Ao questionar a relevância que os docentes atribuem a esta modalidade durante o processo de ensino-aprendizagem e as finalidades que nela detetam, pretendi compreender de que modo os professores entendem verdadeiramente esta modalidade avaliativa, cujas vantagens ficaram bem patentes no enquadramento teórico.

As respostas à primeira questão permitiram elaborar o seguinte gráfico:

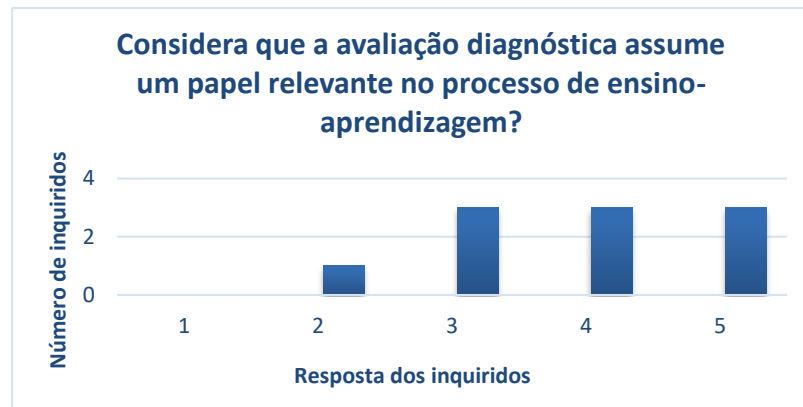


Gráfico 2: Opinião dos docentes acerca da importância da avaliação diagnóstica para o processo de ensino-aprendizagem.

Numa escala de 1 a 5, na qual 1 significa “nada importante” e 5 significa “muito importante”, um docente situa-se na escala 2 e, portanto, atribuiu-lhe pouca importância; três docentes selecionaram a escala 3, posicionando-se num nível intermédio quanto à relevância desta modalidade, e os restantes dividiram-se entre o importante e o muito importante. No fundo, é possível concluir que a maioria dos docentes confere valor à avaliação diagnóstica, embora em escalas distintas. Será que estes outorgam graus diferentes de importância a este tipo de avaliação porque também encontram, ou privilegiam, finalidades e vantagens distintas à sua aplicação ao longo do processo de ensino-aprendizagem? Para se compreender o que entendem os docentes por avaliação diagnóstica e saber se existe algum grau de fundamento nesta relação, importa conhecer que finalidades/vantagens estes destacam, analisando, assim, a questão “Com que objetivo realiza avaliação diagnóstica?”.

Esta questão de resposta aberta permitiu-me descodificar duas categorias de resposta. A primeira, constituída por dois indicadores e a segunda por apenas um. Na categoria **A**, no primeiro indicador é possível entender que os professores se servem desta modalidade para:

Aa)3 - *conhecer melhor a turma.*;

Aa)9 - *aferir pré-requisitos dos alunos.*;

Aa)8 - *saber os conhecimentos que os alunos trazem no início de um novo ano letivo e no início de algumas unidades curriculares.*

Funções válidas da avaliação diagnóstica, porém *conhecer melhor a turma* com que intenção? *Aferir os pré-requisitos* em relação a quê e para quê? *Apurar os conhecimentos que os alunos trazem* no início do ano letivo e de unidades curriculares

com que intuito? Informações que os docentes omitiram e que seriam fulcrais para compreender a forma como entendem e praticam esta modalidade.

Ainda neste indicador destaco uma outra afirmação que, embora também não mencione a intenção com que recolhe a informação, transmite uma ideia importante:

***Aa)10** - avaliar os conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais que os alunos dominam, bem como as competências já construídas. E o grau de dificuldades que apresentam os discentes.*

Este docente explicita o tipo de conhecimentos que procura na aplicação desta modalidade, não se limitando aos conceituais, mas valorizando, de igual forma, os atitudinais e os procedimentais. Estes últimos, são, no meu entender, fundamentais para se conseguir conhecer cada aluno individualmente, para se compreender de que forma age e aprende e, assim, a partir daí, optar pelas melhores estratégias de ensino, no sentido de gerar aprendizagens significativas.

O segundo indicador é composto por apenas uma afirmação que se diferencia das anteriores pelo facto de explicar de modo mais claro a razão pela qual recolhe a informação, assim o inquirido utiliza esta modalidade para:

***Ab)2** - aferir se os estudantes possuem os pré-requisitos para entender os segmentos subsequentes.*

Ou seja, há uma preocupação em que o aluno recorde os conhecimentos que são fundamentais para entender as novas aprendizagens.

Embora sejam afirmações que transparecem ideias distintas, resolvi agrupá-las numa única categoria (**A**) porque, no fundo, encontramos nelas um discurso que remete para o aluno e para a sua aprendizagem. Ou seja, estes professores centram a sua análise no apuramento das dificuldades **dos alunos**, na averiguação dos pré-requisitos **dos discentes** e em conhecer melhor a **turma**. Estas são, sem dúvida alguma, vantagens e finalidades significativas da avaliação diagnóstica. Porém, nem todos os docentes, tal como ficou evidente, esclarecem o uso que dão à informação recolhida.

Por outro lado, na categoria **B**, formada apenas por dois docentes, o discurso é mais completo, não aborda só os alunos e as suas aprendizagens, mas estende-se aos professores e ao ensino, elucidando a finalidade/objetivo que está subjacente à recolha daquela informação. Assim, os professores referem:

***Ba)5** - a realização [desta avaliação] prende-se com a necessidade de aferir conhecimentos/competências dos alunos, permitindo-me agir em conformidade, de modo a desenvolver um ensino mais ajustado às necessidades de cada um.;*

Ba)7 - *para perceber o grau de conhecimento dos alunos de uma matéria que irá ser lecionada e para programar convenientemente as aulas da leção das novas matérias.*

Nestas respostas, é possível detetar a preocupação em usar as informações recolhidas para melhorar a prática de ensino, nomeadamente as planificações, e para a regular consoante as necessidades de cada indivíduo, remetendo para um ensino-aprendizagem diferenciado (questão que foi debatida como uma potencialidade desta modalidade na análise teórica). Sendo o processo de ensino e aprendizagem indissociável, os docentes devem mostrar uma preocupação equitativa entre ambas as partes.

Várias são as finalidades e vantagens relevantes para o processo de ensino-aprendizagem que a avaliação diagnóstica acarreta. Como ficou conhecido até ao momento, alguns inquiridos optaram por não explicar de forma pormenorizada os fins que davam à informação recolhida. Além disso, nem todos os docentes abordam, nas suas respostas, todas ou quase todas as finalidades/objetivos que foram associados a esta modalidade e discutidos anteriormente neste trabalho. Posto isto, resta-me uma dúvida: será que as várias finalidades/objetivos não foram afirmadas por todos os professores porque na realidade não praticam/não conhecem ou porque simplesmente optaram por omitir estes dados que, na realidade, são tão relevantes?

Assim, de um modo geral, embora totalmente válidas e corretas, considero que as respostas dos docentes são pouco elaboradas, primando por serem demasiado sintéticas. No entanto, essa foi uma decisão que partiu dos próprios professores, uma vez que estavam reunidas todas as condições “espácio-temporais” para que esta situação não se verificasse. Isto é, as questões eram de resposta aberta, permitindo aos docentes manifestarem à vontade a sua opinião; o inquérito foi-lhes entregue em formato online, o que permitia que respondessem, por exemplo, em casa, com calma; e tiveram mais de um mês para o fazer, não se verificando, assim, uma pressão no que ao tempo diz respeito.

Um outro aspeto que pode contribuir para se perceber a importância atribuída pelos docentes à avaliação diagnóstica e o uso que dela fazem prende-se com a frequência com que a colocam em prática. Nesse sentido, foi colocada a questão “Com que frequência costuma realizar avaliação diagnóstica?” (questão 6) aos professores e “Costumas realizar avaliações diagnósticas?” (questão 9) aos alunos. Tanto os discentes, como os docentes evidenciaram que são utilizadores frequentes deste tipo de avaliação. Afirmção que pode ser comprovada a partir dos gráficos 3 e 4.



Gráfico 3: Resposta dos docentes à questão “Com que frequência costuma realizar avaliação diagnóstica?”.



Gráfico 4: Resposta dos discentes à questão “Costumas realizar avaliações diagnósticas?”.

Posto esta informação, a questão que coloco é em que momentos do processo de ensino-aprendizagem esta modalidade é praticada. Recorde-se que no segundo indicador da categoria **C** relativa à questão “O que entendes por avaliação diagnóstica?”, colocada aos alunos, alguns mencionaram que a realizavam no início do ano letivo. Nessa altura, foi lançada a hipótese de esta resposta ser fruto de um mal-entendido sobre o que é a avaliação diagnóstica e, portanto, os alunos realizarem-na com mais frequência, em outros momentos do processo de ensino-aprendizagem, sem estarem totalmente conscientes disso. Porém, através da questão 10, de resposta aberta, colocada aos professores, “Em que alturas do processo de ensino-aprendizagem coloca em prática a avaliação diagnóstica?”, a resposta coincide com a ideia apresentada pelos alunos:

A4 - *no início do ano letivo.*

Este exemplo estende-se a seis dos dez professores inquiridos. Os restantes docentes, **A6**; **A7**; **A8** e **A10**, referiram que colocam em prática este tipo de avaliação no início do ano letivo e no início das unidades curriculares.

Refletindo sobre os dados recolhidos junto dos alunos e dos professores, embora o discurso destes últimos seja, como era de esperar, mais consistente, existem noções que se aproximam. Na sua maioria, salvaguardando as exceções já mencionadas, os agentes à sua maneira acabam por focar aspetos comuns: esta modalidade tem como finalidade “detetar dificuldades” ou “saber o que os alunos sabem” sem grandes explicações acerca do uso que dão a essa informação e “realiza-se no início do ano letivo”.

Talvez arrisque em avançar com a ideia de que tanto os alunos como os docentes não estão conscientes de todas as finalidades e vantagens associadas à avaliação diagnóstica. Talvez arrisque ainda dizer que esta modalidade é encarada por alguns

docentes como um “acessório” pontual do processo de ensino-aprendizagem e não como prática recorrente. Isto porque, apesar do elevado grau de importância que lhe atribuem (gráfico 2), a verdade é que a maioria só a utiliza, particularmente, no início do ano.

Não considero que uma realização frequente de avaliações diagnósticas, ao longo de todo o ano letivo, seja uma perda de tempo, mas sim um ganho do mesmo. Através de estudos acerca das práticas avaliativas, como é o caso do realizado por Afonso (2011), deparamo-nos com o facto de os professores mostrarem preocupação em cumprir o programa. Durante a ação de formação sobre avaliação, em que fui convidada a participar, como já mencionei anteriormente, uma das dificuldades mais debatidas entre os professores foi exatamente a necessidade de cumprir os programas e metas curriculares para garantir a preparação dos alunos para os exames de avaliação externa. Sem dúvida, uma preocupação legítima. No entanto, a meu ver, ela não deve ser utilizada como desculpa para justificar a falta de esforço em encontrar práticas avaliativas mais proveitosas para o sucesso dos alunos. Os docentes devem preocupar-se, além de cumprir o programa, em interpretá-lo e adaptá-los às características das turmas. A avaliação diagnóstica pode ser um auxílio a esta árdua tarefa.

Um outro assunto que gostaria de trazer para debate e reflexão, e que em muito se liga ao facto desta modalidade avaliativa ser utilizada, sobretudo, apenas no início do ano letivo, prende-se com a questão de alguns alunos denunciarem esta prática como tendo o objetivo de entender o que sabem sobre a matéria do ano anterior. Será que “saber o que os alunos sabem” da matéria do ano transato é assim tão essencial? A esta questão respondo: sim e não. Sim, quando o programa inclui temáticas que já foram lecionadas em anos anteriores. Assim, mediante os conhecimentos demonstrados pelos discentes essa temática pode ser abordada com maior ligeireza ou com maior profundidade. Aponto um novo sim para os casos em que o docente reconhece que para o aluno assimilar de forma significativa a nova aprendizagem precisa de recuperar aprendizagens anteriores. Porém, os casos que não se enquadram em nenhuma destas situações, respondo que não faz sentido que essas temáticas sejam alvo desta avaliação. Portanto, quando se diz que a avaliação diagnóstica serve o propósito de tratar temáticas do ano letivo passado é necessário ter-se o cuidado de explicitar, até junto dos alunos, a razão que justifica a abordagem daquelas temáticas. Isto, também, para evitar que os discentes encarem a avaliação diagnóstica como servindo, por exemplo:

Ca)52 - *para medir a memória do aluno.* (questão4)

A par da recuperação de aprendizagens de anos precedentes, não será que importa, igualmente, conhecer os pré-conceitos que os alunos têm sobre temas que ainda não estudaram na sala de aula? Isto é, a forma como o aluno pensa sobre determinado assunto em debate é fundamental para o professor encontrar a melhor forma de o abordar, para compreender quem são os discentes que precisam de uma maior atenção, envolvendo-os mais nas aulas acerca daquele tema, fazendo-lhes, por exemplo, mais questões ou propondo mais atividades. Por outro lado, analisar o que pensam e sabem os alunos permite estar a par dos cuidados que se devem tomar em relação ao modo como se dialoga sobre esse assunto. Por exemplo, quando na turma existem casos de discentes cujos avós participaram na guerra colonial, o cuidado a ter na exploração da temática deve ser ainda maior.

Como uma última nota, parece-me que há uma aproximação, em alguns aspetos, entre a prática que os docentes fazem da avaliação diagnóstica e as conceções que os alunos apresentam desta modalidade. Parece-me, também, que alguns dos pré-conceitos que apresentei em relação a este tipo de avaliação, no enquadramento teórico, nomeadamente a alínea b) e c), não estão assim tão descontextualizados da realidade.

2.1.2. Avaliação formativa

A análise e apresentação dos dados acerca desta modalidade de avaliação seguirá os mesmos parâmetros adotados no subcapítulo anterior, ou seja, uma análise da conceção dos alunos e dos professores e, quando possível, um cruzamento de informação.

Com o objetivo de compreender como percecionam os alunos a avaliação formativa surgiu a questão “O que entendes por avaliação formativa?” (questão 5). As respostas registadas foram agrupadas em quatro categorias, em tudo idênticas às criadas para a 4.^a questão. As categorias são semelhantes porque se verificou que as respostas dadas pelos inquiridos a esta pergunta seguiram a mesma ordem de ideias usadas para responder à questão “O que entendes por avaliação diagnóstica?”, e porque tentei seguir, sempre que possível, critérios análogos na análise das questões para proporcionar um maior equilíbrio nesta fase do trabalho.

Assim, a primeira categoria (A) refere-se aos inquiridos que revelaram falta de conhecimento quanto à avaliação formativa. Dentro desta categoria foram criados dois indicadores, um que diz respeito aos alunos que assumiram desconhecer esta modalidade

e o segundo, que integra dois inquiridos, diz respeito às respostas cujas ideias são, para mim, difíceis de interpretar, como, por exemplo:

Ab)80 - *é uma avaliação para avaliação simples.*

Ainda quanto ao primeiro indicador, este é formado por 36 registos. Um número mais significativo do que o obtido para a avaliação diagnóstica. Por esse facto, compete-me voltar a batalhar na questão: não deveriam os alunos ter conhecimento da especificidade de cada modalidade de avaliação a que podem ser submetidos durante o seu processo de ensino-aprendizagem?

Apesar da análise acerca dos instrumentos avaliativos ter lugar reservado mais adiante, não deixa de ser notória, mais uma vez, a relação que estabelecem os discentes entre a avaliação formativa e os instrumentos, recorrendo a estes para justificar o que para si representa este tipo de avaliação. Assim, surge a Categoria **B**. O primeiro indicador acumula os registos que associam esta modalidade avaliativa a testes. Seguem-se alguns exemplos que ilustram o mesmo:

Ba)59 - *uma avaliação formativa é um teste.;*

Ba)21 - *é um teste para ver o que aprendemos durante aquele tempo.*

O segundo indicador agrupa as respostas que associam a avaliação formativa a fichas de trabalho, como por exemplo:

Bb)16 - *a avaliação formativa são as fichas de trabalho que fazemos.*

O terceiro indicador é composto por duas respostas, às quais o seguinte registo serve como exemplo:

Bc)29 - *são perguntas que se fazem depois da matéria ser dada.*

Estive reticente em criar este indicador ou em agrupar estas respostas nos indicadores anteriores, isto porque fico com a dúvida sobre o tipo de perguntas a que se refere o discente, se escritas ou orais. O último indicador relativo à categoria **B** contém apenas um registo que além de associar a avaliação em análise às fichas formativas fá-lo também aos trabalhos de casa:

Bd)38 - *a avaliação formativa é mais formal (...) [a]os trabalhos de casa e fichas formativas.*

Tal como deixei expresso no enquadramento teórico, na minha opinião, todo o tipo de instrumentos pode ser utilizado por qualquer modalidade, pelo que servir-se somente desse facto para definir uma forma de avaliação é redutor. Dos 19 inquiridos que incluíram nas suas afirmações tipos de instrumentos de avaliação, 11 limitaram-se a mencionar o instrumento. Assim, às respostas destes 11 discentes falta-lhes indicar uma

finalidade que justifique o uso dos mesmos por parte da avaliação em apreço, mostrando por isso, também, um conhecimento vago acerca desta modalidade avaliativa.

É precisamente o facto de alguns inquiridos terem esclarecido a finalidade que atribuíam à avaliação formativa que surge a categoria C. Como as finalidades expressas são distintas, surgiram também vários indicadores afetos a esta categoria. Deste modo, o primeiro indicador está sujeito aos registos que mencionaram que a avaliação formativa tem como finalidade avaliar atitudes. Vejam-se os seguintes exemplos:

Ca)45 - *é a avaliação do comportamento da sala de aula.;*

Ca)53 - *postura na sala de aula, etc.*

No subcapítulo 1.3.2. alusivo à análise teórica da avaliação formativa, referi que este tipo de avaliação não se deveria limitar aos conhecimentos, mas, deveria, também, ir ao encontro das atitudes, sobretudo ao nível do ensino básico. A associação que estes inquiridos fazem entre a avaliação formativa e algumas atitudes vem comprovar a ideia supramencionada. Embora seja claro que a avaliação formativa é muito mais do que isto, ela pode e deve também ser isto, ou seja, pode e deve trabalhar as atitudes dos alunos.

Os registos que se seguem servem como exemplo para expressar a opinião dos diversos inquiridos que compõem o segundo indicador:

Cb)11 - *avaliação formativa é um tipo de avaliação para testar os conhecimentos, antes de fazer o teste, é, pois, uma revisão para o teste.;*

Cb)26 - *penso que seja um género de revisão para os testes sumativos (...).*

Ou seja, para estes discentes a avaliação formativa resume-se à revisão da matéria dada ao longo de um período de tempo antes de ocorrer a avaliação formal dos conhecimentos. Os alunos denunciam, na minha ótica, com estas afirmações a prática de uma regulação retroativa das aprendizagens, que ocorre após um período de tempo no qual decorreu o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando os momentos que antecedem uma avaliação formal.

Por outro lado, no terceiro indicador desta categoria, os alunos encaram a avaliação formativa como tendo a função de ter e de dar ao professor um feedback acerca do que aprenderam. Vejam-se os seguintes exemplos que ilustram as respostas da maioria dos inquiridos que integram este indicador:

Cc)54 - *(...) verificar o que sabemos.;*

Cc)69 - *é uma maneira de os professores saberem tudo que os alunos sabem da matéria.;*

Cc)37 - *a avaliação formativa é para saber se a pessoa sabe ou não sabe nada da disciplina.*

Este tipo de resposta suscita da minha parte duas reflexões. Primeiro, todas as modalidades acabam por dar a conhecer aquilo que o aluno sabe, o que as distancia é a forma como usam essa informação. Assim, nesta perspetiva os inquiridos não estão a transmitir nenhuma característica própria da avaliação formativa, carecendo, de forma notória, neste tipo de afirmações uma razão que justifique a necessidade de se avaliar o conhecimento do aluno. A outra reflexão prende-se com o facto de, da análise de todos os registos, os alunos terem apresentado, na sua maioria, um discurso centrado em *avaliar, ver e verificar* saberes; *colocar à prova* conhecimentos. Independentemente de a avaliação formativa permitir tudo isto, serão de facto só estes os seus objetivos ou ela pretende ir mais além?

No total de 85 registos, apenas três, que representam o quarto indicador da categoria **C**, se destacam por um discurso mais centrado em aprender do que em mostrar o que se aprendeu:

Cd)83 - *é para aprender mais sobre o assunto.;*

Cd)84 - *para entendermos o assunto.;*

Cd)60 - *para percebemos se estamos a perceber a matéria.*

Como é sabido, a avaliação formativa é muito mais do que verificar conhecimentos, é analisá-los e compreendê-los para que se possa auxiliar os discentes nas suas dificuldades e encaminhá-los no sentido de aprendizagens cada vez mais significativas. Assim, estes alunos conseguiram, à sua maneira, evidenciar essas vantagens e objetivos característicos deste tipo de avaliação utilizando expressões como “aprender mais”; “entendermos”; “percebemos se estamos a perceber”. Um discurso que mostra preocupação com a própria aprendizagem, em compreenderem-na e evoluírem no saber e não apenas em exibir ao professor esses conhecimentos.

Penso que uma tarefa que se pede com urgência aos docentes é que direcionem o pensamento dos jovens neste sentido e não só no de testar conhecimentos e de os colocar à prova, porque este passo (verificar os conhecimentos) deve ser apenas um auxílio para um feito maior: levar os alunos a aprender, e no caso da avaliação em questão, levar os alunos a aprender a aprender.

Um aspeto que considero que ajudou no enriquecimento desta reflexão foi o facto de alguns inquiridos mencionarem o momento em que, na sua perspetiva, tinha lugar a avaliação em destaque. Digo isto, não porque considere que existam momentos

específicos para a realização da avaliação formativa, pois como deixei claro no enquadramento teórico esta modalidade deve assumir um carácter contínuo, mas porque dessa forma consegui perceber melhor a que conceito de avaliação formativa estão mais afetos os alunos. Tendo em conta a variante “momento de aplicação” desta modalidade, surgiu a Categoria **D**, que integra um indicador que diz respeito aos inquiridos que entendem que a avaliação formativa ocorre imediatamente antes de uma prova formal. As respostas seguintes ilustram este dado:

Da)25 - *perguntas feitas antes de um teste sumativo (...).*;

Da)12 - (...) *para testar o que os alunos sabem antes de um teste.*;

Da)29 - *são perguntas que se fazem depois da matéria ser dada.*

Na análise à resposta dos discentes que consideram que a avaliação formativa é uma revisão para o teste, referi que esse dado me levava a considerar que o tipo de regulação em causa se prendia com uma regulação retroativa, ou seja, só ocorria após o ensino e a aprendizagem e não no imediato. Os alunos que completam as suas respostas referindo que esta avaliação corre “antes” de um teste ou “depois” de se abordar um tema permitem reforçar a ideia de uma regulação retroativa, que ocorre à posteriori. No entanto, estes dados levam-me a acreditar, também, que a estratégia de avaliação formativa utilizada é mais pontual do que contínua, isto, pelo menos, aos olhos dos alunos.

Mais uma vez, as noções expressas pelos discentes, na sua grande maioria, são válidas. No entanto, na sua grande maioria são, também, vagas.

Uma parte significativa dos inquiridos expressa as suas ideias, acerca desta modalidade, recorrendo a expressões como: é “um teste”; “é uma ficha” que serve para, por exemplo, conhecer o que o aluno “sabe antes do teste sumativo”; é uma “revisão para o teste” ou, ainda, ocorre “depois da matéria dada”. Quero com isto culminar no facto de ser difícil encontrar registos que encaminhem o leitor para uma prática de avaliação contínua e de regulação interativa. Isto porque, salvaguardando as opiniões do quarto indicador da categoria **C**, nenhum aluno declara que esta modalidade avaliativa serve para o aluno e o professor compreenderem as dificuldades sentidas pelos próprios indivíduos e, a partir desse momento, encontrarem a melhor forma de as ultrapassar. Nenhum inquirido menciona que esse trabalho ocorre no imediato das aprendizagens, mas apenas antes de um momento formal de avaliação ou depois da temática já ter sido abordada. Nenhum discente fala na regulação da sua própria aprendizagem, passando ideias de autoavaliação e de autorregulação. Claro que não esperava que os alunos utilizassem estes termos ou se expressassem por estas palavras. No entanto, esperava que transmitissem

noções que as fizessem transparecer. Isto leva-me a crer que estas práticas, por exemplo a de autoavaliação e de autorregulação, ainda não estão enraizadas no quotidiano da sala de aula. Acredito que sejam executadas, mas pontualmente, nomeadamente a autoavaliação no final de cada período.

Neste sentido, refletindo nas afirmações como um todo e não particularizando, arrisco em avançar a ideia de que os alunos transmitem uma perspetiva mais próxima da conceção behaviourista da avaliação formativa do que da conceção cognitivista.

Será que estas ideias que os discentes deixam transparecer são resultado de uma prática behaviourista por parte dos docentes? Ou será que são apenas fruto de um desconhecimento do que é, de como e de quando praticam a avaliação formativa?

Através da questão 12 do inquérito dos professores é possível apurar que todos atribuem relevância à avaliação formativa, embora em graus diferentes (ver anexo 24). Numa escala de 1 a 5, em que um significa “nada importante” e 5 “muito importante”, a maioria situou-se entre o nível 4 e 5, ao passo que apenas dois docentes selecionaram o nível 3. No entanto, a par desta informação, importa saber que conceção têm os docentes acerca desta modalidade. Assim, foi-lhes colocada a seguinte questão, “O que entende por avaliação formativa?” (11.^a questão do inquérito). À semelhança das categorias criadas para a questão “Com que objetivo realiza avaliação diagnóstica?”, foram criadas, também, para esta pergunta duas categorias de resposta. A Categoria **A** diz respeito aos inquiridos que centram o seu discurso na aprendizagem e no aluno e a Categoria **B** aos inquiridos que, além de focarem que a avaliação formativa é relevante para os alunos e para as aprendizagens, alargam essa importância ao melhoramento do ensino e ao papel do professor. Antes de iniciar a análise de ambas as categorias, quero referir que todos os professores apontaram uma finalidade e um objetivo que justifica a utilização desta modalidade. No entanto, como utilizam diferentes variáveis nas suas afirmações foram criados diferentes indicadores para cada categoria, como de resto se tem vindo a verificar.

Comece-se pela Categoria **A**. Do primeiro indicador fazem parte três inquiridos que proferiram as seguintes afirmações:

***Aa)2** - a avaliação formativa é a realizada ao longo do ano (...) para **aférir** se os alunos estão ou não a apreender os conteúdos.;*

***Aa)3** - avaliação para **avaliar o estado** das aprendizagens dos alunos.;*

***Aa)4** - avaliação formativa para mim é **avaliar a ação** do aluno como o sujeito a partir de um novo sistema de aprendizagem (...).*

De facto, estes inquiridos apontam uma finalidade à avaliação formativa, “aferir”, “avaliar” os conhecimentos e as ações dos alunos. Porém, essa informação é recolhida com que intenção? Para reformular as práticas de ensino tendo como objetivo que o aluno recupere essas aprendizagens? Para alertar os discentes que necessitam de se dedicar um pouco mais a determinados assuntos? Só para saber? Novamente os docentes omitiram nas suas respostas este dado que é de suma relevância para se conseguir retirar conclusões mais fidedignas. Reavive-se o debate iniciado no subcapítulo 1.3.2. entre avaliação formativa e a informativa. Manifestei a minha posição alegando que a formação só ocorre quando há a consciencialização do erro e se toma uma atitude no sentido de o ultrapassar. Com este tipo de afirmações os docentes dão a entender que o uso que fazem desta modalidade é mais informativo do que formativo.

Não deixa de ser curiosa a relação que se pode estabelecer entre estas respostas e as dadas por um grande número de discentes, como ficou claro anteriormente: a avaliação formativa serve para avaliar as aprendizagens, mas não justificam o uso que é dado à informação recolhida.

No segundo indicador desta categoria agrupei as três seguintes respostas:

Ab)1 - *uma avaliação **construtiva** na qual o aluno se **consciencializa** das suas dificuldades e aprendizagens.;*

Ab)6 - *a que se faz para **reforçar** as aprendizagens.;*

Ab)7 - *avaliação desenvolvida para **compreender** no seu todo as aprendizagens e os processos dessa aprendizagem, **permitindo aos alunos terem um papel mais ativo** na sua aprendizagem.*

Na minha perspetiva, estas afirmações distanciam-se das do primeiro indicador pelo facto de assinalarem a intenção com que é recolhida e utilizada a informação, embora sejam fitos distintos. Servem-se desta modalidade para *consciencializar* o aluno das dificuldades, para *compreender os processos* dessa aprendizagem envolvendo de *forma ativa os alunos* nessa tarefa (passos em direção à formação e não só à informação) e para *reforçar* as aprendizagens. No fundo, expressam finalidades e vantagens relevantes desta modalidade, nomeadamente as tarefas de regular e de orientar as aprendizagens.

Recupere-se, neste momento, uma questão que coloquei no enquadramento teórico: estarão os professores tão empenhados em avaliar a forma como ensinam e o que ensinam como estão em avaliar as aprendizagens dos alunos? Não é tão relevante a primeira premissa como a segunda? Tal como ficou claro na análise teórica da avaliação formativa, esta modalidade não serve apenas para orientar e regular as aprendizagens,

mas também o ensino. As respostas dos seis docentes analisadas até este instante dão a entender que o foco se coloca, sobretudo, no processo de aprendizagem.

O facto de os restantes inquiridos se terem destacado por relacionarem a avaliação formativa com o processo de ensino como com o processo de aprendizagem levou-me a criar a Categoria **B**. Observe-se as afirmações dos quatro docentes que a compõem:

Ba)5 - *avaliação contínua, de orientação e adequação educativa.;*

Ba)8 - *avaliação feita ao longo do processo ensino - aprendizagem para o professor saber o que o aluno já aprendeu e possa adequar o seu ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e para este tomar consciência dos seus erros e poder corrigi-los.;*

Ba)9 - *avaliação que orienta e regula o processo ensino-aprendizagem.;*

Ba)10 - *a avaliação formativa tem como objetivo dar informação, quer ao aluno, dando-lhe indicações sobre o seu progresso escolar e permitindo-lhe uma orientação, quer ao professor que recolhe dados sobre o rendimento da turma e a eficiência do seu ensino. Assim, desta forma, o docente deve adequar as práticas às dificuldades das aprendizagens detetada, ou seja, a avaliação formativa tem uma função reguladora no processo ensino-aprendizagem.*

Todos salientaram o facto de a avaliação formativa permitir regular não só a aprendizagem, mas também o ensino, o que evidencia uma preocupação em adequar as suas práticas às necessidades dos alunos. No entanto, não posso deixar de destacar as respostas **Ba)8** e **Ba)10** que fazem um apanhado interessante dos objetivos que estão afetos a esta modalidade de avaliação.

Observem-se, neste momento, os resultados na sua generalidade no sentido de dar resposta a uma questão que foi colocada aquando da análise teórica: estará a prática dos professores mais orientada para uma conceção behaviourista ou cognitivista?

Por um lado, é perceptível a existência de professores, sobretudo os que se enquadram no primeiro indicador da categoria **A**, que centram o seu discurso maioritariamente em verificar os conhecimentos e os saberes. Por outro lado, como se apurou outros docentes, além de focarem a aprendizagem, focam, também, a adequação do ensino. Dessa forma, quanto a este aspeto penso que uns professores ainda se enquadram maioritariamente numa perspetiva behaviourista e outros numa perspetiva cognitivista.

Relativamente à utilização frequente deste tipo de avaliação, apenas três docentes (**Aa)2**; **Ba)5** e **Ba)8**) expressaram que esta se trata de uma prática contínua. Assim, face

à brevidade e síntese que marcaram as respostas da maioria dos professores, ao longo de todo o inquérito, não é possível afirmar que o discurso dos outros docentes vai no sentido da adoção de uma estratégia de avaliação formativa contínua. Alguns, como os que foram destacados, expressam essa ideia, indo assim ao encontro de uma concepção cognitivista da avaliação, os outros omitem-na, ficando a dúvida se a avaliação formativa que praticam é, sobretudo, pontual ou é contínua. Este aspeto poderia ter sido ultrapassado se no questionário constasse, por exemplo, a seguinte questão “Em que momentos do processo de ensino-aprendizagem aplica a avaliação formativa?”, à semelhança da que foi proferida para a avaliação diagnóstica. Porém, a falha ocorreu e é totalmente assumida.

Se os docentes **Aa)2**; **Ba)5** e **Ba)8** expressam a ideia de uma avaliação formativa contínua, então é fácil associar a sua prática a uma regulação interativa e, portanto, ligá-los a uma concepção cognitivista desta modalidade. Porém, tal como se mostrou difícil associar os restantes docentes a uma avaliação formativa contínua ou pontual, também se torna complicado associar as suas práticas a uma regulação interativa ou retroativa, uma vez que não abordam esse assunto nas suas respostas. Deste modo, não é possível afirmar com toda a certeza que estes professores praticam preferencialmente uma regulação retroativa, afeta a uma concepção behaviourista, ou uma regulação interativa, afeta a uma concepção cognitivista.

A integração de forma ativa dos discentes no processo de avaliação dos seus êxitos e das suas dificuldades é um outro assunto de suma relevância. Apesar de não poder afirmar que os alunos não são envolvidos de modo algum no seu processo de avaliação, não deixa de ser notória, nas afirmações de alguns docentes, a falta de uma referência a práticas constantes de autoavaliação e de autorregulação, tão importantes para o sucesso de uma avaliação formativa cognitivista.

Assim, respondendo à questão “Estará a prática dos professores mais orientada para uma concepção behaviourista ou cognitivista?”, cabe-me considerar que se em alguns aspetos, que acabaram de ser analisados, os professores se aproximam de um discurso behaviourista, em outros abeiram-se de um discurso cognitivista.

Deste modo, quando no trabalho de Fernandes (2006) é mencionado que alguns autores estrangeiros referem que a maioria dos professores ainda apresenta uma prática avaliativa behaviourista e quando nos trabalhos de Barreira & Pinto, 2005 e de Fernandes, 2005 (cit. por Bruno, 2013, p. 50) é apresentada a mesma ideia, mas para o caso português, não posso afirmar que os resultados deste estudo refutam ou corroboram estas mesmas conclusões. Ficam pormenores por apurar e dúvidas por esclarecer, como as que

têm vindo a ser identificadas ao longo deste trabalho, fruto, em certa medida, das respostas sintéticas que os docentes deram ao inquérito.

No entanto, olhe-se para o copo “como meio cheio” e não “como meio vazio”, isto é, acredito que esta dualidade de perspetivas que sinto entre os docentes seja um sinal de mudança, seja um sinal que se está a percorrer um caminho em direção a práticas formativas cada vez mais cognitivistas. Porém, é preciso considerar que nem sempre é fácil efetivar no *terreno* aquilo que se ordena na teoria em relação a uma prática cognitivista. Prova disso são os entraves que os inquiridos foram apontando à prática de uma avaliação formativa na sala de aula, entraves que o quadro seguinte esclarece.

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Categoria A - Falta de consideração pela modalidade	Os alunos e encarregados de educação não lhe atribuem a importância devida.	1
	A falta de empenho dos alunos e falta de acompanhamento dos encarregados de educação.	4
	"Indisciplina na sala de aula; Falta de empenho de grande parte dos alunos ; Grande número de alunos por turma."	5
Categoria B - Extensão dos programas	Extensão dos programas e ter só dois tempos letivos por semana.	2
	Reduzido tempo na carga semanal da disciplina e excesso de matéria do programa .	7
Categoria C - Falta de tempo	Extensão dos programas e ter só dois tempos letivos por semana.	2
	Reduzido tempo na carga semanal da disciplina e excesso de matéria do programa.	7
	Falta de tempo .	3
	" Reduzida carga horária semanal da disciplina ; Nº elevado de alunos por turma"	8
	A pouca carga horária da disciplina.	6
Categoria D - Excesso de alunos por turma	"Indisciplina na sala de aula; Falta de empenho de grande parte dos alunos; Grande número de alunos por turma ."	5
	Reduzida carga horária semanal da disciplina ; Nº elevado de alunos por turma	8

Quadro 2 - Entraves que os docentes apontam à aplicação da avaliação formativa. Elaboração própria.

Este quadro de 2016 condiz na perfeição com a citação de Perrenoud de 1999 “[...] é inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum espaço de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase” (p. 174). Face a tudo isto, uma questão desponta: se a legislação privilegia esta modalidade de avaliação, mas ao mesmo tempo admite a existência de

todos estes entraves à sua aplicação, não haverá aqui uma contradição? Estará a gestão curricular a permitir que os docentes cumpram realmente a própria lei por que se regem?

Continuo a afirmar a posição pela qual me debati: estes entraves com que os docentes têm de conviver não devem ser uma desculpa para uma inércia total quanto à regulação e orientação do ensino-aprendizagem. Urge encontrar soluções, como, por exemplo, utilizar a avaliação diagnóstica para tentar agilizar o currículo ou batalhar na aplicação de forma sistemática da autoavaliação e da autorregulação. Se existem dúvidas acerca da maneira como a autoavaliação e a autorregulação podem auxiliar no combate a estes problemas, lembre-se algumas palavras que foram proferidas na análise teórica. Se os discentes forem educados a assumir a função de detetar as próprias dificuldades e a tentar ultrapassá-las facilitam o trabalho do docente. Ao procederem deste modo os professores estarão a ganhar tempo até no sentido de uma avaliação diferenciada. Como refere Ferreira (2007, p. 108) “a implicação do aluno na gestão de situações de aprendizagem e de avaliação (...) é uma condição necessária à aplicação de uma estratégia durável de diferenciação do ensino, tendo o professor mais disponibilidade para a incrementar”. Se a legislação fala em promover a autorregulação (recorde-se o subcapítulo 1.7.1) e os teóricos também, não está na hora de realmente aplicar e retirar usufruto destas práticas?

Analise-se um outro aspeto. Referi que o discurso da maioria dos discentes apontava para uma conceção behaviourista desta modalidade avaliativa. Porém, pela análise dos resultados dos docentes a opinião divide-se entre questões que se ajustam a uma conceção e questões que se enquadram em outra. Há, portanto, em alguns aspetos um certo distanciamento entre os discursos dos alunos e dos professores. Tome-se como exemplo o facto de os professores que abordam os momentos de realização desta modalidade falarem de uma avaliação praticada de forma contínua, ou praticada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e os alunos referirem que esta modalidade ocorre antes do teste. Este desajuste de ideias pode, a meu ver, ser justificado por vários motivos: a) os alunos não se conseguiram expressar da forma mais correta b) os docentes optaram por uma resposta politicamente correta c) os alunos são alvo de uma avaliação formativa mais contínua, mas não têm consciência disso.

Urge explicar de forma mais detalhada o que pretendo dizer com a alínea c).

Quando analisei a questão “Que tipo de exercícios utiliza para colocar em prática a avaliação formativa?” (questão 16) percebi que 7 dos 10 inquiridos, entre alguns instrumentos escritos, evidenciam a utilização, por exemplo, de questões colocadas pelos

alunos durante as aulas, o feedback de aulas anteriores, perguntas orais colocadas pelo discente, grelhas de observação, diálogo, observação direta, debates, ou seja, instrumentos orais. Por outro lado, recorde-se que dos alunos que nas suas afirmações introduziram a variante “instrumento” apenas dois mencionaram que eram “perguntas” feitas antes do teste e depois da matéria dada, deixando em aberto se estas seriam escritas ou orais. Os restantes referiram-se somente a testes, fichas de trabalho e trabalhos de casa, ou seja, tudo instrumentos de avaliação escrita. Isto leva-me a crer que os alunos nem sempre percebem que estão a ser alvo de uma avaliação formativa porque a associam, sobretudo, a instrumentos escritos, ao passo que os professores utilizam, também, em diversos momentos, a oralidade para retirar partido desta modalidade.

Estes dados talvez espelhem alguma falta de diálogo nas salas de aula entre alunos e docentes acerca da avaliação, talvez espelhem uma falta de explicação dos métodos utilizados e da razão que justifica esse uso.

2.1.3. Avaliação sumativa

Neste subcapítulo serão apresentados os dados recolhidos nos inquéritos realizados aos alunos e aos professores e, sempre que oportuno e possível, estabelecida uma relação entre os mesmos. Comece-se por recuperar a definição de avaliação sumativa prevista na lei e defendida neste trabalho.

A avaliação sumativa pretende-se que funcione como um juízo global de toda a aprendizagem efetuada pelo discente, com vista à “classificação e certificação”. (ponto 3, Artigo 24.º A). Esta modalidade tem lugar no final de cada período e de cada ano letivo, visando a “progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo dos alunos.” (§ 4, Artigo 25.º) (Decreto-Lei n.º 17/2016).

Após estas considerações, passe-se à análise dos dados recolhidos. Da questão “O que entendes por avaliação sumativa?”, colocada aos alunos (questão 6), surgiram três categorias distintas. A Categoria A está subdividida em dois indicadores. O primeiro diz respeito aos inquiridos que assumiram não saber esclarecer o que significa esta modalidade de avaliação, perfazendo um total de 19 registos. O segundo indicador abarca os discentes que proferiram afirmações erróneas ou então difíceis de compreender o seu sentido, como são exemplo as respostas que se seguem:

Ab)60 - *e a aula em aula para p.;*

Ab)39 - *avaliar o aluno.;*

Ab)84 - *para aumentar a nota.*

Já a Categoria **B** alberga os inquiridos que, à semelhança do que ocorreu nas outras modalidades, recorreram a instrumentos para expressarem a sua conceção de avaliação. Esta categoria é composta por dois indicadores. Formado por um total de 27 registos, o primeiro indicador contempla as afirmações que evidenciam uma associação entre testes de avaliação e a modalidade em análise:

Ba)29 - *são os testes.;*

Ba)22 - *teste para avaliar os conhecimentos das matérias.*

Por outro lado, o segundo indicador é composto por apenas um inquirido que refere que a:

Bb)38 - *avaliação sumativa é que soma as notas e os trabalhos que nos fazemos durante o ano letivo.*

Ou seja, introduz um outro tipo de instrumento de avaliação, os trabalhos, embora não explicita que tipo de “trabalhos”.

Passe-se à categoria seguinte (**C**). Nela, estão contidas as afirmações dos alunos que permitem refletir sobre as finalidades que os mesmos concedem à avaliação sumativa. São quatro os indicadores que a constituem, estando estes organizados por ordem crescente de complexidade. Isto é, das afirmações que revelam um conhecimento mais vago para as que demonstram uma compreensão mais sólida.

Assim, o primeiro indicador integra as respostas de cinco inquiridos que passam a seguinte mensagem:

Ca)72 - *avaliação sumativa é o nosso comportamento...;*

Ca)66 - *é o que os professores usam para ver os pontos que temos em comportamento.*

As atitudes são, sem dúvida, algo a ter em consideração no momento de atribuir uma certificação. Porém, a avaliação sumativa não se resume a esse aspeto. Por este simples facto, estas ideias transmitidas pelos alunos estão logo à partida incompletas. No entanto, quando os discentes indicam que a avaliação sumativa serve para avaliar o comportamento, não creio que o estejam a dizer com o objetivo de referir um dos aspetos que esta modalidade tem em linha de conta, mas fazem-no porque acreditam que ela é usada apenas com essa intenção. Todavia, como não posso afirmar com toda a certeza esta minha suspeita, a dúvida permanecerá. Apesar de estas afirmações se mostrarem redutoras, tendo em conta o universo de parâmetros que a avaliação sumativa deve ter em atenção, elas servem um propósito importante: alertar para a necessidade de no momento

de atribuir “uma nota”, usando a expressão mais recorrente entre os alunos, não se descurar as atitudes manifestadas pelos discentes ao longo do período afeto à avaliação.

Digo isto porque sempre foi notória, ao longo do ano em que estagiei, uma preocupação mais elevada dos alunos, nos momentos de auto e heteroavaliação, em evidenciar que conseguiram ter positiva nos testes, ou seja, uma preocupação centrada nos conhecimentos. Não deixa de ser curioso que as atitudes só fossem valorizadas de forma mais acérrima pelos alunos que não conseguiram ter positiva ao nível do saber-saber, recorrendo à boa conduta durante o ano e ao empenho para tentar que estes servissem como compensação para que pudessem alcançar a positiva. No entanto, se refletirmos na distribuição das percentagens entre os conhecimentos e as atitudes nos critérios gerais de avaliação (anexo 3 e 4) acaba por se compreender um pouco esta posição dos estudantes.

Prosseguindo na análise dos indicadores. O segundo indicador diz respeito aos alunos que associam a avaliação sumativa aos testes de avaliação.

Cb)11 - *avaliação sumativa, é uma avaliação, que soma os testes todos desde o início do ano.;*

Cb)50 - *a avaliação sumativa são os testes que valem para a nota do final do Período.;*

Cb)41 - *a avaliação sumativa é quando o/a professor/a somam as cotações dos testes para nos darem uma nota final.;*

Cc)28 - *faz-se no fim de cada período sobre os testes ao longo do período.*

Esta conceção evidencia uma verdade e aquilo que se espera que seja uma mentira. Uma verdade porque, de facto, a avaliação sumativa tem em consideração os resultados alcançados nos testes de avaliação. É sabido por todos os que já passaram pela Escola que em determinados momentos do período se realizam “testes de avaliação”, cujos resultados serão utilizados no final de um ciclo de estudos para classificar o aluno. Portanto, dentro desta perspetiva os alunos manifestam uma conceção acertada. Por outro lado, a mentira a que me refiro prende-se com o facto de a avaliação sumativa não se dever cingir aos resultados dos testes, e nesse aspeto as conceções dos alunos já não estão tão corretas.

Entre os 85 alunos que responderam ao inquérito, 24 associam a avaliação sumativa somente a testes. Acredito que consciencializá-los para este aspeto poderia conduzir à valorização de outros parâmetros em que são avaliados e ao empenhamento na realização de outros instrumentos de avaliação.

Recupere-se uma questão colocada por mim aquando da análise teórica da avaliação sumativa, “é necessário que os alunos compreendam que a avaliação sumativa vai além da soma dos testes. Será esta uma realidade?” Mais uma vez a resposta é sim e não. Ainda não é um facto para todos os alunos e isso é perceptível pelos indicadores observados até então. Porém, é já uma realidade para alguns alunos e isso é comprovado pelos dois indicadores seguintes.

O terceiro indicador da Categoria **C** integra quinze inquiridos que, no geral, transmitem as seguintes noções:

Cc)7 - *avaliação sumativa e uma avaliação que fazem no final do ano para saberem a nota que o aluno merece no final do ano letivo.;*

Cc)49 - *a avaliação sumativa leva à decisão da classificação em cada disciplina, e à passagem para o ano de escolaridade seguinte dos estudantes.;*

Cc)13 - *para sabermos a nota de final de período.*

No fundo, estes inquiridos referem que a avaliação sumativa se resume à decisão sobre a nota a atribuir a um aluno. Alguns discentes expressaram apenas que a mesma acontece no final do ano letivo, outros que sucede no final do período. Considero estas respostas mais consistentes do que as observadas nos indicadores anteriores porque não limitam a decisão sobre a “nota” a nenhum tipo de instrumento e apresentam a noção de que esta modalidade de avaliação ocorre no final de um ciclo de estudos. Portanto, são conceções que se aproximam mais do juízo globalizante que se faz acerca do desempenho do aluno para o “classificar” ou “certificar” e que, no caso do final do ano letivo, decide sobre a *passagem para o ano de escolaridade seguinte dos estudantes*.

Nesta mesma ordem de ideias surge o quarto indicador:

Cd)6 - *Uma avaliação sumativa que é feita ao longo do ano, e que **tudo o que os alunos fazem nas aulas** conta para a nota final. E se professor estiver indeciso entre a nota positiva e negativa o prof da negativa.;*

Cd)40 - *E a soma de **todo o trabalho** fora e dentro de sala de aula.*

A grande diferença entre o indicador anterior e o presente, que conta apenas com sete inquiridos, reside no facto de estes, além de mostrarem a consciência de que a avaliação sumativa implica a atribuição de uma “nota” no final de um ciclo de estudos, acrescentarem sobre que aspetos e valores é afeta essa decisão: todo o trabalho que o aluno desenvolve. Isto é, evidenciam uma maior consciência sobre o juízo globalizante que está implícito à modalidade avaliativa em crise. De entre todos os alunos destaco a expressão proferida no registo **Cd)40** que vai um pouco além, relevando a ideia de que o

trabalho extra-aula deve também ser valorizado: (...) *soma de todo o trabalho fora e dentro de sala de aula.*

Perante os dados expressos até ao momento, pode-se avançar com a ideia de que alguns inquiridos manifestam uma conceção mais acertada de avaliação sumativa. Porém, outros ainda necessitam de a trabalhar. Por esta razão, continuo a considerar que é essencial chamar a atenção para o facto de a avaliação sumativa ser um juízo globalizante do que o aluno faz ao longo do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo não só os conhecimentos, mas também as atitudes, integrando não só o trabalho de sala de aula, mas também o que é produzido para fora dela. No momento de “classificar” ou “certificar” é preciso ir além da consideração dos habituais dois momentos formais de avaliação por período.

Em páginas anteriores questionava se seria esta a ideia que os discentes apresentavam da avaliação sumativa, isto é, se consideravam que a mesma se resumia à soma dos testes de avaliação. Ficou demonstrado que alguns alunos ainda se colocam nessa posição. Face a esta constatação, que motivos podem justificar esta situação? Será que a forma como os docentes colocam em prática a avaliação sumativa leva os alunos a defender esta ideia?

Analise-se, então, os resultados obtidos no inquérito realizado aos professores no sentido de tentar compreender de que forma encaram a avaliação sumativa e, se de facto, se pode estabelecer uma relação entre a prática dos docentes e a conceção apresentada por alguns alunos de que a avaliação sumativa se resume à soma dos testes.

Mais do que obter respostas de que a avaliação sumativa é um juízo globalizante de toda a ação do aluno ao longo de um determinado período de tempo, interessava-me saber sob que aspetos procedem os professores a esse juízo globalizante. Dessa forma, optei por não colocar a habitual questão “O que entende por ...?”, mas sim que tipo de instrumentos utiliza para efetivar essa avaliação (questão 20 do inquérito).

Partindo do pressuposto que todos os professores encaram a avaliação sumativa como um juízo globalizante, esperava que na resposta a esta questão descrevessem um conjunto de instrumentos utilizados ao longo do período afeto à avaliação, demonstrando que era sobre o resultado desses que se debruçavam para tomar uma decisão. Instrumentos diversificados que fossem desde a oralidade à escrita, do conhecimento e procedimentos

às atitudes. No entanto, não foi bem isto que ocorreu. Observe-se o quadro seguinte que dá conta das respostas dos docentes.

Categorias	Unidade de registo	Unidade de contexto
Categoria A – os professores evidenciaram o uso de testes	Testes de avaliação com diferentes graus de dificuldade.	1
	Testes escritos.	2
	Testes	3
	fundamentalmente provas escritas	7
	Testes escritos.	5
Categoria B – os professores evidenciaram o uso de testes e de trabalhos	Testes escritos; Apresentação de trabalhos."	6
	Fichas sumativas; Trabalhos de grupo; Trabalhos individuais	8
	Testes e trabalhos escritos.	9
Categoria C – os professores evidenciaram um rol de instrumentos mais diversificados	Trabalho individual, em pares, grupo e respetivos debates. Testes escritos que incidam sobre uma ou várias unidades didáticas. Elaboração de gráficos. Análise de dados estatísticos, de mapas, de gráficos.	10
	Testes, trabalhos, trabalhos de casa, assiduidade, comportamento, participação e empenho.	4

Quadro 3 - Instrumentos que os docentes utilizam na avaliação sumativa. Elaboração própria.

Esta informação pode ser analisada sob diversas perspetivas.

Primeiro, o quadro acima evidencia um grande privilégio do saber-saber em relação ao saber-ser/estar, isto é, dos conhecimentos em detrimento das atitudes dos alunos, como de resto já evidenciei anteriormente.

Segundo, estes dados mostram que quando se fala em avaliação sumativa rapidamente há uma associação entre esta modalidade e tipos específicos de instrumentos avaliativos. É possível perceber-se que todos os docentes mencionam o instrumento “teste de avaliação” e que cinco se limitam a referi-lo em exclusivo. Por outro lado, três docentes mencionam apenas os testes e os trabalhos escritos. Somente os inquiridos **C4** e **C10** foram além deste género de técnicas avaliativas, evidenciando, na minha perspetiva, aquilo que se espera da avaliação sumativa: um juízo de valor com base nos vários instrumentos usados na avaliação formal do aluno, desde os que apuram conhecimentos aos que registam atitudes.

Tal como ficou expresso no quadro acima, alguns docentes fazem uma associação direta e exclusiva entre testes e a modalidade sumativa da avaliação. Não será este um motivo que justifique o facto de um grande número de alunos também associar exclusivamente os testes à avaliação sumativa? Reforço a ideia de que não considero errada esta associação, porque de facto os resultados destes instrumentos são utilizados no sentido de se gerar uma decisão de nota, porém, considero redutor é limitar-se a associação da avaliação sumativa aos resultados de um só tipo de instrumento.

Quando tive acesso pela primeira vez a estes resultados, interessou-me compreender que motivo levava os professores a realizarem esta associação exclusiva entre o instrumento “teste de avaliação” e avaliação sumativa. Na minha opinião, isto acontecia porque no momento da decisão de atribuir uma classificação ao aluno eram os resultados obtidos neste tipo de instrumento que exerciam um peso mais significativo na decisão. Porém, esta era apenas uma suspeita e nunca se poderia tornar em afirmação sem antes a confirmar. Neste sentido, era importante perceber que peso real tinham os resultados dos testes na avaliação final do aluno.

Tal como ficou expresso no subcapítulo 1.7.3., os critérios gerais de avaliação das disciplinas de História e de Geografia dão liberdade ao professor de decidir como, perante a turma em questão, distribuir a percentagem de 70% por testes ou por outro tipo de trabalhos escritos, reservando os restantes 30% para as atitudes. Para compreender a forma como distribuía os docentes os 70% e por que instrumentos, decidi questioná-los pessoalmente, através de uma conversa individual e com um tom informal.

Fazendo-me acompanhar dos critérios gerais das duas disciplinas, comecei por esclarecer o intuito daquela abordagem e fazer a seguinte questão: *os critérios de avaliação estabelecidos na ESIC para a disciplina de História, ao nível do Ensino Básico, estabelecem a percentagem de 70% para os trabalhos escritos em sala de aula, como por exemplo, os testes e exercícios escritos. Queria saber de que forma distribuiu essa percentagem, e por que atividades, no campo dos trabalhos escritos em sala de aula.*

Os onze professores a quem coloquei esta questão¹¹ evidenciaram o uso dos resultados dos testes para a avaliação sumativa. Nove assumiram reservar a percentagem de 70% para os testes na maioria das vezes, já que a realização de outro tipo de trabalhos escritos mais elaborados é rara, apontando a falta de tempo como razão para tal. Destes nove professores, três admitiram integrar o resultado de outros trabalhos escritos nos

¹¹ Os docentes de História e de Geografia da ESIC perfazem um total de 12 elementos. Porém, apenas 10 responderam ao inquérito e só efetuei esta questão a 11 docentes, daí a discrepância de valores.

restantes 30%, reservando, assim, os 70% apenas para os testes de avaliação. Deste resultado depreende-se, também, que estes docentes descuram ainda mais as atitudes em relação aos conhecimentos no momento de classificar o aluno, uma vez que não reservam exclusivamente os 30% para o saber-ser/estar.

Por fim, apenas dois docentes mencionaram que têm uma grelha específica na qual registam os resultados dos testes de avaliação e de outro tipo de trabalhos escritos que possam efetivar com os alunos. Um deles reserva para o teste 60%, ficando os restantes 10% para trabalhos realizados em aula e em casa. O outro professor referiu que atribui somente 40% para os testes e 30% para outro tipo de trabalhos, nomeadamente questões de aula.

Deste modo, é possível concluir que, mesmo tendo a hipótese de não valorizar tanto os resultados do instrumento “teste de avaliação” no momento de classificar o aluno, os professores optam por fazê-lo. Colocando os factos nestes termos, deixa de ser uma surpresa tão grande que os professores se limitem a referir “testes de avaliação” quando o tema em questão é a avaliação sumativa.

Assim, tendo em conta que a maioria dos docentes atribuem os 70% aos testes mesmo que possam distribuí-los por outros instrumentos de avaliação formal, não se torna provável que aos olhos dos alunos seja verdade que a avaliação sumativa é *quando o/a professor/a somam as cotações dos testes para (...) darem uma nota final?* Isto é, os alunos acabam por se consciencializar que, mediante o elevado peso que o teste de avaliação acarreta na nota final, tirando positiva naqueles momentos formais de avaliação conseguem ter positiva à disciplina em questão. Facto que, na minha perspetiva, contribui em muito para que os alunos canalizem o esforço para esses momentos, sobretudo na véspera dos mesmos.

Na minha opinião, para se evitar esta situação é importante sensibilizar os alunos para o facto de a avaliação sumativa ser muito mais do que a soma do resultado obtido nos testes. Uma forma de o conseguir pode passar por diversificar os instrumentos e os momentos formais de avaliação.

Dou, neste momento, lugar a uma última reflexão: que motivos levarão os professores a valorizar tanto o resultado deste tipo de instrumentos? Será apenas pela falta de tempo de aplicar outros? Será por resistência à mudança? Será porque acreditam que é a melhor técnica de avaliação? Será porque acreditam que assim a avaliação final do aluno é mais fidedigna? Questões que dariam para mais um trabalho de investigação. Porém, acredito que a resposta possa passar, em certa medida, pela questão da

objetividade. Tal como foi abordado no enquadramento teórico, alguns autores apontam a busca da objetividade como razão para a grande valorização deste tipo de instrumento.

Deixo uma última questão para reflexão: será que, tendo em conta a análise teórica realizada no subcapítulo 1.1, os professores ainda se encontram na geração da medida?

	Conceção da modalidade		Importância atribuída		Prática	
	Alunos	Professores	Alunos	Professores	Alunos	Professores
Avaliação Diagnóstica	- Não apresentam todos a mesma concepção; -Alguns discentes apresentam uma concepção mais vaga, outros uma mais completa; - Alguns discentes optaram por abordar apenas os instrumentos através dos quais colocam em prática esta modalidade, outros os momentos em que ela ocorre, outros as finalidades da mesma, e ainda outros abordaram todos estes aspetos.	- Não apresentam todos as mesmas concepções; - Alguns docentes omitiram o uso que dão à informação recolhida; - Alguns docentes evidenciaram uma maior preocupação com a aprendizagem e com os alunos; outros com o ensino/aprendizagem e com os alunos/professores.	Segundo a opinião dos docentes, os alunos atribuem pouca importância a esta modalidade.	Na generalidade os docentes atribuem importância a esta modalidade avaliativa, mas em diferentes escalas.	- Alguns alunos referem que esta modalidade é colocada em prática no início do ano letivo; - Alguns alunos referem que esta modalidade é praticada com a intenção de se compreender o que os alunos sabem acerca da matéria do ano transato.	-A grande maioria dos docentes refere que pratica a avaliação diagnóstica no início do ano letivo; -Os restantes docentes referem que praticam esta modalidade no início do ano letivo e no início das unidades curriculares.
Avaliação Formativa	- Não apresentam todos a mesma concepção; -Alguns discentes apresentam uma concepção mais vaga, outros uma mais completa; - Alguns discentes optaram por abordar apenas os instrumentos através dos quais colocam em prática esta modalidade, outros os momentos em que ela ocorre, outros as finalidades da mesma, e ainda outros abordaram todos estes aspetos.	- Não apresentam todos as mesmas concepções; - Alguns docentes omitiram o uso que dão à informação recolhida; - Alguns docentes evidenciaram uma maior preocupação com a aprendizagem e com os alunos; outros com o ensino/aprendizagem e com os alunos/professores.	Sem dados.	Na generalidade os docentes atribuem importância a esta modalidade avaliativa, mas em diferentes escalas.	Alguns alunos transparecem a ideia de que esta modalidade é colocada em prática de modo pontual e através de uma regulação retroativa.	-Alguns docentes transparecem a ideia de práticas de avaliação formativa mais ligadas a uma concepção behaviourista; - Alguns docentes transparecem a ideia de práticas de avaliação formativa mais ligadas a uma concepção cognitivista.
Avaliação Sumativa	- Não apresentam todos a mesma concepção; -Alguns discentes apresentam uma concepção mais vaga, outros uma mais completa; - Alguns discentes optaram por abordar apenas os instrumentos através dos quais colocam em prática esta modalidade, outros os momentos em que ela ocorre, outros as finalidades da mesma, e ainda outros abordaram todos estes aspetos.	Sem dados.	Os alunos apresentam um discurso focado na “nota” e em mostrar conhecimentos, valores que estão mais afetos a uma avaliação sumativa. Perante estes aspetos os discentes demonstram valorizar esta modalidade.	Sem dados.	- Os alunos evidenciam um grande enfoque nos testes de avaliação; - Os alunos mostram a vontade de ter uma avaliação distinta no que diz respeito às % atribuídas aos instrumentos na hora de se proceder a uma avaliação sumativa.	No momento de atribuir uma nota os docentes focam-se em grande medida no resultado dos testes de avaliação.

Quadro 4 - Resumo das concepções apresentadas, por docentes e discentes, acerca dos tipos de avaliação, da relevância atribuída a cada modalidade e do modo como são praticadas.
Elaboração própria.

Ao longo das últimas páginas foi possível constatar-se que os docentes expressam as suas concepções sobre as modalidades de avaliação de formas distintas, destacando, por exemplo, diferentes finalidades/objetivos nas mesmas. Por outro lado, no seu discurso acerca das modalidades avaliativas alguns professores apresentam uma maior preocupação com a aprendizagem e com os alunos, outros mostram preocupação com o ensino/aprendizagem e com o papel dos alunos/professores. Das suas respostas sobressai, ainda, o facto de alguns docentes omitirem os fins que davam às informações que recolhiam junto dos alunos.

As motivações que estão na base da decisão dos professores em atribuir mais ênfase a uma vantagem/finalidade do que a outra ou a decidirem focar o seu discurso apenas na aprendizagem ou alargar as suas afirmações, também, ao ensino, podem ser muitas, mas creio que se ligam, em grande medida, às políticas educativas com que mais se identificam.

As diferentes formas de encarar as avaliações geram diferentes formas de as colocar em prática e essa pode ser, igualmente, uma das razões que justifique o facto de os alunos, à semelhança dos docentes, apresentarem concepções distintas entre si no que às modalidades em análise diz respeito. Isto é, como estão sujeitos a práticas de avaliação diferentes adquirem noções díspares. Por exemplo, se um docente não autorizar que o aluno faça a sua autoavaliação de final de período somente baseado na média dos testes, então é natural que o discente apresente uma concepção de avaliação sumativa mais próxima do juízo globalizante que se tem vindo a defender, do que o aluno que esteja habituado a realizar a sua autoavaliação com base nesse processo. Ficou evidente na análise das concepções dos alunos acerca das três modalidades de avaliação que alguns apresentam uma opinião acerca das mesmas mais estruturada do que outros.

Esta manifestação de concepções e de práticas distintas vem evidenciar que a avaliação além de subjetiva é também um pouco arbitrária, uma vez que a mesma assume diferentes formas dependendo do modo como é compreendida por quem a pratica.

No início da análise de resultados referi que pretendia compreender as concepções que os alunos e os docentes detinham das várias modalidades avaliativas (assunto debatido até então); tentar retirar conclusões quanto à importância que imprimem às mesmas e, se possível, perceber alguns traços do modo como são praticadas. Reflita-se, agora, sobre a importância que os agentes envolvidos neste estudo conferem às diferentes modalidades.

É possível avançar com a ideia de que os docentes, por aquilo que expressaram no inquérito, dão valor, embora em diferentes escalas, tanto à avaliação diagnóstica como à avaliação formativa (gráfico 2 e gráfico 16 presente no anexo 24). Como expressei anteriormente, esta atribuição de graus distintos de importância talvez resulte do facto de cada docente encarar os objetivos de cada modalidade de um modo distinto. Quanto à modalidade sumativa da avaliação não recolhi dados suficientes para conseguir avançar com uma conclusão.

Relativamente à importância que os alunos conferem aos tipos de avaliação, na análise da avaliação diagnóstica os professores deixaram expressa a ideia de que os discentes não lhe atribuem valor. Na tese de Martins (2012), a autora avança com a mesma conclusão. Por outro lado, a preocupação com a nota é algo que se percebe ao longo do inquérito nas afirmações de uma parte significativa dos alunos. O processo de atribuição de uma “nota” é intrínseco à avaliação sumativa, logo se os alunos manifestam preocupação em relação à “nota”, na minha opinião, isso revela a grande valorização que dão à modalidade sumativa. Porém, quanto à avaliação formativa, apesar de alguns discentes transparecerem a ideia de pouco estudo e trabalho em aula, assim como uma participação pouco ativa na avaliação, os dados recolhidos não me permitem retirar uma conclusão consistente.

Quanto ao modo como estas modalidades se evidenciam na prática, nem sempre alunos e professores passam a mesma mensagem. Por exemplo, na avaliação formativa os discentes passam a ideia de uma avaliação pontual e de regulação retroativa, situando-se, por isso, numa prática mais behaviourista, enquanto os docentes em determinados aspetos, se ligam a uma prática mais cognitivista e, em outros, a uma prática behaviourista. Por outro lado, em relação à avaliação diagnóstica alguns alunos referem que esta se aplica no início do ano letivo quanto às temáticas do ano anterior, ao passo que, apesar de a maioria dos docentes partilhar desta ideia outros referem que a utilizam, igualmente, no início das unidades curriculares. Por fim, na avaliação sumativa é de destacar que no momento da tomada de decisão sobre a classificação do aluno, os docentes admitem um grande enfoque nos testes de avaliação, mensagem que também é transmitida pelos alunos.

Relacionando os discursos de alunos e de professores ficou perceptível que as ideias que estes manifestam se aproximam em alguns aspetos e distanciam-se em outros. É natural que os docentes apresentem conceções mais formadas e um discurso mais eloquente. No entanto, e tal como ficou evidente, isso nem sempre se manifestou,

demarcando-se muitas vezes as respostas dos professores pela brevidade e síntese. Situação que impediu em algumas ocasiões de retirar conclusões mais consistentes.

2.2. Instrumentos e momentos de avaliação

Tal como ficou expresso no enquadramento teórico, no subcapítulo 1.5., o meu objetivo não é insurgir-me contra a utilização do instrumento *a* ou *b*. A minha finalidade sempre foi defender uma prática de avaliação na qual os momentos de avaliação estivessem afetos a instrumentos diversificados. As questões que se seguem surgem com o intuito de tentar compreender se esta é uma realidade dos alunos e dos professores inquiridos no âmbito deste estudo.

Para tal apresentei aos alunos a seguinte questão, “Que tipo de atividades costumam desenvolver ao longo das aulas? (questão 14 do inquérito). Desta pergunta de resposta aberta resultaram sete categorias distintas.

A Categoria **A** conta com dois indicadores, um que diz respeito aos alunos que evidenciaram não saber responder à questão e outro que se refere aos discentes que proferiram afirmações pouco perceptíveis como, por exemplo:

Ab)64 - *mais ou menos.*

Na Categoria **B** integrei as respostas dos inquiridos que associam atividades aos suportes de apoio às aulas. Os dois exemplos que se seguem ilustram esta situação:

B14 - *powerPoint's.*;

B39 - *slides.*

Já a Categoria **C** diz respeito às atividades escritas e engloba seis indicadores. No primeiro estão contidas as afirmações que vão ao encontro de atividades como fichas de trabalho, exercícios e questões de aula. A título de exemplo pode avançar-se com as seguintes respostas:

Ca)42 - *dar a matéria e fazer fichas de trabalho.*;

Ca)43 - *fazemos exercícios, a professora as vezes traz folhas de exercícios.*;

Ca)34 - *questões aula, fichas, questões.*

No segundo indicador estão integradas afirmações como, por exemplo:

Cb)83 - *atividades do manual/caderno de atividades.*;

Cb)61 - *apontamento de notas, uso o manual e deves em quando a escola virtual.*

Neste caso, estamos perante a resolução de exercícios e de questões, mas os inquiridos apontam a fonte dos mesmos. O terceiro indicador integra apenas dois inquiridos que, a par de outras atividades, mencionaram que costumam realizar resumos

da matéria lecionada. Já o quarto indicador corresponde aos alunos que apresentam como atividade:

Cd)77 - *passar a informação que esta no quadro.*

Deste indicador destaco ainda a seguinte resposta:

Cd)73 - *na maior parte das aulas fazemos apenas exercícios práticos e copiamos coisas que os professores passam no quadro iterativo, mas em Inglês a professora tem-se dedicado mais e até costuma dar-nos uma ficha com a letra de uma música inglesa e à medida que vamos ouvindo vamos copiando.*

Este inquirido revela o apreço por atividades diferentes. Isto mostra que, com atividades “fora do comum”, que integrem realidades que os alunos gostam, como por exemplo a música, estes aprendem e recordam-se, e em casos como estes, até as destacam.

No quinto indicador estão os alunos que, a par de outras atividades, incluem as fichas de avaliação, e no sexto os discentes que mencionam os trabalhos de pesquisa de ordem individual e de grupo:

Cf)72 - *trabalhos interativos.;*

Cf)49 - *trabalhos de grupo.*

A Categoria seguinte (**D**) está afeta aos inquiridos que referiram nas suas respostas atividades mais lúdicas como recorrer a jogos e a vídeos para abordar a temática a ser lecionada:

Da)33 - *atividades de preparação para os testes, alguns jogos, ...;*

Da)22 - *pergunta e respostas (tipo quiz).;*

Db)2 - *costumo ver vídeos a explicar a matéria ou às vezes filmes também (...).;*

Db)23 - *exercícios e às vezes vemos vídeos em relação à matéria.*

Alguns discentes, nas suas respostas passam a mensagem de que os momentos em que as atividades como, por exemplo, os jogos ocorrem são, sobretudo, nas alturas de revisão da matéria dada e de preparação para os testes. Uma forma lúdica e divertida de captar a atenção dos alunos, mas que mais uma vez evidencia o foco destes no tradicional teste de avaliação. Por outro lado, creio que os vídeos e filmes a que se reportam surgem mais como um auxílio durante o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de recursos permite ao professor gerar atividades que imprimem dinamismo às aulas, ultrapassando assim o desafio de se render meramente à exposição.

A última Categoria (**E**) surgiu após compreender que alguns inquiridos se focaram, igualmente, em atividades que expressam o diálogo entre docente e discentes durante o processo de ensino-aprendizagem. Esta categoria conta três indicadores. Os exemplos que se seguem ilustram-nos:

Ea)28 - *participar nas aulas com ordem do professor, estar atenta e apontar tudo que me pareça que vai ser importante para o teste.;*

Eb)44 - *ouvir a professora a explicar.;*

Ec)62 - *esclarecemos algumas dúvidas.*

Com certeza, o diálogo entre as duas partes interessadas no processo ensino-aprendizagem é fundamental para que o mesmo resulte em êxito. Não tenho dificuldade em aceitar como uma “atividade” a atenção nas aulas por parte do discente, postura que se apresenta como “meio caminho andado” para o sucesso das suas aprendizagens. O estar disposto a colocar dúvidas e a outra parte a esclarecê-las é igualmente importante, assim como é de grande relevância a participação nas aulas, que permitem imprimir-lhe ritmo e ânimo. Porém, note-se que mais uma vez a preocupação com o teste de avaliação é mencionada. No entanto, de uma forma geral, as atividades que nesta categoria se expõem têm como instrumento utilizado o diálogo, a oralidade.

Da análise de todas as categorias que compõem a questão em destaque fica perceptível que, apesar de haver um predomínio das atividades escritas, os discentes realizam atividades diversificadas ao longo do período no qual decorre o ensino e a aprendizagem, que vão desde fichas de trabalho, jogos, realização de trabalhos de pesquisa ou até exploração de vídeos. Esta mesma conclusão pode ser retirada do inquérito realizado aos docentes, uma vez que ao longo do mesmo estes foram evidenciando e deixando pistas acerca de um uso de instrumentos variados ao longo do período/ano.

Por outro lado, interessou-me, também, saber a importância que os discentes atribuíam às diversas atividades que realizavam, nomeadamente se o esforço e dedicação que lhes imprimiam era ou não idêntico entre si (questão 17 do inquérito). A tabela que se segue apresenta um resumo das respostas dos discentes.

Categorias	Número de registos
Testes	36
Fichas de trabalho	4
Testes e fichas de trabalho	11
Trabalhos de casa	2
Testes e trabalhos de casa	6
Testes, fichas de trabalho e trabalho de casa	9
Testes e participação	2
Testes; trabalho de casa e participação	2
Testes; trabalhos de casa e comportamento	3
Testes e comportamento	2
Testes; fichas de trabalho; trabalho de casa; participação e comportamento	1

Testes; fichas de trabalho e questões de aula	1
Testes; fichas de trabalho e estudo	1
Fichas de trabalho; Trabalho de casa e resumos	1
Fichas de trabalho; trabalho de casa e trabalhos de grupo	1
Fichas de trabalho; trabalho de casa e trabalho de aula	1
Aulas	1

Quadro 5 - Resposta dos discentes à questão n.º 17. Elaboração própria.

Este quadro evidencia, por um lado, e tal como já ficou expresso anteriormente, um maior esforço em “mostrar conhecimentos” do que nas atitudes. Por outro lado, demonstra, de forma clara, que uma grande parte dos alunos aponta o teste como sendo a atividade para a qual reserva mais empenho. Mais uma vez, é revelada a imponência deste instrumento de avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Como já esperava que, em certa medida, estas conclusões se pudessem confirmar, isto tendo em conta aquilo que assistia ao longo das aulas e, também, a minha experiência como discente, resolvi colocar mais duas questões. A primeira (questão 15 do inquérito), se os alunos gostavam que outro tipo de trabalhos que realizam ao longo das aulas tivessem um maior peso na sua classificação final. Na altura em que procedi à explicação das questões do inquérito, antes de os alunos as responderem, salientei o facto de que por “trabalhos” podiam entender outras atividades que realizavam nas aulas e não somente os trabalhos de pesquisa. A segunda (questão 16 do inquérito), se consideravam que conseguiam mostrar todos os conhecimentos adquiridos ao longo do período nos testes de avaliação.

Começamos pela segunda questão. Tal como comprova o gráfico presente no anexo 10, 60% dos alunos responderam que não consideram que conseguem mostrar tudo o que sabem no momento de realizar o teste de avaliação. Uma falha desta questão foi o facto de não ter solicitado a justificação da resposta. Porém, como ainda detetei a mesma no momento em que os alunos estavam a realizar o inquérito, resolvi questionar os que iam seleccionando a opção “não” pelo motivo dessa resposta. As razões apontadas foram várias, mas na sua generalidade prendiam-se com o stress, a ansiedade e com a má interpretação que por vezes faziam das questões.

Por outro lado, quanto à primeira questão (n.º 15), os resultados permitiram elaborar o seguinte gráfico.

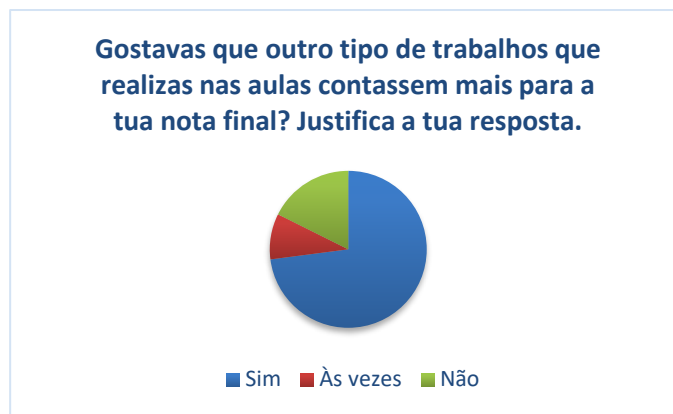


Gráfico 5: Opinião dos alunos relativamente à questão “Gostavas que outro tipo de trabalhos que realizas nas aulas contassem mais para a tua nota final?”.

Desta questão surgiram três categorias de resposta. Passe-se à sua análise.

Os inquiridos que responderam “não” deram justificações que se enquadram nos seguintes exemplos:

A55 - *não, porque não faço muita coisa na aula.;*

A74 - *não, pois se um trabalho correr mal fico com uma nota mais baixa e também já tenho as notas que quero nos testes.*

Considero, tendo por base as afirmações destes alunos, que estes encaram como positivo a grande valorização do resultado dos testes na sua nota final porque o contrário implicaria um maior esforço e empenho nas aulas. Será este o tipo de pensamento que os docentes pretendem que esteja presente nos seus alunos?

Poucos foram os inquiridos que responderam “às vezes” e que deram uma justificação. Porém, entre elas destaco a seguinte:

B49 - *talvez gostasse que contassem mais, pois normalmente podemos pesquisar nos livros ou na internet e isso facilita muito o trabalho.*

Ao contrário da ideia transmitida antes, este inquirido perspetiva o trabalho em aula como positivo e facilitador. Além disso, toca na questão de uma aprendizagem por descoberta, ou seja, é o aluno que orienta a sua aprendizagem pois é ele que procura a informação de que necessita.

Relativamente aos inquiridos que responderam positivamente à questão, destaco as seguintes justificações:

C12 - *sim, pois os trabalhos feitos na aula são mais divertidos e interagimos com os nossos colegas.;*

C24 - *sim, porque nós somos avaliados só pelos testes.;*

C41 - *sim, porque nas aulas nós conseguimos resolver melhor os exercícios do que nos testes.;*

C43 - *sim, porque acho que é importante para a avaliação porque é mais fácil fazer trabalhos com calma do que testes.;*

C56 - *sim, porque pode melhorar a nossa nota se tivermos nega nos testes.;*

C76 - *sim, porque o esforço nas aulas não reflete as notas dos testes, há testes que podem correr mal por certas causas e isso não significa que não façamos bem os trabalhos nas aulas.*

Repare-se que todos os alunos à exceção do **C12** pretendem uma valorização de outro tipo de trabalhos como forma de compensar os resultados obtidos nos testes. Por outro lado, a mensagem que retenho da primeira afirmação prende-se com o ânimo e a disposição com que os discentes encaram os instrumentos de avaliação, isto é, instrumentos que impliquem uma maior interação entre pares, que sejam diferentes dos habituais, geram mais entusiasmo na sua realização e, portanto, ao mesmo tempo mais empenho por parte de quem os coloca em prática. Ainda através de algumas destas afirmações é possível confirmar a ideia avançada no enquadramento teórico, e expressa por vários autores, de que os momentos mais formais de avaliação são geradores de stress e de ansiedade, o que pode enviesar o resultado dos mesmos.

As conclusões retiradas até ao momento, sobretudo do inquérito realizado aos alunos, vêm, na minha perspetiva, reforçar a ideia que tenho vindo a defender: a necessidade de diversificar os momentos formais de avaliação e os instrumentos utilizados nos mesmos. Porém, para levar este assunto além da minha opinião pessoal resolvi questionar os professores acerca do tema. Desta forma, coloquei-lhes as seguintes questões, “Considera que momentos de avaliação formal mais distribuídos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, era benéfico para os alunos?” (questão 18 do inquérito) e “Se considera que momentos de avaliação formal mais distribuídos era benéfica para os alunos, justifique, por favor.” (questão 19 do inquérito).

Da questão 18 é possível aferir os seguintes dados.

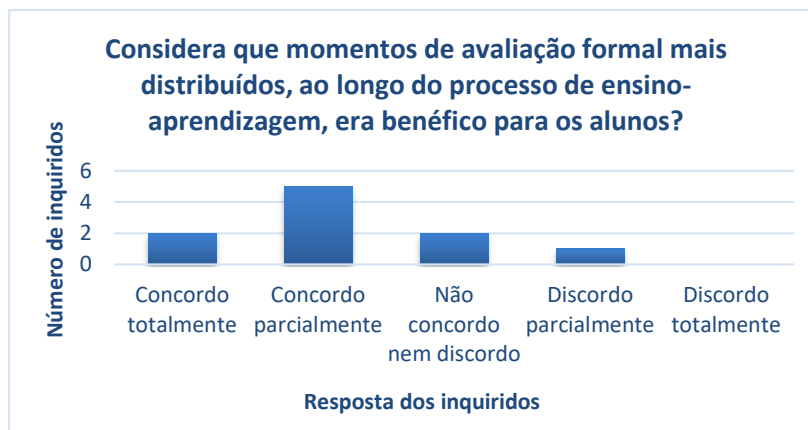


Gráfico 6: Resposta dos docentes à questão “Considera que momentos de avaliação formal mais distribuídos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, era benéfico para os alunos?”.

Apesar de 7 dos 10 docentes responder positivamente à questão, só no momento em que justificam as suas respostas é que se torna possível compreendê-las.

As justificações dos docentes acabam por ir ao encontro dos motivos que a mim me levam a defender uma diversificação destes momentos. Assim, os alunos aplicariam os conhecimentos de uma forma mais **A1**- (...) *sistemática e construtiva*. Pesa, também, o facto destes nem sempre conseguirem **B2** - (...) *transmitir tudo o que sabem num teste*, e, portanto, teriam mais oportunidades. Por outro lado, esta era uma maneira de tentar que os **C6** - (...) *alunos se empenhassem mais na aprendizagem*, **C7** - (...) *conhecendo com mais tempo as suas dificuldades e as aprendizagens realizadas de forma positiva* e, também, ficando com a noção de que de facto **D9** - (...) *todas as aulas contam*. Desta forma, evitar-se-ia o estudo e o empenho apenas na véspera dos momentos em que ocorrem os testes de avaliação.

Voltemos, neste momento, ao inquérito construído para os alunos. Na questão 19 perguntei-lhes “De que forma gostavas de ser avaliado?”. Apesar de ser totalmente distinta das questões 18 e 19 colocadas aos docentes, os resultados desta pergunta permitem, em certa medida, ir ao encontro das ideias defendidas até então. Analise-se algumas afirmações dos inquiridos para comprovar esta situação.

A primeira Categoria de resposta (**A**) integra os discentes que, por um lado, não sabem responder a esta questão (primeiro indicador) e que, por outro lado, não se expressaram de uma forma clara (segundo indicador).

A Categoria **B** é composta, também, por dois indicadores. Um que diz respeito aos alunos que manifestaram a vontade de não ser avaliados, totalizando-se estes em

apenas dois registos, e o outro, um pouco mais numeroso, com 9 registos, conta com afirmações como, por exemplo:

Bb)15 - *da mesma forma.*

Ou seja, os discentes não mostram vontade de efetuar nenhuma alteração.

Já a Categoria **C** engloba os inquiridos que manifestam uma vontade de se valorizarem mais as atitudes. Como as atitudes manifestadas pelos discentes são diferentes, esta categoria conta com quatro indicadores. Um em que os inquiridos privilegiam o comportamento:

Ca)59 - *valorizando mais o comportamento (...).*

Outro em que destacam a participação, outro em que englobam a assiduidade e pontualidade e ainda outro em que apelam a uma valorização do empenho e do esforço:

Cd)76 - *pelo esforço e empenho, pois acho que vale muito mais o empenho dos alunos do que as notas dos testes.*

Acerca da importância de ter em conta as atitudes no momento de avaliar e de atribuir uma classificação já me pronunciei anteriormente.

Na Categoria **D** estão incluídos dois indicadores. No primeiro, com 16 registos, os discentes, entre outros factos, apontam a vontade de continuar a ser avaliados através dos testes, no segundo, com 14 registos, os inquiridos apelam a uma valorização dos trabalhos de pesquisa, tal como comprova a seguinte resposta que serve como exemplo:

Db)85 - *gostava de ser avaliado mais por trabalhos e atividades, porque tinha maior oportunidade de tirar avaliação positiva no final de cada período, pois trabalhava com mais calma e tinha mais oportunidades de pesquisa.*

A Categoria que se segue (**E**) integra onze inquiridos que também abordam o instrumento teste, mas fazem-no de um modo diferente, daí ter optado por incluir as suas respostas numa outra categoria. Atente-se nos seguintes exemplos:

E33 - *gostava que os testes não tivessem tanto valor na nota final, aumentando os trabalhos individuais e de grupo e assim estes passarem a ter um maior valor na nota final.;*

E68 - *dar a matéria depois fazer um teste pequeno e continuar a dar a matéria.;*

E80 - *cada matéria que dessemos, tivéssemos um mini teste, assim teríamos oportunidade de ter positiva, porque apesar de sair a matéria que sabemos menos também temos oportunidade de sair bem na que sabemos mais.*

Perante estes exemplos, é possível perceber que estes alunos corroboram as ideias defendidas: uma desvalorização do peso dos resultados do teste de avaliação na nota final do aluno e, também, uma diversificação dos momentos em que ocorre a avaliação mais

formal. Tome-se como um exemplo os inquiridos aqui representados que falam em *pequeno teste* e depois *continuar a dar a matéria* ou em *mini teste* ao fim de cada temática lecionada e não de um conjunto de temáticas. Acredito que se de facto este tipo de avaliação ocorrer de forma mais repartida e no contexto das aulas, não sendo necessário reservar uma aula inteira para os mesmos, os alunos sentir-se-iam mais descontraídos e já não se focavam tanto apenas em dois momentos ao longo do período.

Tal como referi na Introdução deste relatório, um outro subtema que propus para análise prende-se com a participação dos alunos no processo de avaliação. No entanto, como as reflexões em torno deste assunto decorrem da análise das respostas a todo o inquérito e das experiências recolhidas durante o ano de estágio, considerei que faria mais sentido partilhá-las nas considerações finais que agora se seguem.

Últimas provocações

Sabe-se que os professores podem chegar a ser melhores profissionais refletindo sobre o que fazem.

Oberg, 1984.

Até ao momento, a “avaliação” foi analisada sob a perspectiva dos teóricos, da lei e da prática. É hora de, tendo por base todas estas variáveis, proceder às considerações finais. Para facilitar o seu entendimento, estas tomarão a ordem das questões de investigação. Por fim, serão apontados os constrangimentos e as potencialidades deste estudo, assim como perspectivados novos rumos que poderão ser seguidos.

Comece-se por recordar a primeira questão de investigação: “Que conceções apresentam os professores e os alunos acerca das modalidades de avaliação?”.

Os leitores ficaram a conhecer, no I capítulo, a forma como as modalidades avaliativas são retratadas no plano teórico e, na análise de dados, as conceções que alunos e discentes apresentam acerca dessas modalidades. Ficou expresso, por exemplo, que tanto entre alunos como entre professores as conceções são distintas, tendo sido avançadas simultaneamente possíveis razões para tal. Porém, neste momento de reflexão final, devo referir que, perante os resultados obtidos, destaco duas grandes ideias:

- Necessidade de clarificar conceitos

Sente-se uma urgência em se aclarar conceitos, sobretudo, junto dos alunos, uma vez que o conhecimento que estes demonstraram acerca das finalidades e vantagens de cada modalidade de avaliação primou por ser vago, em alguns casos nulo ou até mesmo errado. Na minha perspectiva, se os discentes entendessem todas as finalidades e vantagens do tipo de avaliação que estão a colocar em prática, a atividade em causa ganharia mais sentido para eles e, dessa forma, acredito que lhe atribuíssem mais valor e lhe imprimissem mais empenho.

- Necessidade de melhorar práticas

Refiro esta necessidade de se melhorarem algumas práticas avaliativas na sala de aula tendo por base vários exemplos.

Avaliação diagnóstica

Ficou clara a ideia de que os discentes encaram esta modalidade como a que ocorre no início do ano letivo, consideração que também é partilhada por alguns docentes.

Perante esta constatação, considero relevante que os professores se sensibilizem para as vantagens da utilização da avaliação diagnóstica ao longo do ano letivo, vantagens que ficaram claras no corpo desta investigação. Recorde-se que uma delas era a possibilidade de agilização dos conteúdos do programa. Se em atenção estiverem as matérias que se repetem ao longo dos anos de escolaridade, esta questão enche-se ainda de mais sentido.

A formação do reino de Portugal pode ser um entre os vários exemplos concretos na área disciplinar da História. Com objetivos muito idênticos, esta temática é abordada no 5.º; 7.º e 10.º anos de escolaridade. No documento presente no anexo 27 pode comprovar-se esta situação com uma breve correspondência entre os objetivos dos programas para estes níveis de ensino. Em conclusão, recorrer à avaliação diagnóstica é uma mais-valia para planear aulas adequadas às reais necessidades dos alunos e permite gerir de modo mais eficaz o tempo, esse bem precioso para que o cumprimento dos programas curriculares seja possível.

Avaliação formativa

A ideia transmitida pelos alunos, ao longo da análise de dados, vai ao encontro de uma avaliação formativa pontual e de regulação retroativa, portanto de uma perspetiva behaviourista desta modalidade. Por sua vez, os docentes apresentam uma dualidade de perspetivas, isto é, em determinados aspetos parecem aproximar-se de uma perspetiva cognitivista e em outros de uma perspetiva behaviourista. Perante estes factos, considero que outro melhoramento ao nível da prática avaliativa no dia-a-dia da sala de aula se deve prender com um maior esforço em utilizar a avaliação formativa com um carácter contínuo e de regulação interativa.

Os resultados deste estudo não permitem afirmar que os mesmos corroboram ou refutam na totalidade as conclusões avançadas por outras investigações nesta área (já mencionadas no enquadramento teórico e no prático) que apontam que, em Portugal e em outros países, a avaliação formativa ainda se pauta por ser pontual e retroativa, portanto, behaviourista.

Avaliação Sumativa

No âmbito da avaliação sumativa, para que o juízo globalizante do desempenho do aluno ao longo do período/ano letivo seja mais equilibrado e para que, aos olhos dos discentes, esta modalidade deixe de ser só a “soma dos testes”, julgo que este instrumento avaliativo não deve de ser tão sobrevalorizado no momento de “certificar” e “classificar”. Assim, além da consciencialização dos alunos para estes factos, a diversificação de instrumentos e de momentos formais de avaliação pode ser um caminho a seguir.

Esta última observação remete-nos para o domínio da segunda questão de investigação: “Serão os instrumentos usados nos momentos formais e informais de avaliação diversificados?”. Pela análise aos dados recolhidos ficou evidente o seguinte:

- O discurso dos inquiridos dá a entender que os instrumentos utilizados no decorrer das aulas são diversificados. Porém, na minha perspetiva, essa diversidade é afeta apenas aos momentos informais de avaliação. Isto porque, tendo em conta o tipo de instrumentos que uma parte significativa dos docentes referiu utilizar na avaliação sumativa, considero que a variedade de instrumentos nos momentos formais de avaliação ainda é pouco notória.
- Denota-se um claro privilégio do instrumento “teste de avaliação” por parte dos docentes, instrumento que também marca o discurso dos alunos. Numa revisão de estudos acerca da temática, realizada por Barreira & Pinto (2005, cit. por Bruno, 2013, p.51), esta ideia de grande ênfase atribuída aos testes é corroborada. Como alternativa aponto, por exemplo, os portefólios, os relatórios escritos ou os trabalhos de grupo. Esta escolha não é aleatória, vários estudos, como o de Santos & Pinto, 2011 ou Semana, 2008 (cit. por Bruno, 2013), concluem que estes instrumentos têm marcado pela positiva o processo de ensino-aprendizagem.

A diversificação dos instrumentos, seja em momentos formais ou informais de avaliação, é essencial para que se alcancem as necessidades do maior número de alunos possível e para que sejam trabalhadas todas as competências que se pretendem desenvolver. Contudo, é preciso que o professor esteja consciente dos fins do seu ensino e da sua avaliação, assim como das potencialidades e das limitações de cada instrumento, isto para que a sua escolha seja fundamentada e ajustada às necessidades dos discentes.

Ainda relativamente aos instrumentos e momentos formais de avaliação:

- Uma parte dos docentes mostrou-se concordante com uma diversificação dos momentos formais de avaliação e até reconheceram nesta medida benefícios para os alunos. Porém, na prática não a aplicam. Por outro lado, por exemplo, durante a conversa presencial que tive com todos, alguns expressaram a vontade de aplicar mais vezes outro tipo de atividades, como trabalhos de grupo, mas não o faziam por vários impedimentos. Estas situações vêm comprovar que os atos dos docentes nem sempre são uma réplica dos discursos, ideia também avançada por Alves (2004) num estudo de caso sobre concepções e práticas de avaliação.

Até ao momento expus algumas questões que necessitam, na minha opinião, de serem modificadas no processo de avaliação, assim como formas de o melhorar. Todavia, considero que o processo de avaliação não é um feudo do professor e, portanto, essas mudanças devem ocorrer com o auxílio dos alunos. E, assim, se culmina na terceira questão de investigação: “Será importante, ao longo do processo de avaliação, ter em consideração a opinião dos alunos e atribuir-lhes um papel relevante nas decisões a tomar?”. Ficou comprovado no subcapítulo 1.6. do enquadramento teórico que, de facto, envolver os alunos no seu processo de avaliação acarreta vantagens. No meu ponto de vista, essa participação pode e deve ocorrer a vários níveis:

- Dar a oportunidade aos discentes para se manifestarem quanto à forma como são avaliados: o que modificariam, o que consideram pertinente, entre outros aspetos. Acredito que essa atitude pode constituir uma vantagem para a planificação das estratégias de aprendizagem e de avaliação;
- Negociar com os alunos os instrumentos de avaliação a serem utilizados. Tendo em conta os vários instrumentos que o docente tem ao serviço do desenvolvimento e da avaliação de competências variadas (devendo de ser esta a principal razão que está na base da escolha dos instrumentos), negociar com os discentes a opção por “a” ou por “b” pode ser positivo na medida em que estes se sentem mais integrados no seu processo de aprendizagem e de avaliação.

Neste estudo, quando questionados quanto à forma como gostavam de ser avaliados, ficou perceptível que se, por um lado, alguns alunos se mostram conservadores das práticas de avaliação a que estão sujeitos, outros evidenciam mudanças que não são desprovidas de sentido, tal como ficou expresso na análise da questão 19 no subcapítulo 2.2. Assim, acredito que ter em atenção o contributo dos alunos pode ser benéfico para o

empenho destes na realização das atividades, assim como para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação.

- Envolver os alunos na construção e negociação dos critérios de avaliação. Refleti pela primeira vez sobre esta medida no 1.º ano deste Mestrado, quando, no âmbito de algumas Unidades Curriculares, fui envolvida nesse processo. Para mim, é essencial não só que os alunos conheçam os objetivos e os critérios de avaliação, mas que, também, sejam envolvidos na sua construção. Dessa forma, acredito que, por experiência pessoal e tendo em conta alguns estudos, o processo de avaliação passe a ser totalmente transparente para os alunos e sejam criadas condições para que estes consigam orientar e autorregular o seu processo de aprendizagem. Num outro estudo de Barreira & Pinto (2005, cit. por Bruno, 2013, p.53), estes autores referem que os docentes consideram relevante que os critérios sejam dados a conhecer aos alunos, porém, não os negociam com eles.
- Envolver os discentes na correção dos instrumentos de avaliação. Durante o meu ano de estágio tomei contacto com esta prática: os testes, depois de corrigidos pelos docentes, são entregues aos alunos sem a cotação qualitativa e quantitativa. Os critérios de correção usados pelos professores são projetados no quadro e os alunos têm de corrigir o seu próprio teste consoante esses mesmos critérios. Após esta tarefa, o docente questiona aluno a aluno acerca da nota que obteve e informa-o da que ele próprio alcançou na sua correção. Sempre que a discrepância de valores é acentuada entre a nota do professor e a do aluno, ambos debatem entre si a razão que estará na origem dessas percentagens distintas. Esta atividade de “co-correção” assume-se com relevância na aprendizagem do aluno, pois ele é confrontado com os seus erros e obrigado a procurar justificações e soluções para o mesmo. Porque não alargar este tipo de atividade a outros momentos do processo de ensino-aprendizagem? Na ação de formação em que me envolvi, esta técnica foi apresentada aos docentes. A maioria recebeu-a com surpresa, o que me leva a crer que esta é ainda uma prática pouco conhecida e que, portanto, pelo menos a este nível, a intervenção dos discentes é reduzida.

Segundo Barbosa & Neves (2006, p. 219), os alunos e o currículo exigem mudanças na avaliação, de um paradigma positivista para um paradigma construtivista. Acredito e defendo que uma envolvimento cada vez maior dos alunos no seu processo de aprendizagem e de avaliação seja o caminho a percorrer no sentido do melhoramento e

da transparência dos mesmos. Porém, pequenos factos constatados ao longo do inquérito realizado aos alunos levam-me a acreditar que esta participação ainda não é significativa:

- À questão “Ao longo do ano letivo os professores dão-te a oportunidade de intervires na forma como vais ser avaliado à disciplina?” (questão 7. Ver anexo 8), 72% dos alunos responderam que não, revelando, assim, uma falta de participação nas decisões a serem tomadas ao longo do ano acerca do seu processo de avaliação. Certamente este estudo teria enriquecido se tivesse acrescentado outras questões a par desta como, por exemplo, “Em que tipo de decisões no processo de avaliação intervéns?”, “Em que momentos do processo de avaliação intervéns?” ou, simplesmente, ter acrescentado um “Justifica a tua resposta”.
- Poucas foram as vezes em que as afirmações dos alunos, e até mesmo dos professores, remetiam o leitor para ideias de autoavaliação e de autorregulação, processos fulcrais para colocar o discente, juntamente com o docente, no comando do processo de aprendizagem e de avaliação.
- Se os alunos fossem envolvidos na construção dos critérios de avaliação e durante esse processo ficasse clara qual a modalidade em apreço e quais os objetivos daquela ação, acredito que os discentes não mostrariam um desconhecimento tão grande em torno dos objetivos e finalidades das diversas modalidades avaliativas.

Por fim, relativamente à questão “Existirão discrepâncias entre a teoria e a prática na sala de aula?”, a resposta foi-se evidenciando positiva ao longo do corpo deste estudo.

Em determinados aspetos dos diversos temas analisados foi-se evidenciando uma distância entre a teoria e a prática. Por exemplo, apesar das vantagens enunciadas pela teoria do uso da **avaliação diagnóstica** no início das novas temáticas, a maioria dos professores confessa utilizá-la apenas no início do ano letivo. Já ao nível da **avaliação formativa**, embora a teoria aponte mais vantagens a uma prática contínua desta modalidade e os docentes lhe atribuam relevância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, a verdade é que alguns transparecem a ideia de uma prática de avaliação formativa de cariz mais pontual, isto tendo em conta os entraves que colocam à sua realização. Também ao nível dos **instrumentos de avaliação** esta distância pode ser observada. Os teóricos discutem a necessidade de se avaliarem os alunos recorrendo a uma instrumentação diversificada, porém uma parte dos docentes inquiridos revela que, pelo menos ao nível da avaliação formal, essa diversidade não é notória. Por outro lado, a teoria deixa, também, evidente as vantagens de se **envolverem ativamente os alunos**

nas decisões acerca do processo de avaliação, assim como de se desenvolver práticas de autoavaliação e de autorregulação. Na minha ótica, tendo por base as ideias aqui expressas, e o contacto que mantive com a prática daqueles alunos e docentes durante um ano, serão precisos mais esforços para que esta seja uma realidade diária nas salas de aula.

Não querendo, porém, “ser mais papista do que o Papa”, é preciso compreender que a luta contra o tempo para cumprir os longos programas curriculares e o excesso de alunos por turma são exemplos de entraves reais a um processo de ensino-aprendizagem e de avaliação que se espera que assuma as características debatidas até agora. Não basta, por exemplo, que a legislação preveja uma valorização da avaliação formativa se no *terreno* não são dadas condições ao professor para que a possa colocar em prática de forma contínua e sem qualquer tipo de constrangimento. Importa, pois, que estes problemas sejam resolvidos, ou pelo menos minimizados, para que se torne cada vez mais exequível a concretização, com sucesso, de todas estas medidas. Sob este ponto de vista, é possível detetar, igualmente, uma certa distância entre a legislação e a prática da sala de aula.

As informações recolhidas neste estudo permitem ainda outras considerações.

- A avaliação foi sofrendo uma evolução do ponto de vista científico, no que diz respeito à sua conceção, objetivos e métodos. Na prática, porém, essa evolução faz-se de uma forma mais lenta e gradual, assistindo-se a uma coexistência no tempo de características que se moldam a distintas gerações de avaliação. Por exemplo, a grande ênfase que os docentes demonstraram atribuir aos testes de avaliação é uma característica da “geração por medida”. Por outro lado, é possível observar exemplos que afastam a avaliação desta geração:
 - a) O facto de o discurso de alguns docentes em torno da avaliação apresentar como preocupação a aprendizagem dos alunos, revela que estes atribuem à avaliação não só a função de medir, mas a de auxiliar no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem;
 - b) Embora não com a frequência desejada, a avaliação formativa assume um papel dentro da sala de aula;
O contacto com a política educativa da ESIC permite-me atestar o esforço na disponibilização de meios que acompanhem os alunos com mais dificuldades, por exemplo com o projeto *Reforços Pedagógicos*.

Estas ideias revelam a preocupação com um ensino diferenciado e uma remediação das aprendizagens;

- c) O papel interventivo dos encarregados de educação/pais no processo de ensino-aprendizagem e avaliação é outra das preocupações assumidas pela Escola, criando projetos como *Escola de Pais/ envolvimento parental*;
- d) Apesar de num patamar de valorização inferior ao dos conhecimentos, cada vez mais se assiste a uma valorização do desenvolvimento das capacidades e das atitudes dos alunos, não limitando, assim, os mesmos a um desenvolvimento cognitivo. Por exemplo, as atitudes são reconhecidas nos documentos legais, correspondendo a 30% da avaliação dos alunos. Essa preocupação estende-se para fora da sala de aula com projetos como o *UP mais sucesso, menos indisciplina*.

Estes são alguns exemplos que permitem inscrever a avaliação na 3.^a e 4.^a gerações. Todavia, o caminho a percorrer para que estes e outros aspetos se desenvolvam e funcionem adequadamente ainda é longo.

- Perante as questões que foram debatidas em torno da avaliação e as fragilidades que foram detetadas, seja nas conceções ou nas práticas, acredito que este deva ser um tema mais debatido nas ações de formação de professores, assim como na formação inicial destes profissionais. **Primeiro**, para que estejam plenamente informados acerca das formas e técnicas a que podem recorrer para avaliar os alunos e o seu próprio desempenho. **Segundo**, para que possam debater entre si formas de ultrapassar os entraves à aplicação das medidas referidas anteriormente. **Terceiro**, para que haja uma troca de saberes. Estejam em causa tipos de instrumentos, formas ou técnicas de avaliação, a partilha das experiências positivas e negativas é, a meu ver, uma mais-valia para o enriquecimento das práticas.
- Por vezes, e tal como deixei registado em alguns momentos do subcapítulo 2, quando comparadas as conceções transmitidas pelos alunos e pelos professores, a ideia que transpareciam era a de uma falta de diálogo. Considero que este deve ser um cuidado a ter, um diálogo mais aberto entre docentes e discentes quanto ao processo de avaliação, nomeadamente quanto aos objetivos pelos quais se realizam as atividades, para que este prime pela transparência.

Chegou o momento de refletir um pouco acerca dos constrangimentos desta investigação, assim como em torno das possibilidades de lhe dar continuidade.

Apesar do cuidado na elaboração dos inquéritos, durante a análise de dados foram detetadas algumas falhas. Essas situações foram assinaladas ao longo do trabalho, porém, a que mais se destaca diz respeito a questões que ficaram por colocar e que poderiam ter representado uma mais-valia para as conclusões deste estudo. É possível, no entanto, encarar esta falha como uma oportunidade de melhorar a presente investigação.

Numa perspetiva de continuidade, considero que um estudo de caso com contornos semelhantes a este poderia ser alargado a um público-alvo mais significativo e de outros níveis de escolaridade. Os seus resultados, por um lado, poderiam reforçar ou destronar as ideias divulgadas neste estudo e, por outro, responder a questões como: as conceções que os alunos de diferentes anos de escolaridade apresentam são idênticas? São distintas? Em que aspetos se aproximam ou se distanciam?

Como ficou registado nas páginas deste trabalho, nem sempre se conseguiu dar resposta a todas as questões levantadas e, fruto dessa situação, algumas dúvidas permaneceram. Uma delas, a título de exemplo, prende-se com a associação das práticas de avaliação formativa dos docentes a uma conceção behaviourista ou cognitivista. Uma resposta a esta falha pode passar por, a par da utilização do inquérito como instrumento de investigação, acompanhar a prática avaliativa diária do professor.

Por fim, ao longo de várias leituras em torno deste tema deparei-me com uma constante referência à necessidade de se envolverem, no processo de avaliação, não só os alunos, os professores, as instituições, mas também os encarregados de educação/pais. Compreender “quando” e “de que forma” estes últimos intervêm no processo de avaliação dos seus educandos poderia ser igualmente um estudo interessante nesta área.

Iniciei esta investigação referindo que cada docente, na sua qualidade de avaliador, tem a responsabilidade de refletir sobre as suas conceções de avaliação, no sentido de aperfeiçoar não só a sua prática, mas de colaborar para uma melhoria da aprendizagem dos alunos. Desejo que este trabalho tenha contribuído para tal.

Bibliografia

- Afonso, A. F. (2011). *Concepções e práticas de avaliação de professores de ciências da natureza do 2º ciclo do ensino básico: Um olhar dirigido para os testes de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança - Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
- Alves, M. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspetiva integrada*. Coleção Currículo. Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Álvarez M. J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.
- Barbosa, J. & Neves, A. (2006). Fantasmas, mitos e ritos da avaliação das aprendizagens. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 219-235.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bruno, I. D. (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?. *Revista Campinas*, 29 (78), 178-200.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Coleção Universidade. Plural Editoras.
- Castro, A., Júnior, V., Vieira, H. (2010). *O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes*. XII SemeAd, Seminários em Administração.
- Cortesão, L. (1996). *A avaliação formativa – Que desafios?*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., Lisboa, I. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 38 (1), 5- 22.
- Duarte, A. L. D. (2014). *Influência das estratégias de avaliação contínua no rendimento escolar dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. In J. Lima & J. Pacheco, Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40 (3), 71-94.

- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Acedido janeiro 10, 2016, em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda,%20muitos%20desafios.pdf>.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação sumativa e melhoria das aprendizagens: Uma discussão necessária. In *6º Congresso internacional sobre avaliação na educação*, São Paulo, 17 jul. 2008.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. In *La evaluación en las Escuelas Oficiales de idiomas de la Comunidad de Madrid. Actas de las II Jornadas de Enseñanza de Lenguas.*, Madrid. 2011 (133-148).
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*. (27), 97-114.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Lee, P. (2006). *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Curitiba: Educar.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Longle, N. D. P. (2008). *Avaliação sumativa em diferentes contextos de práticas na disciplina de matemática: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Maciel, O. *et. al.* (2014). Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das Tecnologias de Informação Geográfica no ensino de Geografia. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)*, (6), 153-177.
- Marinho, P.; Fernandes, P. & Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: Da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. *Maringá*, 36 (1), 153-164. Acedido fevereiro 7, 2016, em https://sigarra.up.pt/fmup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=588858.
- Martins, M. de F. L. (2012). *Avaliação diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Migueis, H. S. V. M. S. (2008). *Avaliação formativa numa disciplina de investigação e*

- no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem: Perspectivas de alunos.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.
- Monteiro, M. & Pais, A. (2002). *Avaliação: Uma prática diária.* (2ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática.* Coimbra: Almedina.
- Pacheco, J. A. (2012). A avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas formativas. In *Encontros de Educação*, Madeira, 10-11 fev. 2012.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspetivas*, (171-190). Porto: Porto Editora.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés.* Paris: Robert Jauze.
- Ribeiro, L. C. (1999). A Avaliação da aprendizagem. *Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, H. (2013). Práticas de avaliação sumativa na disciplina de matemática aplicada de um curso de educação e formação. Em Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa (Org.), *Actas do IV Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais* (643-653) Lisboa: FCTUNL. Acedido maio 3, 2016, em <http://selubet2013.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2014/08/ID65.PR%C3%81TICAS-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O-SUMATIVA-NA-DISCIPLINA-DE-MATEM%C3%81TICA-APLICADA-DE-UM-CURSO-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-E-FORMA%C3%87%C3%83O.pdf>.
- Rosado, A. & Silva, C. (2010). *Conceitos Básicos sobre a Avaliação das Aprendizagens.* Acedido janeiro 9, 2016, em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Santos, L. (2005). A avaliação das aprendizagens em Matemática: um olhar sobre o seu percurso. In L. Santos, A. P. Canavarro e J. Brocardo (Orgs.), *Educação e matemática: Caminhos e encruzilhadas. Actas do encontro internacional em homenagem a Paulo Abrantes*, Lisboa. (169-187).
- Santos, L. (2014). A avaliação interna e qualidade das aprendizagens: Uma relação possível? O que nos diz a investigação. In *Estado da educação 2014*, Conselho Nacional de Educação (Org.), Lisboa. 2014 (304-311).
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideias chave: Avaliar para aprender.* (1ª edição). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Silva, B. (2013). *A coavaliação como prática pedagógica no ensino de História e de Geografia.* Relatório de Estágio, Faculdade de Letras - Universidade do Porto, Portugal.
- Teixeira, E. M. F. (2015). *A autoavaliação como um instrumento para o*

desenvolvimento da autonomia do aluno. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (6ª edição). Porto: Edições ASA.

Documentos legais e normativos

Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República nº 129 – 1ª Série*.

Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-lei nº 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República nº65 – 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Departamento das Ciências Sociais e Humanas. *Critérios de avaliação do ensino básico 2015/2016 da área disciplinar de História*.

Departamento das Ciências Sociais e Humanas. *Critérios de avaliação do ensino básico 2015/2016 da área disciplinar de Geografia*.

Despacho Normativo nº 98-A/92.

Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro. *Diário da República nº237 – 1ª Série*. Ministério da Educação.

Nunes, A; Almeida, A. & Nolasco, C. (2013/2014). *Metas Curriculares de Geografia 3º ciclo do ensino básico: Documento de apoio*. Ministério da Educação e Ciência: Departamento do Ensino Básico.

Nunes, A; Almeida, A. & Nolasco, C. (2013/2014). *Metas Curriculares de Geografia: 3º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência: Departamento do Ensino Básico.

Projeto Educativo de Escola: Plano plurianual de melhoria (2014-2017). Canidelo, abril de 2015

Projeto Educativo da Escola Secundária Inês de Castro / TEIP *Acolher, Formar e Preparar para a vida* – 2009/2011.

Ribeiro, A.; Nunes, J. & Cunha, P. (2013/2014). *Documento de apoio às Metas Curriculares de História*. Ministério da Educação e Ciência: Departamento do Ensino Básico.

Ribeiro, A.; Nunes, J. & Cunha, P. (2013/2014). *Metas Curriculares de História: 3º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência: Departamento do Ensino Básico.

Anexos

Anexo 1 – Documento “Educar as Atitudes É Urgente”, criado pela Escola Secundaria Inês de Castro.

Educar as Atitudes É urgente!

Qualquer discurso sobre educação de atitudes tem como fulcro a atitude pessoal do educador.

Se isto é evidente em toda a obra educativa, é-o muito mais quando se trata do tema que nos ocupa.

Pensamos que como ponto de partida de todo o processo deve estar a crença interior do educador nos valores e atitudes que deseja formar nos jovens. E na medida em que for intensa e vivida essa crença, o será também a eficácia da sua atuação.

Se possível, os alunos devem ver encarnados em nós esses mesmos valores e atitudes que lhes transmitimos. Ao menos que comprovem o nosso desejo sincero de caminhar nessa direção.

Devemos empreender este processo educativo junto deles com uma sincera e genuína confiança nas suas capacidades e predisposições. Conhecer bem todas as facetas positivas, todas as inclinações favoráveis da sua personalidade e apostar sem medo num desenvolvimento e maturidade superiores. Como dizia Gandhi, devemos esforçar-nos, humildemente, por amá-los.

Os frutos, o produto educativo, não tardam a chegar, bem como a alegria oculta que nasce da execução de um trabalho educativo que ajuda a viver e a crescer adolescentes que necessitam de nós. O clima da turma e da escola muda para melhor, a qualidade educativa está mais próxima e a sociedade futura poderá florescer. Convém dizer estas coisas, não para construir frases líricas, mas para nos motivarmos e realimentar o nosso empenhamento numa missão difícil, sacrificada, vasta, e às vezes obscura.

In Aula Prática, Plátano, Edições Técnicas.



PROJETO EDUCATIVO DE ESCOLA

COM CONTRATO DE AUTONOMIA – 14/10/2013

"Acolher, Formar e Preparar para a Vida"

PLANO PLURIANUAL DE MELHORIA

2014 - 2017

Canidelo

abril 2015

Índice

Parte I	Que Escola Somos	4
1.	Identificação da Unidade Orgânica	4
2.	Contextualização/Caracterização	4
	2.1.Estrutura organizacional e funcional	7
	2.2.Recursos físicos	7
3.	Diagnóstico	8
4.	Identificação das Áreas de Intervenção Priorizadas	10
5.	Metas	11
Parte II	Plano Plurianual de Melhoria	12
6.	Ação estratégica	12
6.1.	Ações de Melhoria	
	<i>1.UP mais sucesso, menos indisciplina</i>	13
	<i>2.Atividades de Acompanhamento ao Estudo – 7º e 8º UP</i>	14
	<i>3.Reforços pedagógicos – 9º ano</i>	15
	<i>4.Reforços Pedagógicos – Ensino secundário</i>	16
	<i>5.Supervisão Pedagógica</i>	17
	<i>6.Programa de Combate à Indisciplina – PCI</i>	18
	<i>7.Escola de Pais/ envolvimento parental</i>	19
6.2.	Cronograma das Ações	20
7.	Monitorização e Avaliação	22
8.	Plano de Capacitação	23

PARTE I – QUE ESCOLA SOMOS

1 – Identificação da Unidade Orgânica

Estabelecimento de ensino - Escola Secundária de Inês de Castro (ESIC);

Morada – Rua Quinta do Fojo - Canidelo; 4400 658 Vila Nova de Gaia;

Contactos – telefone - 227727200; Fax – 227722486; endereço eletrónico – info@esic.pt – endereço eletrónico institucional – esb3.inescastro@escolas.min-edu.pt;

Diretor – Dr. Agostinho Sequeira Guedes

2– Contextualização/Caracterização

A Escola Secundária de Canidelo, criada pela portaria 406/80 de 15 de julho, iniciou as suas atividades a 18 de novembro de 1985, com vinte turmas, num total de 688 alunos. Passou uma década e, no ano letivo de 1996/97, elegeu como patrono a figura histórica de Inês de Castro. A ESIC situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto e abrange o território educativo das freguesias de Canidelo e a União de Freguesias de St.^a Marinha e Afurada.

Desde 2006 que a escola está inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Recentemente foi requalificada e modernizada pelo Programa de Modernização do Parque Escolar, com exceção do pavilhão gimnodesportivo.

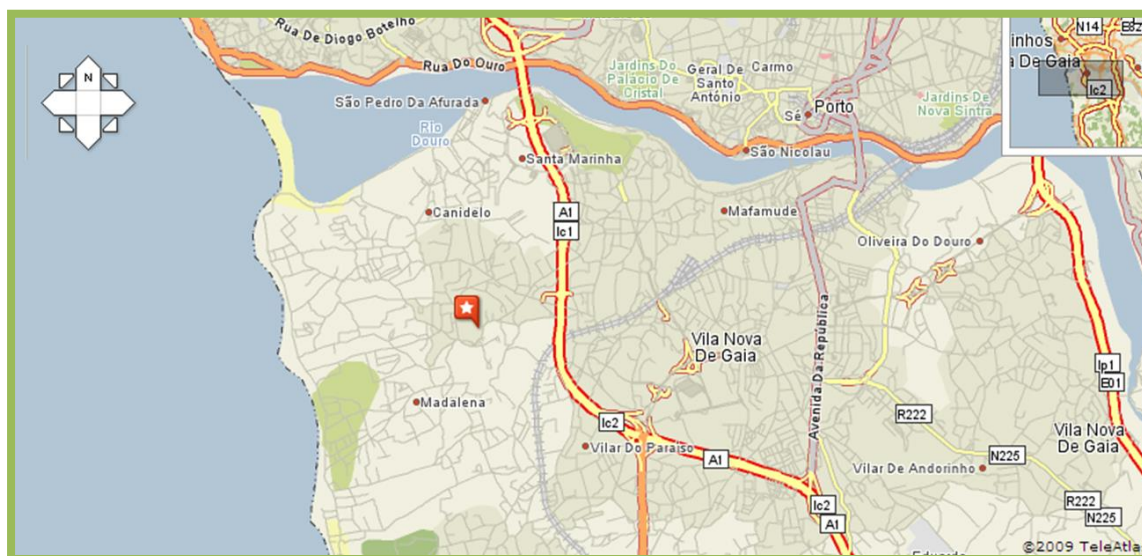


Imagem 1 – Localização geográfica

A Escola fica situada no Concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Canidelo, na Rua Quinta do Fojo.

Os limites da zona de inserção da Escola são o rio Douro a norte, a freguesia de S. Pedro da Afurada a nordeste, a freguesia de Santa Marinha a leste, o Oceano Atlântico a oeste e a freguesia da Madalena, a sul, enquadramento que lhe proporciona uma grande diversidade paisagística, etnográfica e cultural. A escola conta com bons acessos rodoviários e tem disponível uma razoável rede de transportes públicos.

A população de S. Pedro da Afurada, a freguesia mais recente e típica do concelho, que faz parte da união de freguesias de Santa Marinha e Afurada, bem localizada, distribui-se e desenvolve a sua atividade laboral quer pela zona ribeirinha, predominantemente piscatória, quer no comércio e pequena indústria, localizada na parte alta da freguesia. Desta forma, mantém algumas das suas tradições culturais e espaços urbanísticos. Terra de grande densidade populacional, de grande tradição religiosa e muito antiga, sofre atualmente um forte envelhecimento demográfico. A parte alta da freguesia tem vindo a assistir a uma modificação no seu tecido social e económico, facto que está na origem do aparecimento de novos condomínios e superfícies comerciais.

A freguesia de Canidelo apresenta-se descaracterizada a este nível, assumindo-se essencialmente como polo dormitório de uma população flutuante que cedo sai de suas casas para ir trabalhar noutros locais, nas mais diversas áreas, e tarde regressa. Isto deve-se à existência de um fraco tecido industrial e tradicional e o aumento de indivíduos desempregados. As grandes superfícies comerciais têm-se fixado na freguesia dando origem a algum emprego na área do comércio. Cumulativamente, verifica-se um anormal crescimento demográfico (o betão foi progressivamente ocupando as terras agrícolas, as zonas verdes e as dunas da orla marítima).

A freguesia conta com um elevado número de agregados familiares beneficiários do RSI, contando com 650 indivíduos, destes só cerca de 150 se encontram em acompanhamento com protocolos do RSI. A Junta de Freguesia já apoiou, desde o início do ano 2014, 70 famílias em medicação crónica mensal mais do que uma vez.

No ano letivo 2013/2014, a população escolar totaliza 1258 alunos; 599 (24 turmas) pertencem ao terceiro ciclo; 382 (16 turmas) aos cursos científico-humanísticos

do ensino secundário; 215 (11 turmas) aos cursos profissionais; 62 (3 turmas) aos cursos de educação e formação de jovens de nível básico.

2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
1438	1387	1366	1426	1390	1384	1326	1258

Quadro 1 – Número total de alunos nos últimos 8 anos letivos

Cerca de 98% dos discentes são de nacionalidade portuguesa e os alunos estrangeiros inscritos no Português Língua Não Materna têm o nível de proficiência linguística – A1. Dos alunos que frequentam o estabelecimento de ensino 17% beneficiam do escalão A do SASE e 13% do B, logo 70% não beneficiam de auxílios económicos, relativamente à ação social escolar. Ainda na caracterização da população discente, 9 alunos estão abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 e 7 foram sinalizados para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. No domínio das medidas corretivas e sancionatórias, 18 alunos foram alvo de medidas disciplinares.

Os indicadores relativos à formação académica das mães dos alunos permitem verificar que 22% têm habilitações literárias superiores ao terceiro ciclo do ensino básico. Por outro lado, a percentagem de Encarregados de Educação que no ano letivo de 2013/2014 participou nas reuniões com os diretores de turma foi de 63% nas do 3º ciclo e de 54% nas de secundário.

A análise dos resultados escolares na avaliação interna revela as seguintes taxas de sucesso: 82,2% no terceiro ciclo e 81,8% no ensino secundário. Ainda no âmbito da avaliação interna há a registar 43,5% (no 3º ciclo) e 67,3% (no ensino secundário) de alunos com níveis/classificações positivos a todas as disciplinas. Quanto à avaliação externa e em relação às disciplinas de português e de matemática verifica-se que a taxa de sucesso se situa, respetivamente, entre os 58,8% e os 30,3%, no caso do ensino básico e entre os 95,3% e os 33,9% no ensino secundário.

O corpo docente, em 2013/2014, é constituído por 111 profissionais, sendo 84,7% dos docentes do quadro. A experiência profissional é significativa pois 74% lecionam há dez anos ou mais. O pessoal não docente é composto por 36 elementos, é estável, já que 100% possuem contrato de trabalho em funções públicas, por tempo indeterminado.

2.1 Estrutura organizacional e funcional

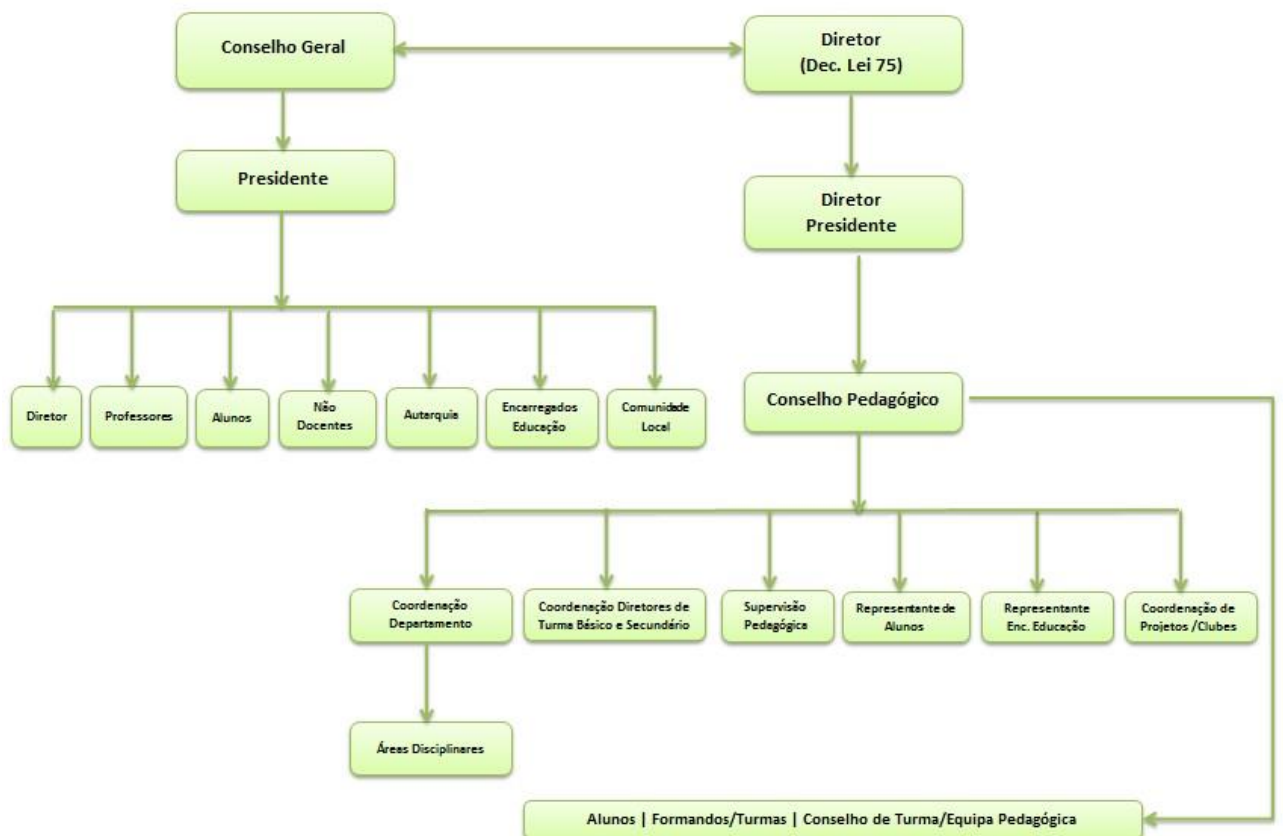


Imagem 2 – Organograma da Escola

2.2 Recursos físicos



Imagem 2 – A nova ESIC

A nossa escola, situada na Rua do Quinta do Fojo, 4400-658 - Vila Nova de Gaia, tem como código de intervenção 052.08, é constituída por uma estrutura física de 8 edifícios, sendo que 5 destes edifícios são constituídos por 2 pisos. A área envolvente, ajardinada, é um espaço agradável e acolhedor.

Para além das 54 salas de aula normais a escola dispõe de: Laboratórios; Tecnologias de informação e comunicação (tic); Salas de desenho e espaços especializados para as artes visuais e plásticas; Salas de trabalho de docentes; Biblioteca escolar; Sala de estudo; Espaços sociais e de convívio; Espaços de apoio socioeducativo; Espaços de direção, administração e gestão; Secretaria; Apoio para pais e encarregados de educação administrativos; Espaços de apoio geral; Instalações para educação física e desporto; Centro de formação da ESIC; Auditório fixo e amovível; sala de teatro; sala de ginástica e gimnodesportivo; sala de lazer do pessoal não docente; cantina; restaurante pedagógico; cozinha geral; áreas técnicas diversificadas e áreas ajardinadas.

3- Diagnóstico

O plano plurianual de melhoria parte do diagnóstico de necessidades, considera as áreas a melhorar identificadas pela IGE, em dezembro de 2011, e os pontos fortes e pontos fracos, identificados a nível interno:

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
Mecanismos internos consistentes e sistemáticos de avaliação e autorregulação;	Heterogeneidade a nível etário, psicológico e cognitivo dos alunos que ingressam o 7º ano de escolaridade;
Celeridade nas respostas a problemas percecionados ou antecipados;	A sequencialidade pedagógica na transição do 2º para o 3º ciclo e deste para o ensino secundário;
Motivação e empenho do pessoal docente;	O acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional;
Amplitude das ofertas formativas;	Os resultados dos alunos nos exames nacionais do ensino básico e secundário;

Participação e envolvimento de alguns alunos na vida da escola;	A indisciplina e o ambiente educativo;
Reconhecimento da comunidade educativa pelo trabalho da escola;	Escassos recursos humanos na área dos assistentes operacionais;
Consolidação do trabalho colaborativo docente;	Controlo da segurança interna.
Formação avançada de um número significativo de docentes;	
Equipas pedagógicas coesas – projeto UP;	
Diversidade de medidas de apoio educativo para promover a melhoria dos resultados dos alunos;	
Associação de pais e encarregados de educação colaborativa;	
Reconhecimento e a valorização das lideranças;	
Promoção de ações de formação ajustadas às necessidades identificadas a docentes e não docentes;	
Identificação e apoio a alunos com capacidades excecionais;	
Condições físicas da escola e qualidade dos equipamentos.	

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Parcerias ativas como tecido social, envolvendo instituições sociais, legais, desportivas e recreativas;	Baixa escolarização da população;
Existência de recursos adicionais facultados pelo programa TEIP;	Situações de carência progressiva a nível económico e sociocultural;
Parceria estabelecida com instituições do ensino superior – U. Católica – Porto e ESSE/IPP – Porto;	Ausência de expectativas face aos percursos escolares dos educandos;
Existência de um Consultor TEIP;	Instabilidade no financiamento dos projetos.
Protocolo assinado pela Porto Editora que permite à comunidade educativa o contacto presencial com escritores e outros agentes culturais.	

4- Identificação das Áreas de Intervenção Priorizadas

Eixos de intervenção	ÁREAS ONDE A ESCOLA DEVE INCIDIR PRIORITARIAMENTE OS SEUS ESFORÇOS PARA A MELHORIA:	OBJETIVOS GERAIS
EIXO 1 - APOIO À MELHORIA DAS APRENDIZAGENS:	Os resultados dos alunos nos exames nacionais do ensino básico e secundário;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o sucesso educativo; ▪ Implementar reforços pedagógicos no ensino secundário a Português e a Matemática; ▪ Fomentar a sequencialidade pedagógica; ▪ Consolidar a supervisão letiva em colaboração; ▪ Reforçar as coordenações pedagógicas; ▪ Consolidar o projeto UP no 3º ciclo.
	A sequencialidade pedagógica na transição do 2º para o 3º ciclo e deste para o ensino secundário;	
	O acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula , enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional;	
	Coordenação / Equipas pedagógicas UP abrangendo todo o 3º ciclo;	
	Trabalho colaborativo UP ;	
EIXO 2 – PREVENÇÃO DO ABANDONO, ABSE INDISCIPLINA:	A indisciplina e o ambiente educativo ;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atuar preventivamente para reduzir situações de indisciplina; ▪ Fomentar um bom ambiente educativo.
	A qualidade das ofertas em termos de saúde alimentar a nível do bufete e das máquinas em serviço;	
EIXO 3 – GESTÃO E ORGANIZAÇÃO:	Lideranças intermédias ; Escassos recursos humanos na área dos assistentes operacionais ;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforçar as lideranças no contexto organizacional da escola; ▪ Criar as condições de gestão e organização adequadas às necessidades da escola.
EIXO 4 – RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA:	O envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar a participação dos pais na escola.

5- Metas

		Classificação alcançada / a alcançar em ...			
Domínio	Indicador	2013/14	2014/15 (valores indicativos)	2015/16 (valores indicativos)	2016/17 (Metas a atingir)
1 – Sucesso escolar na avaliação externa	A- Distância da taxa de sucesso para o valor nacional	-	-	-	-
	B – Distância da classificação média para o valor nacional	0,25	0,25	0,25	0,25
2 – Sucesso escolar na avaliação interna	A – Taxa de insucesso escolar	-	-	-	-
	B – Percentagem de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas	1	1	1	1
3-Interrupção precoce do percurso escolar (Risco de abandono)	Taxa de interrupção precoce do percurso escolar	1	1	1	1
	Número de medidas disciplinares por aluno	1	1	1	1
4 -Indisciplina			0,81	0,81	0,81
	Classificação Final	0,81			>=0,7
			Situação alcançada / a alcançar		
	Valor esperado		Acima do valor esperado		

Parte II Plano Plurianual de Melhoria

6. Ação Estratégica

Conseguir que a Escola seja uma referência, enquanto espaço educativo acolhedor que forma e prepara para a vida. Para tal, o lema continuará a ser "Acolher, Formar e Preparar para a Vida" com qualidade.

Na sua tarefa empenhar-se-á na formação cívica e sucesso académico e profissional dos seus alunos e formandos, na satisfação dos alunos e famílias e na qualidade do seu ambiente interno e das relações externas, incluindo o alargamento das parcerias, entidades fundamentais na preparação dos nossos jovens que necessitam de estágios nas várias áreas formativas.

A Escola Secundária de Inês de Castro é uma instituição pública de educação e formação que presta à sua comunidade um serviço, garantindo aos seus alunos e formandos, um ambiente educativo participativo, aberto e integrador, caracterizado pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, o prosseguimento de estudos ou a integração no mundo do trabalho.

O PPM da ESIC pretende ser:

- a) um instrumento de análise e descrição da situação da escola, nos seus múltiplos aspetos: estrutura organizativa, clima e ambiente educativo, gestão de recursos, plano de ação educativa, processos de ensino e de aprendizagem e resultados;
- b) um instrumento de exame das práticas, permitindo que se selecionem as melhores e se proceda à reformulação das que se mostrem menos adequadas.

6.1 Ações de Melhoria // Ação – 1: *UP mais sucesso, menos indisciplina*

Designação da ação: *UP mais sucesso, menos indisciplina* -



Eixo de intervenção: 1 - APOIO À MELHORIA DAS APRENDIZAGENS: 3 – GESTÃO E ORGANIZAÇÃO

Área/Problema: os resultados dos alunos do ensino básico; lideranças intermédias na dinamização de projetos

Objetivos gerais:

- Melhorar a taxa de sucesso escolar no 3º ciclo;
- Implementar um projeto pedagógico inovador de referência;
- Reforçar as lideranças no contexto organizacional da escola.

Descrição:

UP mais sucesso menos indisciplina - projeto pedagógico que assenta na constituição de equipas pedagógicas abrangendo o 3º ciclo. Privilegia-se a continuidade pedagógica que promove um acompanhamento mais assertivo do aluno que, em contexto de sala de aula, adquire autonomia nas suas aprendizagens transversais.

Objetivos específicos:

- Criar equipas pedagógicas Up e respetivas lideranças;
- Melhorar o desempenho no domínio da língua materna dos alunos UP;
- Realizar momentos de partilha UP – vários agentes educativos: alunos, pais e professores.

Público-alvo:

alunos do 3º ciclo

Duração:

ao longo do 3º ciclo

Atividades:

Realização de trabalhos individuais ou coletivos;

Formação específica dirigida aos diretores de turma dos sétimos anos, orientada por uma docente especializada na área do português do quadro de escola;

Concurso interturmas – 7 *UP Premium*;

Saraus culturais – apresentação pública dos projetos das várias turmas.

Metodologias:

A interdisciplinaridade orienta o trabalho pedagógico das equipas pedagógicas numa periodicidade semanal e a planificação das atividades, a realizar em sala de aula, tem como base a resolução de problemas partindo das experiências dos alunos e das aprendizagens a promover.

Participantes/ recursos envolvidos:

Equipas pedagógicas; Coordenadoras de Projeto UP;
Diretores de Turma;
Técnicos TEIP.

Indicadores a monitorizar:

Taxa de sucesso

68,56% - Português; 57,22% - 2013/2014 – 1º ano UP
Matemática - 7º ano

Dado de partida

Resultados esperados:

>5% de sucesso (final do ciclo)

2 – Atividades de Acompanhamento ao Estudo – 7º e 8º UP

**Designação da
ação: Atividades
de
Acompanhamento
ao Estudo – 7ºUP**

Área/Problema: os resultados dos alunos do 7 e 8º ano (avaliação interna)

Objetivos gerais:

- Promover o sucesso escolar no 3º ciclo do ensino básico.

Objetivos específicos:

- Esclarecer dúvidas sobre os diferentes conteúdos programáticos;
- Desenvolver hábitos de estudo e métodos de trabalho.

Descrição:

Atividades de Acompanhamento ao Estudo (AAE) – 7º e 8º anos UP – o apoio desenvolve-se, semanalmente, na sala de cada turma, durante dois tempos letivos de cinquenta minutos, implicando a presença de dois professores de áreas distintas e estando a atividade integrada no horário da turma.

Metodologias:

Recuperação de aprendizagens (individual ou em grupo).

7º UP/ frequência obrigatória para todos os alunos.

8º UP/frequência das AAE's - somente os alunos com insucesso têm frequência obrigatória.

Indicadores a monitorizar:**Taxa de sucesso**

82,19% no 3º ciclo

Público-alvo:

todos os alunos do 7º ano e os alunos com insucesso no 8º.

Duração:

3 anos letivos.

Atividades:

Realização de atividades letivas propostas pelo conselho de turma: trabalhos de casa; exercícios direcionados às dificuldades diagnosticadas em contexto de sala de aula.

Participantes/ recursos envolvidos:

Docentes de várias áreas disciplinares organizados em pares pedagógicos.

Resultados esperados:

85% de sucesso (final do ciclo)

Dado de partida

2013/2014

3 - Reforços pedagógicos – 9º ano



Plano da ação: Reforços Pedagógicos – 9º ano

Eixo de intervenção: 1 - APOIO À MELHORIA DAS APRENDIZAGENS:

Responsável/ Coordenador: Coordenadoras de Departamentos: Línguas e Matemática e Ciências Experimentais

Área/Problema: os resultados dos alunos do 9º ano (avaliação interna e avaliação externa)

Objetivos gerais:

- Melhorar a taxa de sucesso escolar em Português e Matemática / avaliação interna e externa.

Descrição:

Roteiros de Escrita (Português) – reforço pedagógico de um tempo letivo atribuído a todas as turmas de 9º ano.

Matemática – reforço pedagógico de um tempo letivo atribuído a todas as turmas de 9º ano.

Metodologias:

Recuperação de aprendizagens em pequeno grupo;

Treino na aplicação de conhecimentos.

Objetivos específicos:

- Reforçar as aprendizagens em pequenos grupos;
- Estimular o gosto pela aplicação de conhecimentos.

Público-alvo:

Todos os alunos do 9º ano

Duração:

3 anos letivos.

Atividades:

Roteiros de Escrita: treino da expressão escrita e preparação para o exame nacional de Português;

Matemática/ Reforço Pedagógico: resolução de exercícios e preparação para o exame nacional de Matemática.

Participantes/ recursos envolvidos:

Docentes de Português e Matemática – 9º ano de escolaridade;

Crédito horário TEIP (1h/turma).

Indicadores a monitorizar:

Taxa de sucesso

91,04% - Roteiros Escrita/Português

49,75% - Matemática – 9º ano

Dado de partida

2013/2014

Resultados esperados:

92% de sucesso – RotEs/Port;

51% de sucesso - Matemática

4 - Reforços Pedagógicos – Ensino secundário

**Designação da
ação: Reforços
Pedagógicos –
Ensino Secundário**

Área/Problema: os resultados dos alunos do ensino secundário (avaliação interna e avaliação externa)

Objetivos gerais:

- Melhorar a taxa de sucesso escolar em Português, Matemática, Física e Química A, Biologia e Geologia e Inglês/avaliação interna e externa.

Descrição:

Objetivos específicos:

- Reforçar as aprendizagens em pequenos grupos;
- Estimular o gosto pela aplicação de conhecimentos.

**Público-
alvo:**

Duração:

3 anos letivos.

Atribuição de uma hora de reforço pedagógico às turmas de 12º ano - Matemática e três horas de reforço para o ensino secundário a Português;

Lecionação pelo professor titular da turma (se possível) ou por um professor especializado nesses níveis de ensino.

Constituição de pequenos grupos para reforço das aprendizagens – Física e Química A, Biologia e Geologia e Inglês.

Metodologias:

Português:

Frequência por grupos, de acordo com as dificuldades detetadas/ 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

Matemática / FQ A e BG:

Frequência obrigatória para todos os alunos/ pequenos grupos.

Indicadores a monitorizar:

Taxa de sucesso

Alunos do ensino secundário

Atividades:

Português:

Produção oral e escrita de enunciados argumentativos;

Interpretação de textos e de questionários;

Exercícios no âmbito da gramática.

Matemática, Física e Química A, Biologia e Geologia e Inglês:

Esclarecimento de dúvidas;

Revisão de conteúdos programáticos lecionados em anos anteriores;

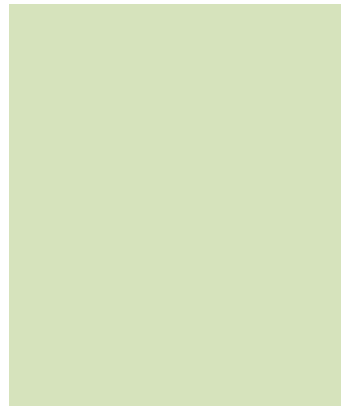
Preparação para o exame nacional.

Participantes/ recursos envolvidos:

Códigos dos docentes/ Crédito horário TEIP - 300/7h; 330/2h; 510/8h; 520/8h e 500/3h;

Resultados esperados:

Dado de partida



90,21% - 10º Português; 87,85% - 11º Português; 98,82% - 12º Português; 79,37% - Matemática 12º ano;

84,96% - Biologia e Geologia; 80,41% - Física e Química A; 86,23% - Inglês.

2013/2014

91% (10º); 88% (11º) 99 % (12º) Port;

81% – Matemática; 86% - Biologia e Geologia; 85% - Física e Química A e

90% de sucesso – Inglês.

5 – Supervisão Pedagógica

Designação da ação:
*Supervisão Pedagógica e
Sequencialidade
Pedagógica*

Eixo de intervenção: 1 -

Área/Problema: supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional.

Objetivos gerais:

- Consolidar a supervisão letiva em colaboração;
- Fomentar a sequencialidade pedagógica;
- Promover a partilha de experiências pedagógicas.

Descrição:

Objetivos específicos:

- Aumentar o número de partilhas pedagógicas em contexto de sala de aula;

Público-alvo:

Duração:

3 anos letivos.

Oficina de formação em contexto de comunidade de aprendizagem, que pretende fomentar a monitorização da prática letiva, potenciando os benefícios da observação de aulas.

Promoção da reflexão nas vertentes: autónoma (autossupervisão) e partilhada (cossupervisão) como via de desenvolvimento pessoal e profissional.

Organização de pares pluri e monodisciplinares emergentes das equipas Up e/ou das áreas disciplinares.

Metodologias:

Constituição das equipas de formação: pares de áreas disciplinares distintas que partilhem os mesmos alunos ou o mesmo ano de escolaridade ou áreas disciplinares distintas.

Constituição de pares pluri e monodisciplinares emergentes das equipas Up e/ou das áreas disciplinares. (2 observações aula).

Indicadores a monitorizar:

Nº de observações por par pedagógico **Dado de partida**

Não se aplica

Docentes
das várias
áreas
disciplinares

Atividades:

Práticas pedagógicas e didáticas; observação de aulas da mesma área disciplinar ou de áreas disciplinares distintas.

Participantes/ recursos envolvidos:

Formadora especializada e docentes de várias áreas disciplinares.

Resultados esperados:

2 observações por par pedagógico

Designação da ação: Programa de Combate à Indisciplina - PCI

Eixo de intervenção: EIXO 2 – PREVENÇÃO DO ABANDONO, ABSENTISMO E INDISCIPLINA:

Responsável/ Coordenador: Técnico TEIP: Mediador – Júlio França

Área/Problema: a indisciplina e o ambiente educativo.

Objetivos gerais:

- Atuar preventivamente para reduzir situações de indisciplina;
- Fomentar um bom ambiente educativo;
- Valorizar a participação dos vários agentes educativos na vida da escola.

Descrição:

Assembleia de alunos por anos de escolaridade para a resolução de problemas diagnosticados/ apresentação de propostas. Criação da equipa PCI – docentes, técnicos, funcionários, alunos e pais - para aplicação do programa de combate à indisciplina.

Metodologias:

Análise de dados e apresentação de estratégias.

Assembleia de alunos realizadas na hora comum de cidadania (3º ciclo)

Objetivos específicos:

- Melhorar o comportamento e a disciplina na sala de aula;
- Reforçar nos docentes competências de gestão da sala de aula;
- Envolver os alunos nas tomadas de decisão da escola;
- Realizar assembleias de alunos na hora comum de cidadania (3º ciclo).

Duração:

3 anos letivos

Atividades:

Realização de assembleias de alunos na hora comum de cidadania (3º ciclo); reuniões de equipa.

Participantes/ recursos envolvidos:

Os alunos delegados e subdelegados e equipa PCI incluindo técnicos TEIP.

Público-alvo:
todos os alunos

Indicadores a monitorizar:**Resultados esperados:**Nº de ocorrências de
natureza disciplinarNº de alunos com
ocorrências
disciplinares

Dado de partida

173 ocorrências disciplinares.

193

133

2013/2014

7 – Escola de Pais/ envolvimento parental**Designação da ação:** *Escola de Pais/ envolvimento parental***Eixo de intervenção:** EIXO 4 –
RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA**Área/Problema:** o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.**Objetivos gerais:**

- Valorizar a participação dos vários agentes educativos na vida da escola;
- Fomentar um bom ambiente educativo.

Objetivos específicos:

- Realizar sessões formativas/ temáticas respeitando as sugestões dos pais;
- Analisar os dados relativos à presença dos Encarregados de Educação na escola.

Descrição:**Público-alvo:****Duração:**

3 anos letivos

O projeto “**Escola de Pais**” nasceu no ano letivo 2012/13 e concretiza-se através de sessões de natureza diversa que pretendem envolver os pais na vida da escola. As temáticas que orientam as várias abordagens são sugeridas pelos pais respeitando os seus gostos e interesses.

pais e em
carregados
de
educação/
APESCA

Atividades:

Sessões temáticas respeitando as sugestões apresentadas pelos pais valorizando a introdução de novos temas a abordar.

Reuniões periódicas com os pais/encarregados de educação sujeitas a convocatória prévia.

Metodologias:

Proposta temática apresentada pelos pais; Definição de uma agenda em articulação com a APESCA.

Participantes/ recursos envolvidos:

Coordenadoras de Diretores de Turma; Diretores de Turma; Docentes; APESCA; Técnico TEIP

Indicadores a monitorizar:

**Nº de sessões da Escola
de Pais / nº de
presenças**

**Percentagem de
presenças de E.E.
quando convocados**

Dado de partida

Resultados esperados:

8 sessões e 180 participantes.

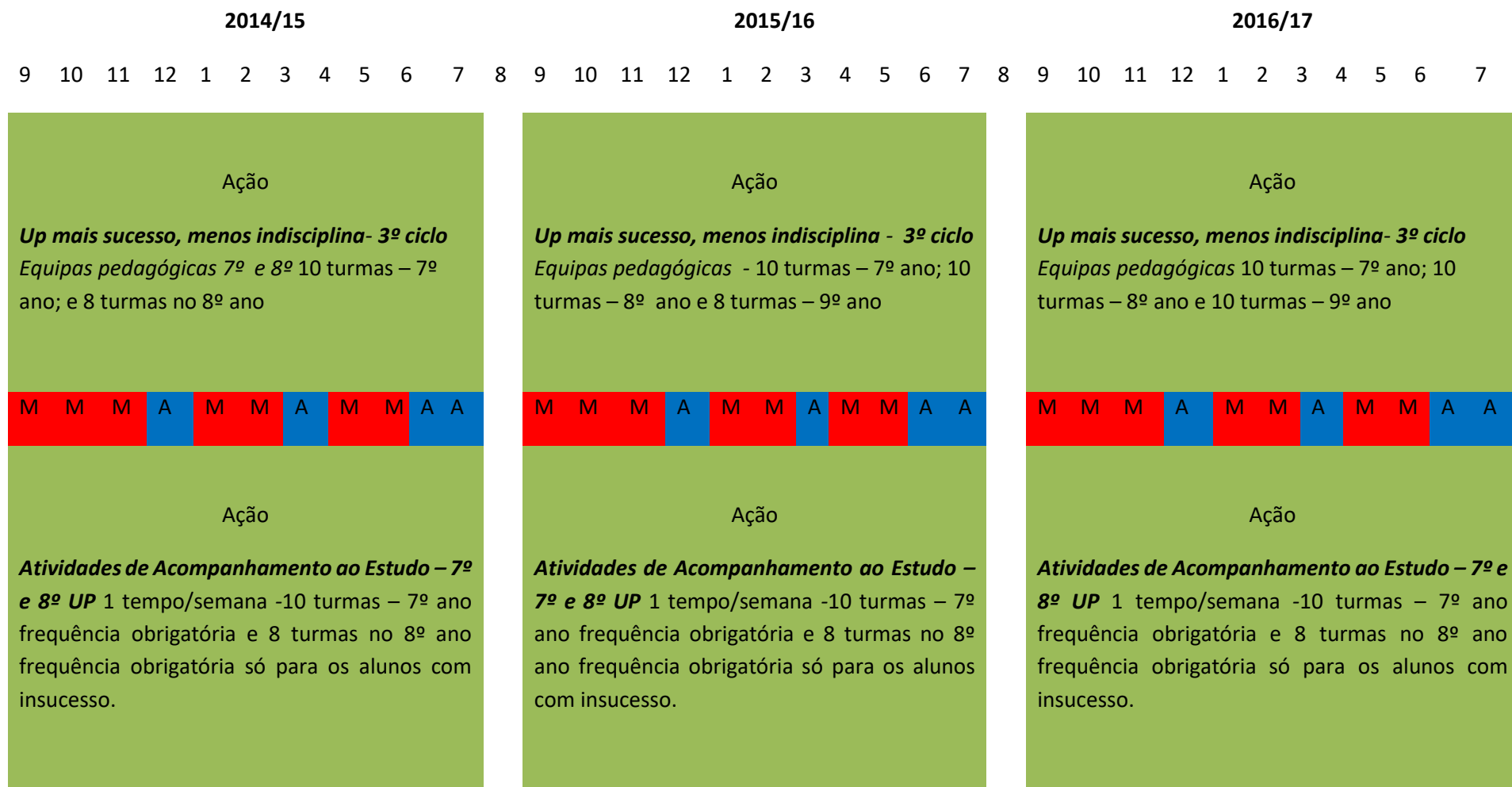
59% de presenças dos encarregados de educação na escola.

8 / 165

58%

2013/2014

6.2 Cronograma das Ações



M M M A M M A M M A A

Ação

Reforços pedagógicos Roteiros de Escrita e Matemática – 8 turmas de 9º ano – 1tempo/semana para todos os alunos;

Reforços pedagógicos – 10º, 11º e 12º anos – Português 1 tempo/semana – grupos de alunos por dificuldades;

Matemática – 12º ano - 1 tempo/semana – alunos entre 8 e 12 valores.

M M M A M M A M M A A

M M M A M M A M M A A

Ação

Reforços pedagógicos Roteiros de Escrita e Matemática – 8 turmas de 9º ano – 1tempo/semana para todos os alunos;

Reforços pedagógicos – 10º, 11º e 12º anos – Português 1 tempo/semana – grupos de alunos por dificuldades;

Matemática – 12º ano - 1 tempo/semana – alunos entre 8 e 12 valores.

M M M A M M A M M A A

M M M A M M A M M A A

Ação

Reforços pedagógicos Roteiros de Escrita e Matemática – 10 turmas de 9º ano – 1tempo/semana para todos os alunos;

Reforços pedagógicos – 10º, 11º e 12º anos – Português 1 tempo/semana – grupos de alunos por dificuldades;

Matemática – 12º ano - 1 tempo/semana – alunos entre 8 e 12 valores.

M M M A M M A M M A A

M – Monitorização A - Avaliação

2014/15

9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8

Ação

2015/16

9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7 8

Ação

2016/17

9 10 11 12 1 2 3 4 5 6 7

Ação

Supervisão Pedagógica – oficina de formação – observação da prática letiva entre pares pedagógicos.

M M M M M M A M M A A

Ação

Programa de Combate à Indisciplina – PCI – assembleia de alunos – 3º ciclo / Cidadania 1 tempo comum/semana.

M A M A M A M A M A A

Ação

Escola de Pais/ envolvimento parental – sessões temáticas / reuniões com encarregados de educação.

M M M A M M A M M A A

Supervisão Pedagógica – oficina de formação – observação da prática letiva entre pares pedagógicos.

M M M M M M A M M A A

Ação

Programa de Combate à Indisciplina – PCI – assembleia de alunos – 3º ciclo / Cidadania 1 tempo comum/semana.

M A M A M A M A M A A

Ação

Escola de Pais/ envolvimento parental – sessões temáticas / reuniões com encarregados de educação.

M M M A M M A M M A A

Supervisão Pedagógica – oficina de formação – observação da prática letiva entre pares pedagógicos.

M M M M M M A M M A A

Ação

Programa de Combate à Indisciplina – PCI – assembleia de alunos – 3º ciclo / Cidadania 1 tempo comum/semana.

M A M A M A M A M A A

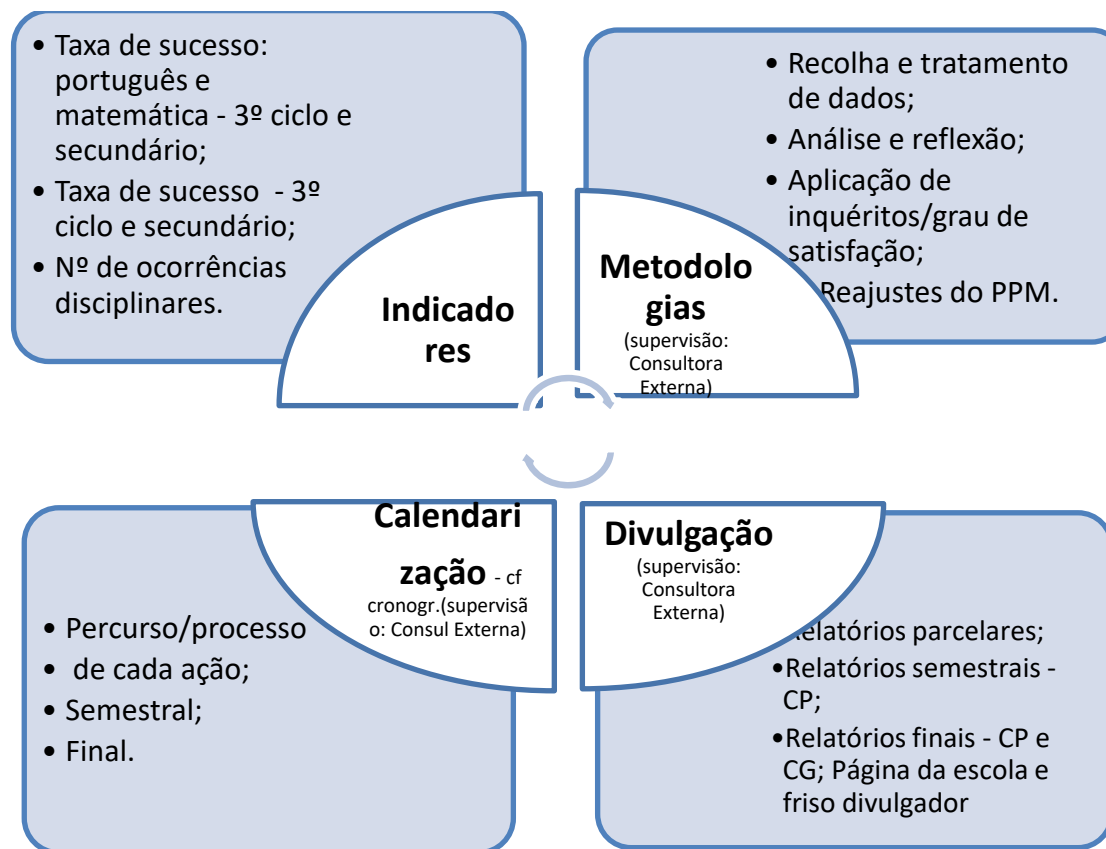
Ação

Escola de Pais/ envolvimento parental – sessões temáticas / reuniões com encarregados de educação.

M M M A M M A M M A A

7. Monitorização e Avaliação

(Coordenação: Equipa TEIP – Dr.^a Manuela Carvalho; Comissão de Avaliação Interna – Dr.^a Alda Roma e Consultora Externa – Dr.^a Manuela Ramôa)



8. Plano de Capacitação para o triénio 2014/17

Ano letivo	Domínio	Grupo-Alvo	Tipologias	Temáticas / Ações
	(Domínio A - Gestão de Sala de Aula; Domínio B – Articulação e supervisão pedagógica; Domínio C – Monitorização e Avaliação; Domínio D – Metodologias Mais Sucesso)	(professores; técnicos; assistentes operacionais; assistentes administrativos)	(TIPO 1 - Regulação do ambiente de sala de aula; TIPO 2 - Pedagogia diferenciada; TIPO 3 / 4 – Avaliação e estratégias diversificadas de ensino / aprendizagem na área da Matemática / do Português; TIPO 5 - Articulação e supervisão pedagógica; TIPO 6 - Monitorização e Avaliação; TIPO 7 / 8 – A Metodologia Fénix/ TurmaMais)	
	Domínio B	Docentes de vários grupos disciplinares	Tipo 5	Supervisão e Colaboração: sustentabilidade do processo de melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional
	Domínio A	Docentes dos grupos 300 e 320	Tipo 4	Para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino do Português III
2014/15	Domínio A	Docentes do grupo 500	Tipo 4	Para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino da Matemática II
	Domínio C	Docentes de vários grupos disciplinares	Tipo 6	Planificação e Avaliação
	Domínio A	Docentes do grupo 400	Tipo 2	Oficina de Formação para História e Geografia II
	Domínio B	Assistentes Operacionais e Técnicos	Tipo 5	Competências Básicas de Prevenção e Segurança no recinto escolar

Ano letivo	Domínio (Domínio A - Gestão de Sala de Aula; Domínio B – Articulação e supervisão pedagógica; Domínio C – Monitorização e Avaliação; Domínio D – Metodologias Mais Sucesso)	Grupo-Alvo (professores; técnicos; assistentes operacionais; assistentes administrativos)	Tipologias (TIPO 1 - Regulação do ambiente de sala de aula; TIPO 2 - Pedagogia diferenciada; TIPO 3 / 4 – Avaliação e estratégias diversificadas de ensino / aprendizagem na área da Matemática / do Português; TIPO 5 - Articulação e supervisão pedagógica; TIPO 6 - Monitorização e Avaliação; TIPO 7 / 8 – A Metodologia Fénix / TurmaMais)	Temáticas / Ações
2015/16 2016/17	Domínio B	Docentes de vários grupos disciplinares e lideranças intermédias	Tipo 5	Supervisão e Colaboração: sustentabilidade do processo de melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional II e III
	Domínio A	Docentes dos grupos 300 e 320	Tipo 4	Para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino do Português IV e V
	Domínio A	Docentes do grupo 500	Tipo 4	Para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino da Matemática III e IV
	Domínio C	Lideranças intermédias e de topo	Tipo 6	Monitorizar, como, o quê e para quê?
	Domínio A	Docentes do grupo 400	Tipo 2	O fenómeno da retenção Oficina de Formação para História e Geografia III e IV
	Domínio B	Assistentes Operacionais e Técnicos	Tipo 5	Indisciplina em contexto escolar Ambiente educativo

Escola Secundária de Inês de Castro, 14 de abril de 2015

Documento reformulado após reunião com DGE / Dr. Eduardo Guedes (15 de julho de 2015)

Escola Secundária de Inês de Castro, 16 de julho de 2015

Anexo 3 – Critérios gerais de avaliação da disciplina de Geografia – Ensino Básico

DOMÍNIOS/OBJETIVOS GERAIS DE GEOGRAFIA			Instrumentos de Avaliação	%	Crítérios de Referência
Tratamento da Informação	- Selecionar a informação adequada ao tema em estudo; - Interpretar documentos; - Realizar trabalhos de pesquisa;		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos Escritos em Sala de Aula: <p><i>Testes</i></p> <p><i>Exercícios escritos</i></p>	70	Rigor científico; Mobilização de saberes; Clareza de ideias e expressão; Interpretação de dados; Relação de conceitos.
Domínio Geográfico	A LOCALIZAÇÃO	- Ler e interpretar globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas. -Descrever a localização relativa dos lugares.			
	O CONHECIMENTOS DOS LUGARES E REGIÕES	- Discutir aspetos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudo recorrendo a programas de televisão, filmes, videogramas, notícias da imprensa escrita e livros. - Comparar distribuições de fenómenos naturais e humanos. - Analisar casos concretos e refletir sobre soluções possíveis			
	O DINAMISMO DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS	- Relacionar a existência de conflitos no uso do espaço e na gestão dos recursos com situações de desigual desenvolvimento a nível local, regional e mundial - Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos			
Comunicação em Geografia	- Utilizar diferentes formas de comunicação oral e escrita - Utilizar técnicas de expressão gráfica, tratando a informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos, mapas e diagramas. - Utilizar o vocabulário específico da Geografia.		<ul style="list-style-type: none"> • Caderno diário • Participação Oral <p><i>Sempre que não se utilize um dos instrumentos, a sua ponderação será distribuída pelos restantes utilizados</i></p>	30	Rigor científico; Mobilização de saberes; Tratamento da informação: Estruturação lógica. Capacidade discursiva; Criatividade; Participação; Pertinência; Interação discursiva. Espírito crítico
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
O aluno não adquiriu conhecimentos e não atingiu os objetivos definidas	O aluno não adquiriu a maioria dos conhecimentos e dos objetivos definidas	O aluno desenvolveu satisfatoriamente a maioria dos conhecimentos e dos objetivos definidos	O aluno desenvolveu, com facilidade, a maioria dos conhecimentos e dos objetivos definidos	O aluno desenvolveu plenamente os conhecimentos e os objetivos definidos.	

Anexo 4 – Critérios gerais de avaliação da disciplina de História – Ensino Básico



Departamento das Ciências Sociais e Humanas
Área Disciplinar de História **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO** **ENSINOS BÁSICO 2015/2016**

OBJETIVOS GERAIS DE HISTÓRIA		Instrumentos de Avaliação	%	Critérios de Referência
Tratamento da Informação	Seleciona a informação adequada ao tema em estudo; Interpreta documentos; Realiza trabalhos de pesquisa;	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabalhos Escritos em Sala de Aula:</i> <i>Testes</i> <i>Exercícios escritos</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Participação Oral</i> • <i>Caderno diário</i> <p><i>Sempre que não se utilize um dos instrumentos, a sua ponderação será distribuída pelos restantes utilizados</i></p>	70	Rigor científico; Mobilização de saberes; Clareza de ideias e expressão; Interpretação de dados; Relação de conceitos.
Compreensão Histórica	Temporalidade			
	Espacialidade		Localiza no espaço recorrendo a diferentes formas de representação espacial, diferentes aspetos das sociedades humanas em evolução e interação; Estabelece relações entre a organização do espaço e os condicionalismos físicos e naturais;	
Comunicação em História	Contextualização		Distingue numa dada realidade aspetos de ordem demográfica, económica, política e social; Interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social; Relaciona a História nacional com a História europeia e mundial;	30
	Utiliza diferentes formas de comunicação oral e escrita; Produz narrativas, sínteses, relatórios e pequenos trabalhos temáticos; Utiliza o vocabulário específico da História.			
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
O aluno não adquiriu conhecimentos e não atingiu os objetivos definidos	O aluno não adquiriu a maioria dos conhecimentos e dos objetivos definidos.	O aluno desenvolveu satisfatoriamente a maioria dos conhecimentos e dos objetivos definidos.	O aluno desenvolveu, com facilidade, a maioria dos conhecimentos e dos objetivos definidos	O aluno desenvolveu plenamente os conhecimentos e os objetivos definidos.

Anexo 5 – Inquérito dirigido aos alunos “Pensar a avaliação de uma forma diferente”.



Pensar a avaliação de uma forma diferente

Este inquérito tem como objetivo perceber o que os alunos conhecem sobre a avaliação e compreender o que pensam sobre a forma como são avaliados. Não existem respostas certas ou erradas, por isso peço que sejas o mais sincero(a) possível nas tuas respostas. As questões aqui presentes não dizem respeito só às disciplinas de História e de Geografia, mas sim a todas as disciplinas que estudas.

Os teus dados de identificação são apenas para fins estatísticos, pois destinam-se a um estudo que está a ser desenvolvido, por mim, no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia do EB e ES.

Obrigada pela tua colaboração.

***Obrigatório**

Elementos de Identificação

Segue-se um conjunto de questões sobre a tua identificação pessoal.

1. Nome *

2. Género *

- Masculino
 Feminino

3. Idade *

- <12
 12-14
 >14

Continuar »

Pensar a avaliação de uma forma diferente

*Obrigatório

Avaliação

Segue-se um conjunto de questões sobre aquilo que conheces e pensas em relação à forma como és avaliado.

4. O que entendes por avaliação diagnóstica? *

5. O que entendes por avaliação formativa? *

6. O que entendes por avaliação sumativa? *

7. Ao longo do ano letivo os professores dão-te a oportunidade de intervires na forma como vais ser avaliado à disciplina? *

- Sim
- Não

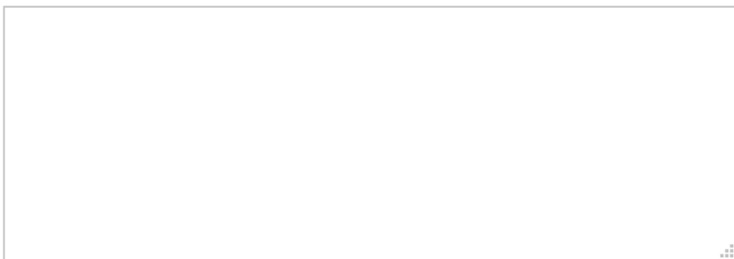
8. No final de cada período os professores explicam-te o porquê de teres aquela nota? *

- Sim
- Não

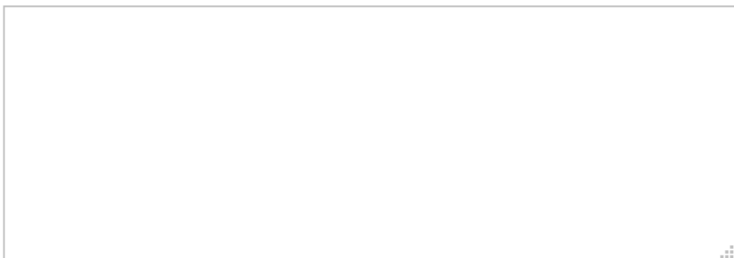
9. Costumas realizar avaliações diagnósticas? *

- Sim
- Às vezes
- Não

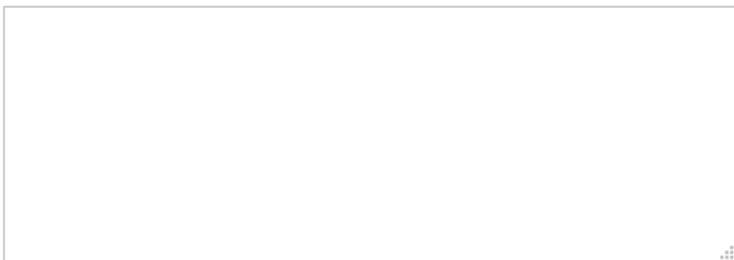
10. A que disciplina(s)?

A large empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to write the answer to question 10. A small three-dot icon is located in the bottom right corner.

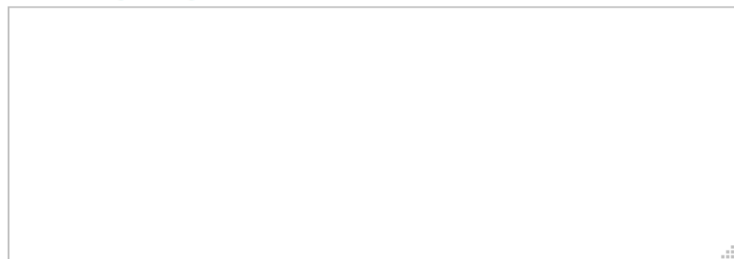
11. Na tua opinião, para que serve a avaliação diagnóstica? *

A large empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to write the answer to question 11. A small three-dot icon is located in the bottom right corner.

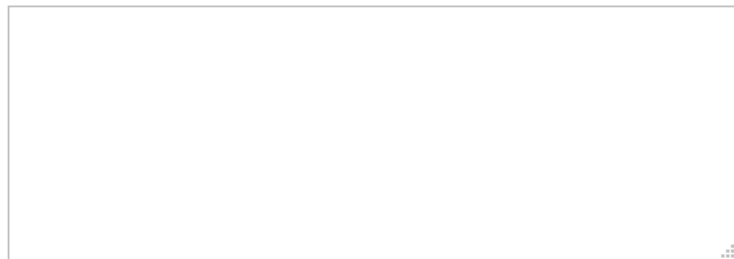
12. Na tua opinião, para que serve a avaliação formativa? *

A large empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to write the answer to question 12. A small three-dot icon is located in the bottom right corner.

13. Na tua opinião, para que serve a avaliação sumativa? *

A large empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to write the answer to question 13. A small three-dot icon is located in the bottom right corner.

14. Que tipo de atividades costumam desenvolver ao longo das aulas? *

A large empty rectangular text box with a thin black border, intended for the user to write the answer to question 14. A small three-dot icon is located in the bottom right corner.

15. Gostavas que outro tipo de trabalhos que fazes nas aulas contassem mais para a tua nota final? Justifica a tua resposta. *

16. Consideras que no teste final consegues mostra tudo o que sabes? *

- Sim
 Não

17. Em que aspetos te esforças mais para conseguires boa nota às disciplinas? *

Podes escolher mais do que uma opção de resposta e referir outros aspetos além dos que estão aqui mencionados como exemplo.

- Testes
 Fichas de Trabalho
 Trabalhos de Casa
 Outro:

18. Em que aspetos és avaliado? *

19. De que forma gostavas de ser avaliado? *

20. És avaliado da mesma forma em todas as disciplinas? *

Nota: Caso tenhas respondido "Não" responde à seguinte questão. Caso contrário, avança para a questão número 22.

- Sim
- Não

21. Como és avaliado nas diversas disciplinas?

22. Em que disciplinas o processo de avaliação é mais claro? *

23. Quando ouves falar em "avaliação", qual é a primeira coisa que pensas/sentes?

« Voltar

Continuar »



Pensar a avaliação de uma forma diferente

*Obrigatório

Inquérito

Seguem-se algumas questões sobre o inquérito que acabaste de realizar.

24. Tiveste dificuldades em compreender alguma questão deste inquérito? *

- Sim
- Não

25. Caso tenhas respondido "Sim" à questão anterior, menciona quais as questões que tiveste dificuldade em compreender o que te era perguntado.

« Voltar

Enviar

Anexo 6 – Género dos discentes inquiridos

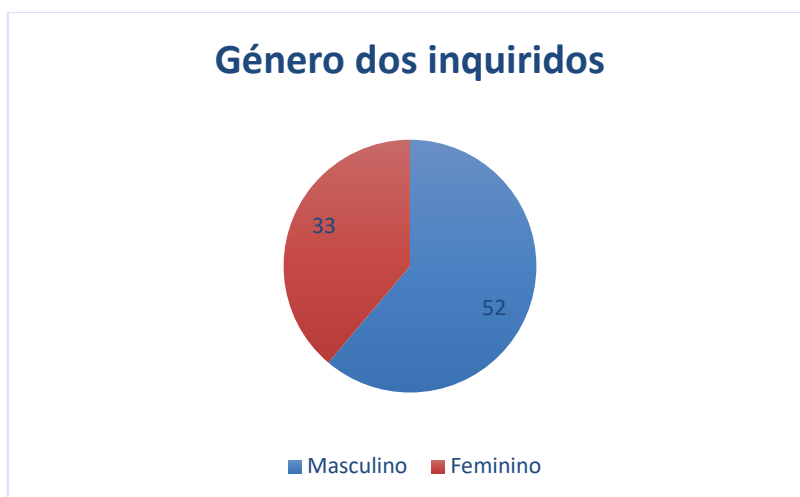


Gráfico 1: Género dos discentes inquiridos.

Gênero	Frequência	Percentagem (%)
Masculino	52	61.2
Feminino	33	38.8

Tabela 1: Género dos inquiridos em frequência e percentagem.

Anexo 7 – Idade dos discentes inquiridos

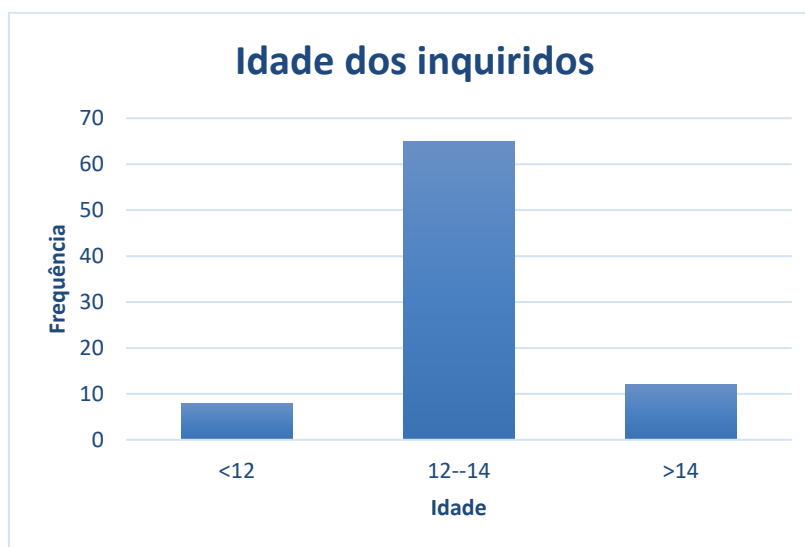


Gráfico 2: Idade dos discentes inquiridos.

Idade	Frequência	Percentagem (%)
<12	8	9.4
12-14	65	76.5
>14	12	14.1

Tabela 2: Idade dos discentes inquiridos em frequência e percentagem.

Anexo 8 – Resposta dos discentes à questão n.º 7 do questionário.



Gráfico 3: Resposta dos discentes inquiridos à questão “Ao longo do ano letivo os professores dão-te a oportunidade de intervires na forma como vais ser avaliado à disciplina?”.

Anexo 9 – Resposta dos discentes inquiridos à questão n.º 8 do inquérito.



Gráfico 4: Resposta dos discentes inquiridos à questão “No final de cada período os professores explicam-te o porquê de teres aquela nota?”.

Anexo 10 – Resposta dos discentes inquiridos à questão n.º 16 do inquérito.



Gráfico 5: Resposta dos discentes inquiridos à questão “Consideras que no teste final consegues mostrar tudo o que sabes?”.

Anexo 11 – Resposta dos discentes inquiridos à questão n.º 20 do inquérito.



Gráfico 6: Resposta dos discentes à questão “És avaliado da mesma forma em todas as disciplinas?”.

Anexo 12 – Resposta dos discentes inquiridos à questão n.º 24 do inquérito.



Gráfico 7: Resposta dos discentes inquiridos à questão “Tiveste dificuldades em compreender alguma questão deste inquérito?”.

Anexo 13 – Inquérito dirigido aos docentes – “Pensar a avaliação de uma forma diferente”



Pensar a avaliação de uma forma diferente

Como estudante do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3.º ciclo do EB e ES da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, estou a realizar um estudo acerca da problemática da avaliação. As suas respostas são anónimas e confidenciais.

Muito obrigado pela sua participação!

*Obrigatório

Elementos de Identificação

Seguem-se algumas questões que remetem para os dados pessoais do inquirido.

1. Género *

- Masculino
 Feminino

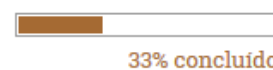
2. Ano de Nascimento *

3. Qual a disciplina que leciona? *

4. Há quantos anos leciona? *

- <10
 11-20
 21-30
 >30

Continuar »



Avaliação

Seguem-se algumas questões acerca da temática em estudo, "avaliação".

5. Considera que a avaliação diagnóstica assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem? *

Considere que 1 corresponde a pouco importante e 5 a muito importante

1 2 3 4 5

6. Com que frequência costuma realizar avaliação diagnóstica? *

Nota: Caso tenha respondido "Sempre" ou "Às vezes" responda à seguinte questão. Caso contrário, avance para a questão número 8.

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

7. Com que objetivo realiza avaliação diagnóstica?

8. Qual/Quais os motivos que o levam a não utilizar a avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem?

*Ver nota de rodapé.¹²

9. Responda às seguintes questões consoante o seu grau de concordância. *

Considere 1 "Discordo totalmente" e 5 "Concordo totalmente"

	1	2	3	4	5
Na minha prática letiva aplico a avaliação diagnóstica no início de cada Unidade Curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor pois os alunos não lhe atribuem importância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor pois é ele quem planifica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A falta de tempo impede-me de fazer avaliação diagnóstica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados da avaliação diagnóstica não compensam o trabalho e o tempo investidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus alunos são sempre informados acerca das conclusões que tirei da avaliação diagnóstica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹² As afirmações que compõem a questão número 9 deste inquérito foram retiradas da seguinte investigação: Martins, M. de F. L. (2012). *Avaliação diagnóstica: a sua influência na prática letiva na disciplina de Biologia e Geologia*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências - Universidade de Lisboa, Portugal.

10. Em que alturas do processo de ensino-aprendizagem coloca em prática a avaliação diagnóstica? *

11. O que entende por avaliação formativa? *

12. Que importância atribui à avaliação formativa? *

Considere que 1 corresponde a pouco importante e 5 a muito importante.

1 2 3 4 5

13. Com que finalidade utiliza a avaliação formativa? *

14. Reconhece alguns entraves à aplicação da avaliação formativa ao longo ano? *

Nota: Caso tenha respondido "Sim" responda à seguinte questão. Caso contrário, avance para a questão número 16.

- Sim
- Não

15. Que entraves encontra à aplicação da avaliação formativa na sala de aula?

16. Que tipo de exercícios utiliza para colocar em prática a avaliação formativa? *

17. Considera ter mais relevância no processo de ensino-aprendizagem a avaliação formativa ou a avaliação sumativa? *

- Formativa
- Sumativa
- Ambas

18. Considera que momentos de avaliação formal mais distribuídos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, era benéfico para os alunos? *

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

19. Se considera que momentos de avaliação formal mais distribuídos era benéfico para os alunos, justifique, por favor.

20. Que instrumentos utiliza na avaliação sumativa? *

« Voltar

Continuar »



66% concluído

Pensar a avaliação de uma forma diferente

Inquérito

Seguem-se algumas questões acerca do inquérito que acabou de preencher.

21. Se alguma das questões do presente inquérito lhe suscitou dúvidas na sua resposta, por favor, indique quais e apresente o respetivo motivo.

22. Sugestões de alteração

« Voltar

Enviar



100% concluído.

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Anexo 14 – Distribuição das questões dos inquéritos pelos temas abordados ao longo da investigação

Inquérito-alunos	Inquérito-docentes
Identificação do inquirido	
1; 2; 3	1; 2; 3; 4
Modalidades de avaliação	
4; 5; 6; 9; 10; 11; 12; 13	5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 17
Instrumentos de avaliação	
14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21	16; 20
Momentos de avaliação	
19	18; 19
Ouvir os alunos quanto ao processo de avaliação	
7; 8; 19; 22; 23	
Inquérito	
24; 25	21; 22

Tabela 3 - Distribuição das questões dos inquéritos pelos temas abordados ao longo da investigação.

Anexo 15 – Género dos docentes inquiridos.

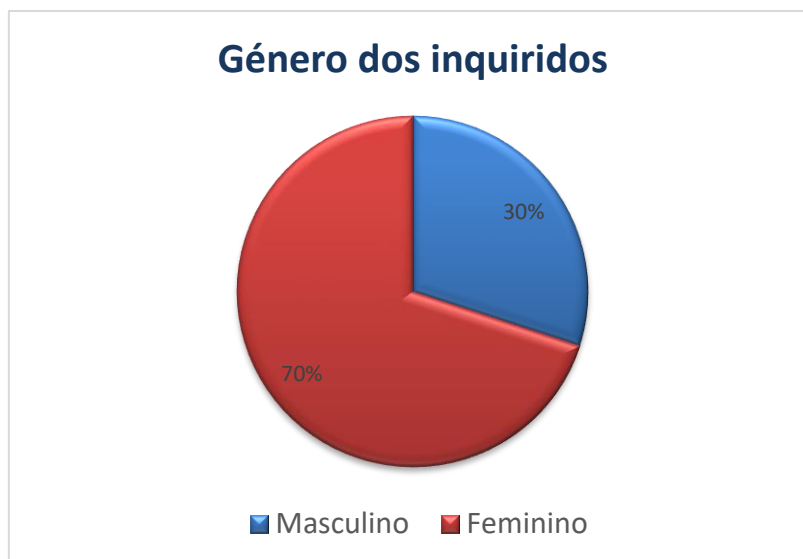


Gráfico 8: Género dos docentes inquiridos.

	Frequência	Porcentagem
Masculino	3	30
Feminino	7	70
Total	10	100

Tabela 4 – Gênero dos docentes inquiridos por frequência e porcentagem.

Anexo 16 - Área disciplinar dos docentes inquiridos.

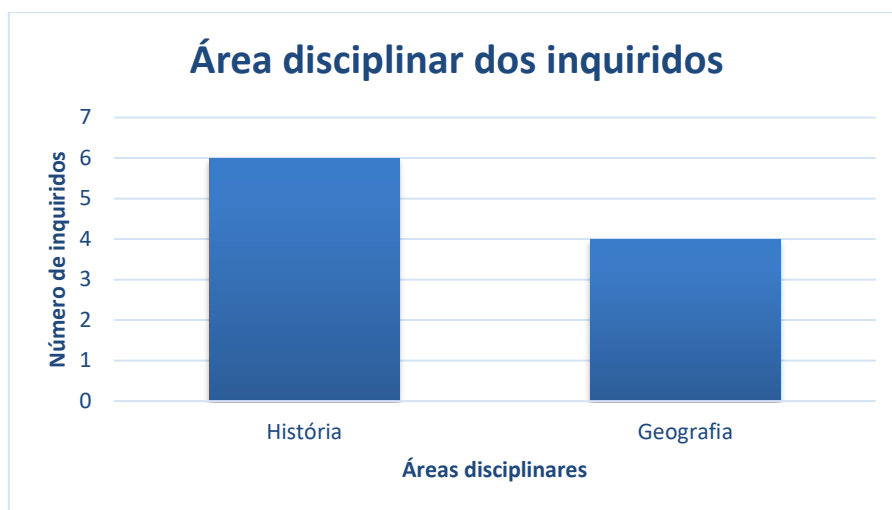


Gráfico 9: Área disciplinar dos docentes inquiridos.

Área disciplinar	Frequência	Porcentagem (%)
História	6	60
Geografia	4	40
Total	10	100

Tabela 5 - Área disciplinar dos docentes inquiridos por frequência e porcentagem.

Anexo 17 – Anos de serviço dos docentes inquiridos.

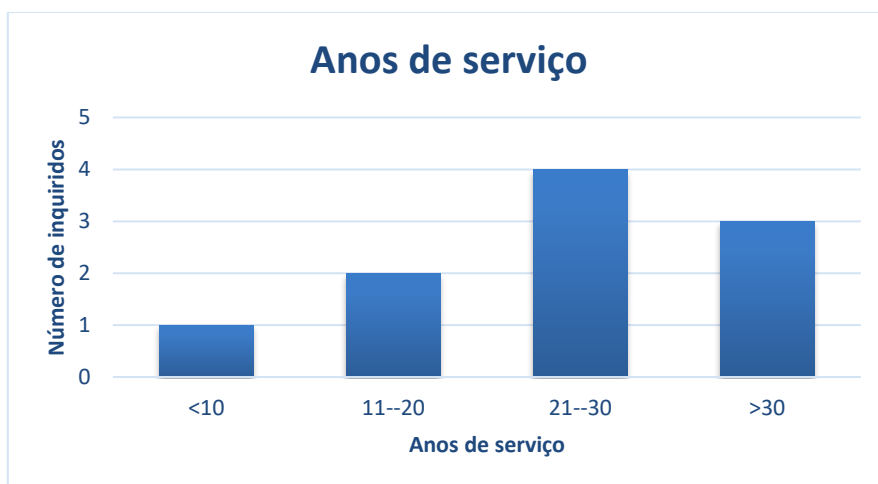


Gráfico 10: Anos de serviço dos docentes inquiridos.

Anos de serviço	Frequência	Percentagem (%)
<10	1	10
11-20	2	20
21-30	4	40
>30	3	30

Tabela 6 - Anos de serviço por frequência e percentagem.

Anexo 18 – Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 8 do inquérito.

Categorias	Unidade de contexto	Unidade de registo
Categoria A – O docente não utiliza a avaliação diagnóstica porque o aluno não lhe atribui importância	Os alunos não encaram esta avaliação com o relevo e importância que deveriam, logo os resultados são falaciosos e pouco relevantes.	A1
Categoria B – O docente não utiliza a avaliação diagnóstica porque a substitui por outra forma de avaliação	Ao longo do processo ensino aprendizagem utilizo a avaliação formativa.	B8
Categoria C – O docente não utiliza a avaliação diagnóstica por falta de tempo e pela extensão dos programas	Falta de tempo. Programas extensos. (...)	C10

Tabela 7 - Resposta dos docentes inquiridos à questão “Qual/Quais os motivos que o levam a não utilizar a avaliação diagnóstica no processo de ensino-aprendizagem?”.

	Frequência	Percentagem (%)
Respondeu	3	30
Não respondeu	7	70

Tabela 8 - Frequência e percentagem dos docentes que responderam à questão n.º 8 do inquérito.

Anexo 19 – Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 9a do inquérito.

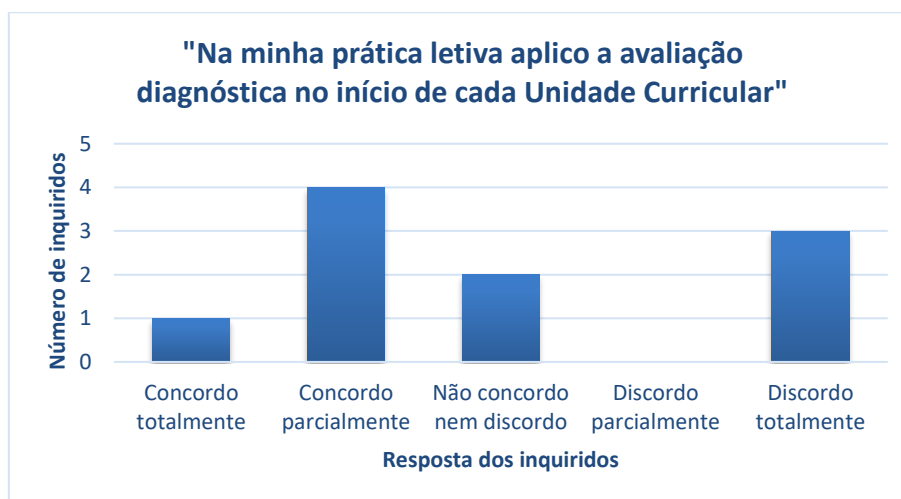


Gráfico 11: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação “Na minha prática letiva aplico a avaliação diagnóstica no início de cada Unidade Curricular”.

Anexo 20 - Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 9b do inquérito.



Gráfico 12: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação “Os resultados da avaliação diagnóstica só interessam ao professor, pois os alunos não lhe atribuem importância”.

Anexo 21 - Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 9d do inquérito.

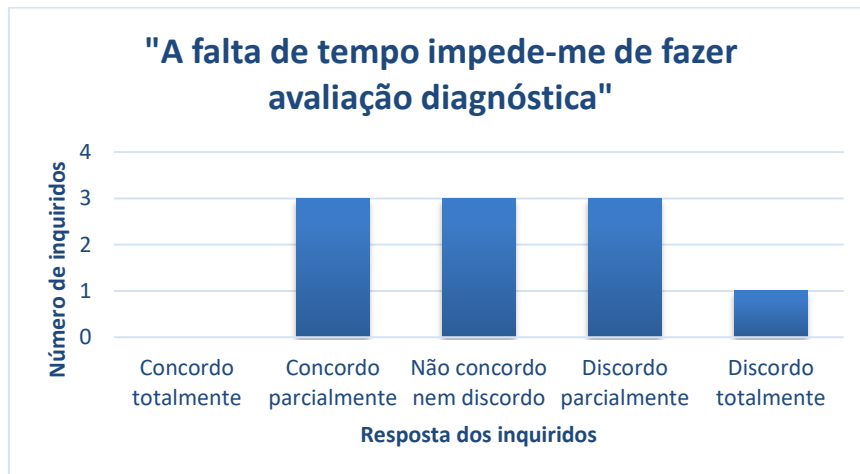


Gráfico 13: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação “A falta de tempo impede-me de fazer avaliação diagnóstica”.

Anexo 22 - Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 9e do inquérito.

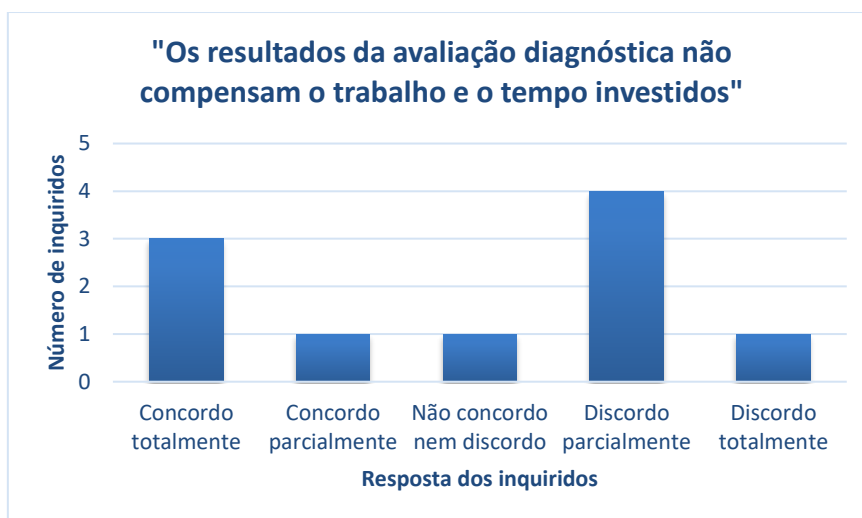


Gráfico 14: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação “Os resultados da avaliação diagnóstica não compensam o trabalho e o tempo investidos”.

Anexo 23 - Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 9f do inquérito.

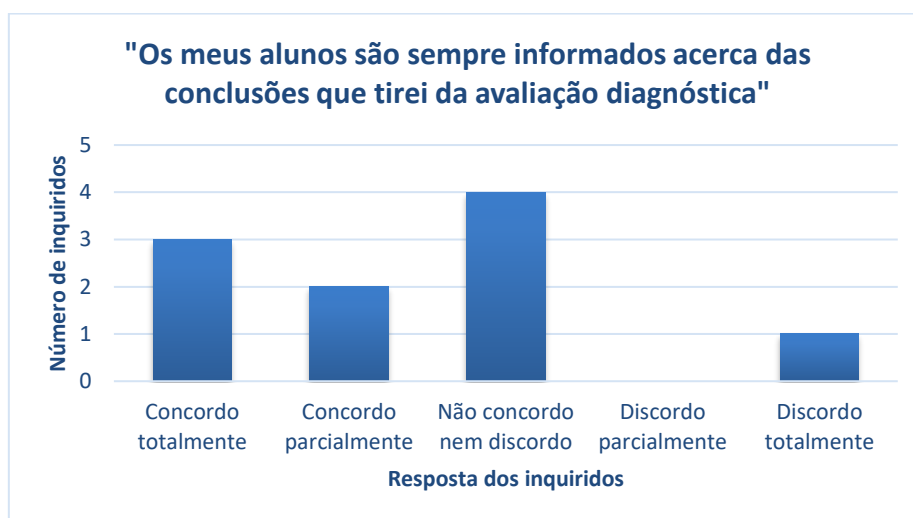


Gráfico 15: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação “Os meus alunos são sempre informados acerca das conclusões que tirei da avaliação diagnóstica”:

Anexo 24 – Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 12 do inquérito.

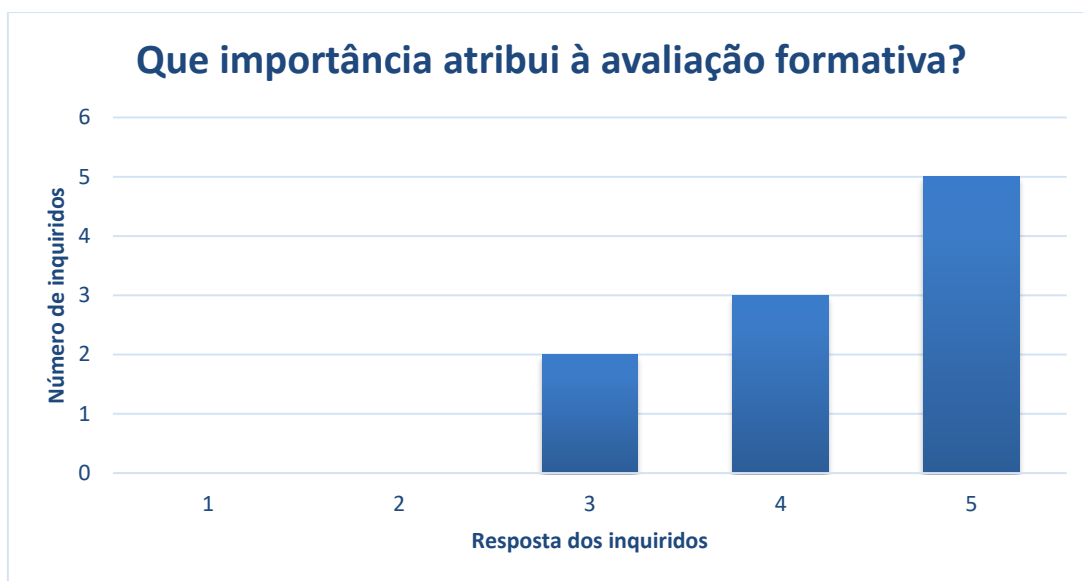


Gráfico 16: Resposta dos docentes inquiridos à questão "Que importância atribui à avaliação formativa?".

Anexo 25– Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 14 do inquérito.

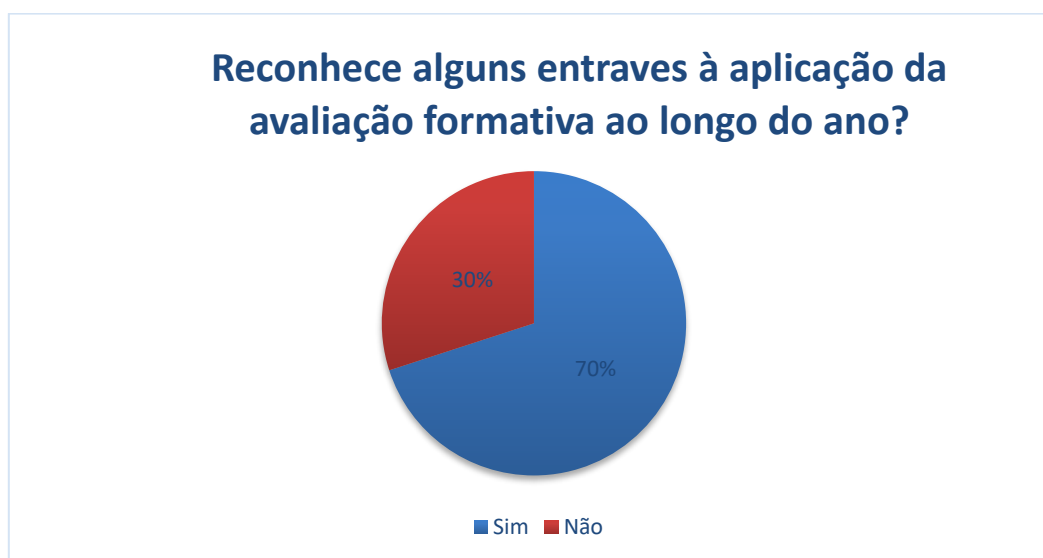


Gráfico 17: Resposta dos docentes inquiridos à questão "Reconhece alguns entraves à aplicação da avaliação formativa ao longo do ano?".

Anexo 26 – Resposta dos docentes inquiridos à questão n.º 17 do inquérito.

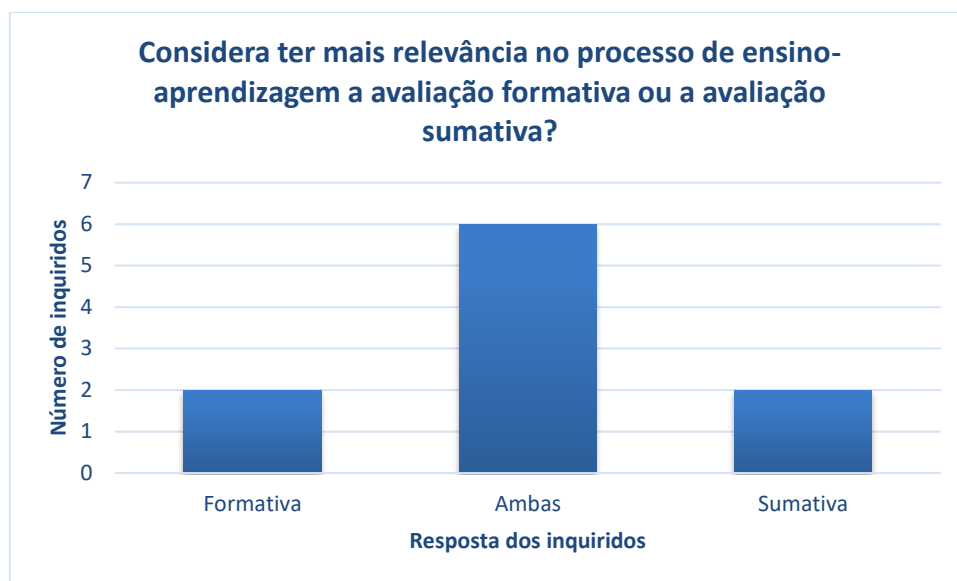


Gráfico 18: Resposta dos docentes inquiridos à questão “Considera ter mais relevância no processo de ensino-aprendizagem a avaliação formativa ou a avaliação sumativa?”.

Anexo 27– Correspondência entre os objetivos dos programas do 5.º; 7.º e 10.º anos.

5º ano

Domínio: Os Romanos na Península Ibérica
Subdomínio: A formação do Reino de Portugal

2. Conhecer e compreender a formação do Condado Portucalense

1. Identificar a formação de novos reinos cristãos na Península, a partir do século XI.
2. Referir a concessão pelo Rei de Leão e Castela dos condados da Galiza e Portucalense, a D. Raimundo e D. Henrique.
3. **Delimitar o território do Condado Portucalense.**
4. **Reconhecer a dependência do conde D. Henrique relativamente a Afonso VI, rei de Leão e Castela.**
5. Referir o alargamento de território para Sul e a progressiva autonomia política para o Condado Portucalense como objetivos de D. Henrique.

3. Conhecer e compreender a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal

1. **Referir a aproximação de D. Teresa à nobreza galega e da nobreza Portucalense a D. Afonso Henriques como causa da Batalha de S. Mamede.**
2. Indicar as prioridades de D. Afonso Henriques no governo do Condado.
3. Sublinhar a importância do Tratado de Zamora (1143) e da *Bula Manifestis Probatum* (1179) para o reconhecimento da independência do Reino de Portugal.

4. Comparar as fronteiras estabelecidas pelo tratado de Alcanises (1297) com as atuais fronteiras de Portugal continental, diferenciando fronteiras naturais de convencionais.

7º ano

Domínio: A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica

Subdomínio: O mundo muçulmano em expansão

4. Conhecer e compreender a formação do reino de Portugal num contexto de reconquista cristã

1. Localizar no espaço o condado Portucalense, sublinhando a sua dependência política em relação ao reino de Leão.
2. Relacionar a oposição da nobreza do condado portucalense à ação política de D. Teresa com a subida ao poder de D. Afonso Henriques.
3. Caracterizar a ação política e militar de D. Afonso Henriques.
4. Conhecer os documentos que formalizaram o reino de Portugal.
5. Sintetizar as principais etapas da formação do reino de Portugal.
6. Indicar as estratégias de povoamento e de defesa do território nacional.

10º ano

Conteúdo:

2. O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico

2.1. A fixação do território – do termo da Reconquista ao estabelecimento e fortalecimento de fronteiras.

Conceitos/ noções:

*Reconquista

Apesar de as indicações não serem tão pormenorizadas, as temáticas incluídas no objetivo **2.1.** do 10.º ano são as mesmas que estão presentes nos 5.º e 7.º anos.