

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**PERCEÇÃO DOS DIFERENTES ATORES
SOBRE AS ALTERAÇÕES AO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO EXTERNA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

André Alexandre Cardoso Santos Carvalho

Lisboa, janeiro de 2018

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

**PERCEÇÃO DOS DIFERENTES ATORES
SOBRE AS ALTERAÇÕES AO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO EXTERNA NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

André Alexandre Cardoso Santos Carvalho

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, janeiro de 2018

Resumo

É de fácil reconhecimento que a avaliação das aprendizagens dos alunos tem vindo a ser, ao longo dos tempos, alvo de inúmeras críticas e a sua aplicação um elemento de discórdia usada muitas vezes como bandeira política de alguns governos em Portugal.

A isto se deve, principalmente, à sua complexidade, às constantes mudanças que tem sofrido ao longo dos tempos que provoca alguma instabilidade.

O facto de as escolas, muitas vezes, utilizarem a avaliação como elemento certificativo, ao invés de o utilizarem como instrumento de auxílio na melhoria das aprendizagens, provocou, nos avaliados, um olhar sobre este tema diferente daquele que era o ideal.

São objetivos deste estudo perceber a perceção que existe por parte de pais, alunos e professores sobre as constantes alterações às avaliações do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A forma como influenciam a atividade profissional dos professores e analisar as alterações que foram sendo feitas pelo Ministério da Educação nesta matéria.

De forma a compreender as perceções de pais, professores e dos alunos em relação às alterações feitas à avaliação das aprendizagens, este estudo utilizou-se por uma metodologia de natureza qualitativa. Assim, foram aplicados inquéritos por questionário a 43 encarregados de educação de um estabelecimento de ensino em Lisboa. Realizaram-se entrevistas a 5 professores com experiência de 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma entrevista de “*focus-group*” com 7 alunos do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do mesmo estabelecimento escolar.

Os diferentes atores têm mais pontos de convergência do que de divergência. Na sua generalidade todos concordam que os professores e a escola são avaliados quando existe uma avaliação externa de aprendizagens através de exames e/ou provas finais. A postura dos intervenientes também se altera sendo que os professores assumem que o facto de os alunos realizarem uma prova final altera a sua forma de trabalhar e centram-se mais nos exercícios-tipo. Onde existe uma maior divergência de opinião é na realização, ou não, dos já referidos exames no final do ano. Os pais são defensores da existência de uma prova final no 4.º Ano enquanto os professores se opõem. Porém, os alunos mostram que gostavam de realizar a prova pois têm vontade em saber se estão preparados para o próximo ciclo do ensino.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagens; Exames; Avaliação Externa; Modelos de avaliação.

Abstract

It is easy to recognise that students' learning assessment has been, throughout time, the target of criticism and that the application thereof has often been used as a political flag by some governments in Portugal which has resulted in controversy. The reasons for this are related to the complexity of the topic as well as to the constant policy changes that have been enforced throughout the years causing some instability.

As many schools often see assessment as an element for providing evidence, instead of a helping tool for improving the quality of learning, those being assessed have expressed a different outlook on the topic and one different from ideal.

Therefore, the purpose of this study is to understand parents, students and teachers' perceptions on the constant changes made in the assessment process pertaining to Primary Education; the way these changes have influenced teachers' professional activity; and to analyse the aforementioned changes enforced by the Ministry of Education regarding this topic.

Consequently, in order to tap into parents, students and teachers' understanding of the changes made to learning assessment, this study follows a qualitative methodology. As a result, a questionnaire was provided to forty-three parents from a school in Lisbon. In addition, five experienced primary education teachers of year 4 were interviewed and a focus group interview was also conducted to seven year 4 students of the same school. The different participants have displayed more points of agreement than those of disagreement. In general, all participants agree that teachers and schools are assessed when there is an external method of learning assessment such as exams and/or finals. The participants' responses also indicate that teachers assume an exam influences their working method as they have to provide more focus to the resolution of typical-exercises. However, the biggest difference of opinion is on whether the actual year 4 final exam should take place or not. Parents uphold that this should take place at the end of Primary Education whilst teachers have an opposing view. However, students have shared that they would like to take the final exam as they want to ascertain how ready they really are to embrace their second stage in education.

Key words: Learning Assessment; Exams; External Assessment; Assessment models.

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a dedicação pessoal e profissional de algumas pessoas a quem deixo, em seguida, merecidas palavras por terem acompanhado esta fase da minha vida pessoal e académica.

À minha mãe, por ter tido sempre como pilar de vida a minha felicidade e que sempre lutou, e luta, para que isso aconteça diariamente. Pela admiração que tenho por nunca ter deixado de estar presente. Pela força de vida que tem e que me inspira em tudo o que faço. Ao Daniel pela ajuda e pelos valores que sempre me transmitiu.

Ao Professor Doutor José Maria de Almeida, meu orientador nesta investigação, pelo tempo que dedicou, pelos seus valorosos conselhos de enorme riqueza científica, pela paciência e sapiência que teve na dissipação das dúvidas que me foram surgindo. Pela confiança, motivação e, sobretudo, amizade que demonstrou ao longo da elaboração deste trabalho e sem a qual não conseguiria concluir esta tarefa.

À Professora Doutora Maria Filomena Caldeira, pela ajuda que me deu desde que travámos conhecimento e a qual não consigo traduzir por palavras. Pela preocupação, pela amizade, pelos conselhos e, acima de tudo, pela exigência que tem em mim e que me ajudam, constantemente, a reinventar. Por acreditar sempre nas minhas capacidades e por me fazer ver que a vida é uma conquista diária na qual somos nós que, com a nossa inteligência e dedicação, decidimos o rumo que queremos.

Ao Alexandre, ao Ricardo e ao Rogério, pela verdadeira e genuína amizade e companheirismo, não só ao longo da realização deste trabalho como também ao longo de praticamente uma vida e à Mara, Cecília e Sofia por serem um fiel e constante apoio.

À Cristina, minha colega e grande amiga, pela ajuda e motivação que sempre deu para a realização deste trabalho. Pela sua preocupação que a torna num dos mais importantes pilares da minha vida profissional e pessoal.

À Inês, ao Rodrigo e à Madalena, por terem sido uma constante presença e apoio durante grande parte da elaboração deste trabalho e, muitas vezes, os maiores prejudicados pelo tempo que foi dedicado.

Aos professores com quem trabalho pela amizade, respeito e pela forma como facilitam o meu trabalho diariamente e, em especial, à Zélia pela importante ajuda dada.

À minha colega de mestrado, Patrícia pela ajuda, companheirismo e motivação.

À minha avó Aurora, ao meu avô António e ao meu pai, ausentes fisicamente, mas sempre presentes em tudo o que faço e a quem dedico este trabalho.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
1. Introdução	1
1.1. Apresentação da situação	1
1.2. Objetivos do estudo	2
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	6
1.1. Conceito de Avaliação.....	7
1.2. Importância da Avaliação.....	13
1.3. Avaliação e os professores	16
1.4. A avaliação e os alunos	20
1.5. Funções da Avaliação.....	23
1.6. Tipos de Avaliação.....	25
1.7. A Avaliação em Portugal.....	31
1.8. A Avaliação externa das aprendizagens.....	33
1.9. Legislação.....	38
Capítulo 2 – Metodologia da Investigação	52
2.1. Problema de investigação	53
2.2. Objetivos da investigação.....	54
2.3. Participantes no Estudo	54
2.4. Investigação qualitativa	55
2.5. Instrumento de recolha de dados	55
2.5.1. Entrevista semiestruturada	56
2.5.2. Entrevista em “Focus Group”	60
2.5.3. O Inquérito por questionário	60
2.5.4 Critérios para a análise de dados recolhidos	64
Capítulo 3 – Apresentação e análise de dados.....	68
3.1 – Apresentação de dados oriundos do inquérito por questionário.....	69
3.1.1. Considera as provas de avaliação externa pertinentes para a escola e o aluno?.....	69
3.1.2. Na avaliação das aprendizagens do 4.º Ano do 1.º Ciclo é importante a existência de um exame final?	70
3.1.3. Teve conhecimento das alterações da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo em 2013 (Provas Finais no 4.º Ano)?.....	71
3.1.4. Concorda com as alterações efetuadas pelo Ministério da Educação, em 2016, extinguindo os exames finais do 4.º Ano do 1.º Ciclo?	72
3.1.5. Considera que o seu educando necessitaria de explicações caso existisse Exame Final de 4.º Ano?.....	74
3.1.6. Considera que essas provas podem causar alguma alteração na atitude dos pais?.....	75
3.1.7. Acha que essas provas podem causar ansiedade aos alunos?.....	76
3.1.8. As avaliações das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico também avaliam o desempenho dos professores?	77

3.1.9.	Considera que os alunos saem beneficiados se existir uma avaliação sumativa externa?.....	78
3.1.10.	Acompanha com regularidade o desempenho do seu educando na escola?	79
3.2.	Apresentação dos dados oriundos da entrevista semiestruturada aos docentes	81
3.2.1.	Categoria “Avaliação sumativa externa”	81
3.2.1.1.	Subcategoria “exames finais de 4.º Ano”	81
3.2.1.2.	Subcategoria “pertinência das provas”	83
3.2.1.3.	Subcategoria “avaliação das capacidades dos alunos”	84
3.2.1.4.	Subcategoria “avaliação de docentes”	86
3.2.2.	Categoria “Mudanças no modelo de avaliação”	88
3.2.2.1.	Subcategoria “conhecimento dos docentes”	88
3.2.2.2.	Subcategoria “percepção das mudanças”	90
3.2.2.3.	Subcategoria “importância do exame final”	92
3.2.3.	Categoria “Influência da avaliação sumativa externa no docente”	93
3.2.3.1.	Subcategoria “percepção dos docentes”	93
3.2.3.2.	Subcategoria “atitude do professor”	96
3.2.4.	Categoria “Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos”	97
3.2.4.1.	Subcategoria “atitude dos alunos”	97
3.2.4.2.	Subcategoria “percepção dos docentes”	98
3.2.5.	Categoria “Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos encarregados de educação”	100
3.2.5.1.	Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”	100
3.2.5.2.	Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”	102
3.2.5.3.	Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”	103
3.3.	Apresentação de dados oriundos do <i>focus-group</i> com alunos do 4.º Ano.	104
3.3.1.	Categoria “conhecimento das provas finais de 4.º Ano”	104
3.3.2.	Categoria “percepção sobre as provas finais”	105
3.3.3.	Categoria “finalidade das provas finais”	107
3.3.4.	Categoria “os efeitos das provas visto pelos alunos”	109
3.3.5.	Categoria “adesão à prova final”	110
	Discussão de resultados e conclusões	112
1.	Limitações	119
2.	Novas pistas de investigação	119
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
	ANEXOS	128
	Anexo 1 – Guião de entrevista	129
	Anexo 2 – Quadro de categorização das entrevistas	130
	Anexo 3 – Guião de questionário	131
	Anexo 4 – Guião focus group aos alunos	132
	Anexo 5 – Quadro de categorização das entrevistas por focus group	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigma de avaliação	7
Quadro 2 – Funções da avaliação	24
Quadro 3 – Características da avaliação formativa e avaliação sumativa	30
Quadro 4 – Função dos exames	36
Quadro 5 – Vantagens e desvantagens dos exames.....	37
Quadro 6 – Comparação das alterações nos últimos dois decretos	47
Quadro 7 – Evolução dos efeitos da legislação.....	48
Quadro 8 – Categorização do entrevistado	59
Quadro 9 – Questionário: preparativos de construção	61
Quadro 10 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos	65
Quadro 11 – Quadro categorial dos entrevistados	66
Quadro 12 – Subcategoria “exames finais do 4.º Ano”	81
Quadro 13 – Subcategoria “pertinência das provas”	83
Quadro 14 – Subcategoria “avaliação das capacidades dos alunos”	84
Quadro 15 – Subcategoria “avaliação dos docentes”	86
Quadro 16 – Subcategoria “conhecimento dos docentes”	88
Quadro 17 – Subcategoria “perceção das mudanças”	89
Quadro 18 – Subcategoria “importância do exame final”	92
Quadro 19 – Subcategoria “perceção dos docentes”	94
Quadro 20 – Subcategoria “atitude do professor”	95
Quadro 21 – Subcategoria “atitude dos alunos”	97
Quadro 22 – Subcategoria “perceção de explicações”	99
Quadro 23 – Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”	100
Quadro 24 – Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”	102
Quadro 25 – Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”	103
Quadro 26 – Conhecimento das provas finais do 4.º Ano	104
Quadro 27 – Perceção sobre as provas finais	105
Quadro 28 – Finalidade das provas finais	107
Quadro 29 – Os efeitos das provas finais visto pelos alunos	109
Quadro 30 – Adesão à prova final	110

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Género dos inquiridos	64
Figura 2 – Habilitações académicas dos inquiridos	64
Figura 3 – Pertinência da avaliação externa para a escola e os alunos	69
Figura 4 – Importância do exame na avaliação de aprendizagens	70
Figura 5 – Conhecimento dos pais sobre as alterações à avaliação das aprendizagens	72
Figura 6 – Respostas dos enc. de educ. perante a extinção das provas finais	73
Figura 7 – Necessidade de explicação por parte dos alunos	74
Figura 8 – Alterações que as provas provocam nos pais	75
Figura 9 – A ansiedade das provas nos alunos	76
Figura 10 – Exames como instrumento avaliativo do desempenho dos docentes	78
Figura 11 – O benefício dos exames finais para os alunos	79
Figura 12 – A envolvimento dos encarregados de educação no desempenho do aluno	80

1. Introdução

1.1. Apresentação da situação

Este trabalho de investigação foi motivado pelo nosso contexto e experiência profissional, principalmente na tentativa de perceber a importância que a avaliação externa tem para os diferentes intervenientes no sistema educativo e da forma como são vistas as sucessivas alterações que se foram verificando ao longo dos anos.

A avaliação é um tema sensível na organização escolar devido à sua importância e necessidade. Quando olhamos para a avaliação externa essa sensibilidade aumenta. Prova disso é a falta de entendimento que sempre existiu na forma como deveria ser aplicada o que levou a constantes alterações ao longo de diversos governos existentes em Democracia, desde 1974.

A avaliação quando existe não serve somente para avaliar um aluno. A escola, os professores e, de certa maneira, os pais, vivem os resultados como seus, também pela interferência que tiveram na ajuda que deram ao avaliado.

Mais importante que a obtenção de uma boa avaliação é saber utilizar o que essa avaliação nos diz. A escola e os professores devem conseguir utilizar a avaliação como instrumento de evolução e desenvolvimento das aprendizagens e não como rótulo e certificação de alunos, como defende Cardinet (1993, p.34), quando atribui à avaliação a função de informar as “características do grupo, apreciar o grau de assimilação de um programa, descobrir dificuldades particulares de certa categoria de alunos, assegurar-nos dos defeitos de novos métodos de ensino, etc.”

Sendo um processo cíclico, a avaliação usa a informação para gerar juízos e posteriormente tomar decisões que necessitam de ações que serão novamente avaliadas. Avaliar é desenvolver as potencialidades de um ser que está a desabrochar. É corrigir os desvios enquanto há essa possibilidade pois o aluno ainda possui características suscetíveis de serem moldadas. Avaliar é, acima de tudo, orientar as forças a fim de transformar a vida numa existência plena.

Como tal, o tema deste trabalho surgiu-nos com o intuito de perceber melhor as práticas dos professores, a visão dos pais e a atitude dos alunos perante uma situação de prova final ou exame.

A avaliação assume um papel importante na escola e influencia os comportamentos de todos os intervenientes. Com este trabalho tentamos perceber todo o impacto que a avaliação externa tem junto de cada aluno, Encarregado de Educação e professor.

Acreditamos que este estudo pode ser uma mais-valia para as próprias organizações educativas, porque ao perceber a utilidade das provas finais e a forma como essa avaliação externa influencia o funcionamento das escolas, as direções destas poderão optar por uma dinâmica diferente.

A ideia desta investigação é pensar a avaliação como algo benéfico, entender como é que os diversos atores agem perante ela e como a escola deverá lidar com isso.

Tendo em conta estes aspetos, consideramos relevante estudar esta temática, aclarando conceitos que provêm do tema, como: avaliação; funções da avaliação; importância da avaliação; avaliação externa; provas finais.

1.2. Objetivos do estudo

A nossa investigação prende-se com o interesse por esta temática originada pela nossa experiência e conhecimento da importância da avaliação.

A avaliação pode, como já referimos, não criar um grande consenso na forma como é aplicada, mas é importante percebermos o quanto é necessário que haja um método por forma a melhorar, acima de tudo, as aprendizagens. Almeida (2014, p.18) realça isso mesmo, dizendo que “a qualidade das aprendizagens tem que estar acima de tudo o que é produzido pelo sistema educativo e a avaliação externa, que tem aqui o seu enfoque nos exames ou nas provas de avaliação de final de ciclo” e defendendo a avaliação externa afirmando que “não está descontextualizada porque nós devemos olhar para a avaliação do sistema educativo como um todo integrado”.

Devemos ainda realçar os objetivos deste estudo:

- Perceber a opinião dos alunos sobre as mudanças frequentes na avaliação de 1.º Ciclo Básico;
- Descobrir a influência da atividade profissional dos professores provocadas pelas alterações frequentes na avaliação das do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Compreender a percepção dos pais sobre as mudanças frequentes na avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar as alterações realizadas pelo Ministério da Educação na avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.3. Identificação do estudo

Optámos por uma metodologia qualitativa, uma vez que a consideramos adequada, tendo em conta o objetivo do estudo. No entanto, não podemos deixar de salientar que o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A mais-valia de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão da temática abordada pela investigação.

Neste tipo de estudo, os investigadores baseiam-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica, chamadas observações naturalistas, ou seja, observações realizadas no local onde ocorre a investigação (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). É neste contexto que consideramos pertinente optar por este tipo de investigação.

Segundo os mesmos autores, os investigadores preocupam-se com o contexto, podendo compreender melhor “(...) as ações quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48), devendo o investigador preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Assim, estes autores definem cinco características que devemos ter em conta na investigação qualitativa:

- (i) A fonte direta de dados é o ambiente natural onde o investigador é o agente principal e insere-se no local de estudo, dependendo de uma grande quantidade de tempo, tentando esclarecer questões de educação. Os dados são recolhidos e revistos pelo investigador e o sentido que tem destes é o instrumento-chave de observação. Os investigadores qualitativos preocupam-se com o contexto em que o estudo está a ser feito. “Os locais têm de ser compreendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”; (p. 48)
- (ii) A investigação qualitativa é descritiva, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo, surgem sob a forma de palavras ou imagens, e não de números;

- (iii) Os investigadores qualitativos dão mais importância ao processo do que aos resultados;
- (iv) Os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva. Deste modo, não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou invalidar hipóteses construídas anteriormente, pelo contrário, as ideias abstratas são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando;
- (v) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador preocupa-se sobretudo em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (p.49)

Assim, o nosso problema de investigação é: **como é que os diferentes atores de uma escola do ensino particular e cooperativo em Lisboa interpretam as mudanças constantes na avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos anos?**

As nossas questões de investigação são:

- (i) Que alterações foram realizadas em matéria da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo Ministério da Educação tanto internamente como na avaliação externa?
- (ii) Qual a opinião dos alunos sobre as mudanças frequentes da avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- (iii) Qual a influência das mudanças frequentes da avaliação dos alunos na atividade profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- (iv) Que perceção têm os pais sobre as mudanças frequentes na avaliação dos seus filhos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Deste modo, este relatório de investigação vai ter por base uma metodologia qualitativa, através de entrevistas, inquéritos por questionário, realização de *focus-group* e de análise documental.

Esta investigação foi realizada numa instituição educativa localizada na cidade de Lisboa, com valências de Creche, Educação Pré-Escola e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, através deste tipo de investigação, poderemos compreender as perceções de Encarregados de Educação, alunos e professores sobre as alterações realizadas na avaliação externa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na forma como é aplicada.

1.4. Apresentação do estudo

O nosso estudo surge com o intuito de contribuir para o conhecimento de como a avaliação externa e as provas finais do 4.º Ano influenciam o comportamento de pais, alunos e professores.

Na primeira parte do trabalho faremos o enquadramento teórico, apresentando e aclarando os conceitos, que resultam do objetivo deste trabalho, fundamentados por inúmeros autores. A revisão da literatura reúne oito subcapítulos onde se analisam os conceitos de avaliação, a função, o tipo e a importância da avaliação bem como a história da avaliação externa em Portugal. Analisamos também a relação de professores e alunos para com a avaliação.

Na segunda parte do trabalho será apresentada a metodologia utilizada, caracterizando o campo e o alvo que delimita a nossa investigação, explicando as fontes de recolha de dados que foram utilizadas, as técnicas e os critérios de recolha de dados, bem como os resultados do estudo e os critérios de tratamento dos dados recolhidos.

Procederemos à análise e interpretação dos dados, dispendo-os por categorias e analisando-os com base nos conceitos aclarados e fundamentados na Revisão da Literatura.

Nas conclusões do estudo, iremos traçar algumas apreciações com base numa reflexão fundamentada por tudo aquilo que foi relatado e tratado ao longo de toda a pesquisa de investigação, na direção do seu propósito, enunciando eventuais conclusões, interagindo sempre com a revisão da literatura e com a análise e interpretação dos resultados. Finalmente, identificaremos os novos pontos de partida para futuras investigações

Para além das referências bibliográficas, onde referenciamos todas as fontes consultadas e citadas para a elaboração do trabalho, incluímos anexos, inserindo os documentos utilizados na recolha de informação que contribuíram para a investigação.

Capítulo 1

Revisão da Literatura

1.1. Conceito de Avaliação

Perguntas como “O que é que sai para o teste?” ou “Quanto é que tiveste?” fazem parte do quotidiano escolar, sendo transversal a muitas gerações. A relevância dada aos testes durante o percurso académico dos alunos assume uma importância ímpar. Arends (2008, p.226) refere que “o aspeto mais importante da avaliação dos alunos na maior parte das salas de aula envolve os testes que os professores fazem aos alunos”. As questões exemplificadas, defende Arends (2008, p.209), “evidenciam a importância da avaliação do desempenho na vida dos alunos”. Provavelmente a essência do ensino estará desvirtuada pois o mesmo está cada vez mais centrado na avaliação. Com o passar dos anos este fenómeno chamado avaliação ganhou muito peso no ensino.

Teremos de recuar muitos anos para conseguir perceber quando é que a avaliação chegou ao ensino. Segundo Rosado e Silva (2008):

Começou a falar-se na avaliação aplicada à educação com Tyler (1949), considerado como o pai da avaliação educacional. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, previamente definidos. A avaliação é, assim, o processo de determinação (p.3).

Por outro lado, e aludindo a Keil (2002), avaliar é separar o trigo do joio, o puro do impuro, o autêntico do inautêntico, o verdadeiro do falso. Privilegia-se a quantificação das aprendizagens em busca da objetividade e da neutralidade do avaliador. Esta é a conceção mais antiga de avaliação em educação.

Ao longo dos anos, o conceito de avaliação, mais concretamente a ideia que se tinha do processo avaliativo, foi sofrendo mutações. Inicialmente era visto com um olhar diferente dos dias de hoje. Os princípios que orientam a avaliação educacional dependem do tipo de paradigma no qual está fundamentada. De acordo com Valadares e Graça (1998), existem três paradigmas cruciais para a compreensão e evolução do conceito de avaliação.

Quadro 1. Paradigma de Avaliação (adaptado de Valadares 1998)

Paradigma Behaviorista	Paradigma Psicométrico	Paradigma Cognitivista
Avaliação baseada em psicologias condutistas e associacionistas	Avaliação inspirada nas medições próprias das ciências experimentais	Avaliação baseada em psicologias construtivistas e cognitivistas
Ênfase no produto da aprendizagem	Ênfase na medição	Ênfase no processo de aprendizagem
Avaliação em objectivos pré-definidos	Avaliação baseada na medição de produtos de aprendizagem e de constructos psicológicos	Avaliação baseada nos processos cognitivos e em objectivos antecipados ou não
Antecipação de critérios	Antecipação de critérios	Não antecipação de critérios
Dificuldade em lidar com a subjectividade	Dificuldade em lidar com a subjectividade	Lida com a subjectividade

Segundo Felgueiras (1994, citado em Gaitas & Morgado 2010, p.362), “a avaliação das necessidades dos alunos era sustentada por um modelo clínico e psicométrico, ou seja, um paradigma médico-pedagógico”. Dyson e Millward, (1997, citados em Gaitas & Morgado 2010, p.362) complementam esta ideia dizendo “que as necessidades das crianças eram percebidas como défices individuais e a intervenção assumia uma natureza essencialmente remediativa”.

Já Ferreira (2007, p.13) revela que a visão que se tinha da avaliação: “era algo realizado à parte do processo de ensino – consistia na mediação do grau de consecução dos objetivos, definidos previamente, por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de uma escala de classificação”.

Hoje em dia, a noção de avaliação está intimamente relacionada ao conceito de qualidade das práticas e das aprendizagens (Fernandes, 1997). Podemos definir o ato de avaliar como uma função desempenhada pelos professores para tomar decisões acertadas sobre o ensino e os seus alunos (Arends, 2008). A avaliação é dinâmica, contínua, integrada, progressiva, virada para o aluno, abrangente e versátil.

Para Sant’Anna (1998), avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (p. 20).

Juste (2006, p.50) afirma que o conceito de avaliação se concretiza na ampliação dos objetos a avaliar dos sujeitos que avaliam, dos momentos em que acontece a avaliação e na necessidade que a avaliação assuma um carácter contínuo. O enriquecimento do conceito de avaliação provém da troca de funções, num equilíbrio e harmonia que coincida com a ação educativa que não é nada mais menos que um processo sistemático e planificado ao serviço de metas que se concretizam na formação integral das pessoas.

De uma forma mais abrangente, Caldeira (2009, p.27) refere que “toda a ação do aluno é avaliável”. A autora defende que adaptando escalas e registos é possível avaliar a cooperação, a confiança, a responsabilidade, a participação, o raciocínio, a comunicação, a aquisição e a compreensão. Dentro da mesma linha de ideias, Nevo (1990, citado em Rosado e Silva, 2008, p.1) transmite-nos que quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo.

A avaliação não acontece num vazio, a mesma surge após a elaboração de um currículo, da definição de objetivos de aprendizagens por norma a obter bons resultados.

Filho (2012) diz-nos que:

Sabemos que a avaliação não acontece num vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo de mundo e de educação que visa a obtenção de resultados cada vez mais satisfatórios. O verdadeiro papel da avaliação é o de auxiliar na construção da aprendizagem pela superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando (p.3).

Estando historicamente ligada ao processo de ensino aprendizagem, vários especialistas como Lemos (1986), Ribeiro (1989), Cortesão (1993) defendem que a avaliação é fundamental no ensino. Assim, é necessário que, quando se avalia aprendizagens, haja critérios iguais e com oportunidades de êxito para todos os alunos. A avaliação é assim essencial, enquanto parte da estrutura das aprendizagens sendo uma presença real e permanente nas escolas devido à importância que tem na formação do aluno.

Avaliação é o processo de fazer juízos sobre o mérito de uma abordagem ou de um trabalho de um aluno. Como mencionou Cardinet (1993, p.11), a avaliação é “o ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem”. Por seu lado, Filho (2012, p.2) acentua que a avaliação serve “para auxiliar o professor no processo de aprendizagem. Nesse processo, o desenvolvimento do aluno é tido como o fator mais importante”.

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional (1997, citado em Filho, 2012, p.3), “avaliar significa emitir em juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito de suas consequências”.

Um erro que não pode ser cometido por uma escola é utilizar a avaliação apenas para o ato de aprovar e reprovar um aluno. Para Filho (2012, p.4), “a avaliação deve ser vista como ferramenta para o auxílio do professor, isto é, um meio de intervir na aprendizagem do aluno”. Sendo um processo de verificação de objetivos previamente estabelecidos, em que o trabalho dos alunos é comparado a um currículo. Para Cardinet (1993), o processo de avaliação contribui para a eficácia do ensino porque consiste na observação e interpretação dos seus efeitos. No limite, permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola.

Avaliar implica recolha de informação e para se recolher informação é necessário saber o que se pretende adquirir e definir o modo como as vamos recolher. Cardinet (1993) considera que a avaliação é um sistema de comunicação entre professores e alunos através de um processo sistemático de recolha de informação. Na mesma linha de ideias, Mizumaki (1986, citado em Oliveira et al. 2008, p. 2390) define que avaliação “visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala, tendo como finalidade medir a quantidade e a exatidão de informações que é reproduzida”.

Depois de reunidas essas informações quem avalia terá que as conseguir interpretar para, posteriormente, emitir um parecer, atribuir uma classificação. Para Tenbrink (2002, p.18), “avaliar é um processo de obtenção de informações e da sua utilização para emitir juízos que por sua vez se utilizam para tomar decisões.”

Estas informações, do ponto de vista de Cardinet (1993, p.34), “informa-nos das características do grupo, apreciar o grau de assimilação de um programa, descobrir dificuldades particulares de certa categoria de alunos, assegurar-nos dos defeitos de novos métodos de ensino, etc.”

Segundo o Despacho Normativo n.º1/2005 (já alterado por legislação posterior), “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. Ainda de acordo com este Decreto-Lei, a avaliação visa acima de tudo:

- (i) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- (ii) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- (iii) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Ainda no mesmo documento observamos que a avaliação das aprendizagens e competências assenta em alguns princípios, tais como: a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas; utilização diversificada de

técnicas e instrumentos de avaliação; valorizar a evolução do aluno, e, por último, mas tão ou mais importante que os outros princípios acima referidos, a transparência e rigor do processo de avaliação, através da clarificação dos critérios adotados.

Assim, concluímos que devemos olhar para o processo avaliativo como um instrumento. Leal (2003, citado em Silva e Silva, p. 5) argumenta que “avaliação não é um mero complemento do processo, ela é parte integrante e permanente de nossa ação pedagógica diária e precisa ser passada como instrumento de redimensionamento dessa prática”. Com isto verificamos que a ação de avaliar assume uma grande importância, tal como a forma como se avalia.

A avaliação terá de estar em sintonia com os objetivos mais importantes da aprendizagem colocados aos alunos tendo assim que ser desenvolvida com a finalidade de melhorar as aprendizagens. Shepard (2001, citado em Lobo, 2010) considera que a avaliação deve assentar em sete princípios:

1. As tarefas são desafiadoras e estimulam pensamentos de nível superior;
2. Trabalham-se tanto os processos como os resultados de aprendizagem;
3. O processo de avaliação é contínuo e integrado no ensino e na aprendizagem;
4. As avaliações são usadas formativamente para suportar a aprendizagem;
5. As expectativas são do conhecimento dos alunos;
6. Os alunos avaliam ativamente o seu próprio trabalho;
7. As avaliações são usadas para avaliar o ensino e a aprendizagem (p.39).

Quando isto não acontece, ou seja, quando a avaliação não é vista como um processo de aprendizagem, o processo perde viabilidade. Ferreira (2007, p.13) lembrou que “a avaliação era algo realizado à parte do processo de ensino – consistia na mediação do grau de consecução dos objetivos, definidos previamente, por parte de cada aluno, resultando a sua integração num ponto de escala e classificação”.

Lemos (1986) definiu três fases às quais deve obedecer o sistema de ensino-aprendizagem e onde a avaliação surge como elemento final, de conclusão de um processo:

- (i) Planificação (feedback de orientação);
- (ii) Execução (feedback de regulação);
- (iii) Avaliação (feedback de certificação) (p.14)

Por seu lado, Cardinet (citado em Lemos 1986, p.14) refere que “cada uma destas fases é sustentada por um tipo de avaliação.” Avaliar é uma ação que transmite

informações ao avaliador de forma a que seja tomada uma decisão. Esta é uma ideia reforçada por Tenbrink (2002, p.19) quando explica que “avaliar é um processo de obtenção de informação e da sua utilização para emitir juízos que por sua vez se utilizam para tomar decisões.”

Libâneo (1994, citado em Oliveira et al., 2008) ajuda-nos a perceber melhor o processo avaliativo dizendo que é:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (p. 2386).

Sendo um processo cíclico, a avaliação usa a informação para gerar juízos e posteriormente tomar decisões que necessitam de ações que serão novamente avaliadas. Avaliar é desenvolver as potencialidades de um ser que está a desabrochar. É corrigir os desvios enquanto há essa possibilidade pois o aluno ainda possui características suscetíveis de serem moldadas. Avaliar é, acima de tudo, orientar as forças a fim de transformar a vida numa existência plena.

A avaliação tem que se adequar à natureza da aprendizagem tendo, para isso, que ter em conta não só os resultados das tarefas realizadas, mas igualmente como se desenrolou o processo. Filho (2012, p. 9) compara a avaliação a “uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos no seu desenvolvimento”. A partir daqui professor e aluno devem fazer uma reflexão transformando essa reflexão num momento de aprendizagem.

Segundo Demo (1999, citado em Oliveira et al., 2008):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (p.2385).

O tema avaliação será sempre um processo polêmico, controverso e injusto. Porém, o processo de avaliação persiste e alguns dos métodos habituais têm-se mantido com poucas alterações, apresentando-se constantes ao longo do último século. (Arends 2008, p.209).

1.2. Importância da Avaliação

Sendo uma particularidade inerente a qualquer pessoa devido ao seu conhecimento e às suas decisões práticas, a avaliação é uma necessidade do ser humano, pois é através dela que o ser humano orienta, de forma válida, as suas decisões individuais e coletivas. Para Bartolomeis (1981, p.39), “conhecer algo equivale a avaliá-lo, atribuir-lhe um valor, um significado, a explicá-lo, e isto tanto na experiência comum quanto nos mais sistemáticos processos científicos”

De acordo com as suas características, a avaliação assume uma importância fundamental no ensino. Este funciona todo à sua volta colocando neste processo a chave do percurso acadêmico de um aluno. Ao consultar a Enciclopédia Larouse (1981, p.103), o significado de avaliação é o seguinte: “ato de avaliar; seu efeito. Estimativa de valor, número, importância ou grandeza de alguma coisa ou trabalho”.

Oliveira et al. (2008, p. 2389) revelam que “considerando a importância da avaliação nos diferentes ambientes educacionais, percebeu-se que no decorrer da sua historicidade agregou-se as tendências educacionais que representam um dos aspectos fundamentais do processo educacional”.

É também necessário ter em atenção que a avaliação é muito importante para os alunos e para os encarregados de educação, tendo consequências a curto, médio e longo prazo. O facto de nas escolas existir uma necessidade de avaliar desempenhos e avaliar aprendizagens pode afastar os alunos com mais dificuldades, criando um problema na relação escola-aluno. Arends (2008, p.209) refere que “algumas pessoas argumentaram que as notas desumanizam a educação e estabelecem desconfiança entre professores e alunos”. Por seu turno, Pacheco (1995, p.7) reforça esta ideia quando defende que “a avaliação dos alunos surge como um dos seus aspectos mais críticos e mais problemáticos.”

No entanto, avaliar tornou-se, com o passar dos anos, uma ação suscetível de ser questionada. Pacheco (1998) elabora uma lista de alguns efeitos que podem explicar as divergências que tornam o ato de avaliar numa ação subjetiva:

- (i) Efeito de ordem: tendência para os primeiros testes, num lote de correção, serem sobreavaliados e os últimos subavaliados;
- (ii) Efeito de assimilação: tendência para atribuir a mesma nota ao aluno de acordo com os desempenhos anteriormente obtidos;
- (iii) Efeito origem: tendência para o teste ser julgado em referência ao estatuto escolar e social do aluno;
- (iv) Efeito halo: tendência para o teste ser julgado em função da imagem do aluno (atitudes, comportamentos, participação) e dos aspetos formais e técnicos do próprio teste (apresentação, grafia);
- (v) Efeito e contraste: tendência para os testes extremos (negativos e positivos) servirem de âncora à correção, influenciando, assim, a perceção dos professores (p.114).

Avaliar tem sido também um instrumento usado pelas escolas para se legitimarem e ganhar posição na sociedade como boa ou má escola aproveitando-se de que, de uma forma ou de outra, a avaliação tem a capacidade de distinguir os alunos. Keeves (1995, citado por Pacheco 1998, p. 121) afirma que “a avaliação em geral, e os exames, em particular, têm a finalidade de credibilizar a escola perante a sociedade, reforçando o papel da certificação na hierarquização dos sujeitos”.

Alunos bons e menos bons são assim definidos através de avaliações constantes feitas em sala de aula. Cardinet (1993, p.21) confirma esta ideia dizendo que “as notas transmitem, essencialmente, uma informação acerca da posição dos alunos em relação uns aos outros, identificando os “bons” e os “maus”. Por seu turno, Arends (2008, p.247) apresenta uma perspectiva a longo prazo quando argumenta que a avaliação “pode determinar as universidades para onde irão, as carreiras que poderão seguir e os estilos de vida a ter”.

Como vimos, as escolas atuais ajudam a selecionar os alunos para as oportunidades futuras. Arends (2008) determina que a avaliação é importante nos seguintes aspetos:

- (i) Função de seleção de escolas;
- (ii) Troca de notas por trabalho;
- (iii) Importância das notas para os pais;
- (iv) Responsabilidade (p. 209).

Autores como Brown, Race e Smith (2000) realçam a importância da avaliação referindo as razões que justificam a sua prática: (i) para classificar ou escalonar os alunos, de forma individualizada ou comparativa, o desempenho dos alunos pode e deve ser classificado, os métodos para o fazer por norma são sumativos e expressam-se em números ou letras; (ii) para possibilitar aos alunos a sua progressão, os alunos têm de conhecer os seus níveis de desempenho, quais os seus conhecimentos e capacidades para poderem progredir; (iii) para orientar a progressão, “o *feedback* que os alunos recebem ajuda-os a progredir”, a avaliação formativa que é contínua não precisa de ser sempre classificativa, quanto mais oportunidades forem dadas aos alunos mas eles podem progredir; (iv) para facilitar as opções dos estudantes, a compreensão que os estudantes têm si próprios facilita a sua escolha relativamente às escolhas académicas que têm de fazer; (v) para diagnosticar falhas e permitir aos alunos que retifiquem os seus erros, “uma avaliação eficaz permite aos alunos saberem onde residem os seus problemas, e fornecer-lhes uma ferramenta essencial para remediar as coisas”; (vi) para nos dar um feedback sobre o modo como os professores ensinam, as falhas dos alunos podem ser indicadores não só das suas lacunas, mas também de carências da competência do ensino; (vii) para motivar os alunos, a maximização da motivação e a orientação dos seus esforços podem ser uma resposta às falhas dos alunos; (viii) para fornecer estatísticas ao curso ou ao estabelecimento de ensino, as escolas devem fornecer *dados* estatísticos sobre o aproveitamento dos alunos; (ix) para possibilitar uma graduação dos alunos e uma classificação final, deve existir um sistema não classificativo aliado à elaboração de portfolios por parte dos alunos; (x) para enriquecer a diversidade da experiência de aprendizagem dos alunos e a orientação do ensino, a utilização de métodos diferenciados possibilita aos alunos o desenvolvimento de capacidades diversas (pp. 30-32).

Assim, o processo avaliativo deve ter como função incentivar à tomada de decisões em relação à continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido e não de decidir quem será excluído do processo de aprendizagem. Este processo deverá ser visto como uma boa prática que tem como missão ajudar o aluno de acordo com as dificuldades diagnosticadas.

Devido à sua importância, a avaliação de aprendizagens será sempre umas das partes do sistema de ensino mais discutido, pois corre constantemente o risco de ser injusta e de não retratar o real valor dos avaliados. Fernandes (2005, p.81) defende que

“não é fácil garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um dos domínios”.

Existindo como um processo permanente no dia-a-dia escolar, é através de uma avaliação competente que o professor pode observar a evolução que os seus alunos apresentam tornando-a num elemento fundamental. Neste sentido, Lemos (1986), Ribeiro e Ribeiro (1989) e Cortesão (1993), entre outros, defendem que a avaliação é um elemento essencial no ensino.

Encontrar um sistema de avaliação justo é difícil e as constantes alterações do sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos realizadas em Portugal mostram isso mesmo. Lemos (1986, p.14) lança as raízes do que deve ser a avaliação quando afirma que “o mais importante em qualquer avaliação de aprendizagem é que ela se baseie numa medição o mais objetiva possível, de todos, de cada um e dó dos objetivos de aprendizagem.” Porém, colocar teorias como esta é muito difícil.

Lemos (1986, p.17) lembra que “todos os alunos que satisfaçam o critério têm sucesso e os restantes têm insucesso e quanto mais obtiverem sucesso, mais perfeita é a ação ensino aprendizagem”.

A importância da avaliação está no valorizar o que há, compor a partir daquilo que já existe, ou seja, num contexto de aprendizagem, avaliar é descobrir as potencialidades que o aluno possui para vencer as dificuldades e encontrar um caminho com sucesso académico capaz de preparar o futuro. Porém, para que a avaliação adquira a importância que possui no ensino é necessário um conhecimento mais aprofundado e seguro das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

1.3. Avaliação e os professores

Os professores podem abrir os horizontes para que os alunos se tornem pessoas o mais completas possível. Está nas mãos dos professores impulsioná-las para que sejam elas próprias a construírem o seu presente e futuro. Segundo o anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (p.5574), “o professor promove aprendizagens no âmbito do currículo no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimento das áreas que o fundamentam.”

O ensino está organizado por disciplinas que possuem um currículo próprio que necessita de uma avaliação contínua dos desempenhos dos alunos. As disciplinas existentes no ensino, devem preparar os alunos para os desafios que a vida lhes apresentará. Bona (2015, p.20) defende que “a Matemática, o Inglês e outras disciplinas, deviam seguir esse sentido e não se transformarem em meros objetos de avaliação”.

Ser um avaliador exige muito de um profissional de educação, sendo necessário possuir determinadas características para desempenhar esta tarefa com justiça, não podendo ser entregue esta função a qualquer pessoa. Filho (2012, p. 4) sustenta que “avaliar corretamente é uma tarefa muito difícil, pois exige qualificação, compromisso, competência, ética, flexibilidade e outras inúmeras qualidades que um bom profissional da educação deve ter.”

Avaliar é uma tarefa presente em muitas atividades profissionais e, claro está, na educação assume um papel, como já foi referido no capítulo anterior, fundamental. Contudo, poucos são os professores que gostam de o fazer. Arends (2008, p.208) aludiu ao facto de que esta é mesmo “uma faceta do trabalho que muitos professores consideram difícil”. Todavia, é um processo que assume capital importância para a escola, alunos, pais e os próprios professores.

Oliveira et al. (2008, p. 2385) defendem que, para um professor, avaliar é “um instrumento permanente, tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas”.

Porém, as regras avaliativas construídas, elaboradas e definidas pelo professor podem ser a mais variadas, por isso estas devem ser claras explícitas. Nessa perspetiva, Pacheco (1998) defende que:

Partindo-se do princípio de que o professor deve construir as suas estratégias, somos levados a reconhecer que existe uma pluralidade de procedimentos avaliativos para configurar situações de aprendizagem. Porém, e independentemente da formalidade ou informalidade dos dados a recolher, o professor quando avalia o aluno deve apoiar-se em referentes concreto e explícitos de modo a clarificar as regras do jogo avaliativo (117).

O anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (p.5574), define de que forma é que a avaliação entra nas tarefas do docente que a deve utilizar “nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”.

A complexidade que uma avaliação traz à carreira de docente chega a provocar uma separação entre duas vertentes da profissão, ou seja, a de docente e a de avaliador. Segundo Fernandes (1992, p.48), “é indiscutivelmente uma problemática não linear, sem uma solução única, cuja característica mais marcante é a complexidade que resulta de uma verdadeira teia de fatores que a influenciam”. Muitas vezes um professor precisa de agir com uma atitude idêntica à de um filósofo, precisando de refletir sobre a sua atuação procurando sempre melhorar.

Usada como uma importante ferramenta, a avaliação é também uma tarefa à qual os professores dedicam muito tempo. Stiggins (citado em Arends, 2008, p.208) “descobriu que os professores chegavam a perder até um terço do seu tempo em atividades relacionadas com a avaliação.” Para além de perderem muito tempo, os professores debatem-se com muitos problemas e dilemas quando chega a hora de avaliar os seus alunos.

A relação que o professor possui com os alunos não pode influenciar as respetivas avaliações. Filho (2012, p.9) argumenta que “é fundamental a interação entre educador e o educando, porque isso favorece, estimula, dirige, incentiva, impulsiona o processo de ensino-aprendizagem”. Porém, esta ligação entre o avaliador e o avaliado é, por vezes, prejudicada pelo processo influenciando assim negativamente a aprendizagem. Assim, é importante que o professor seja capaz de transmitir ao aluno que a avaliação é uma ferramenta de ajuda e que não é usada senão para avaliar conhecimentos e ajudar a melhorar o desempenho. Sobre isto, Clark (1995, citado em Day, 2004) defende que:

Os professores são o ponto de contacto humano com os alunos e todas as influências, que são exercidas sobre a qualidade de educação, são medidas pela sua personalidade e por aquilo que eles fazem. Os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade de educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre aprendizagem autodirigida (p.21).

O professor terá que revelar um papel isento e amplamente profissional. A importância da avaliação na vida, no futuro de um aluno é demasiado grande para que isso não aconteça. Ao seguir os procedimentos é através deles que emitirá o seu parecer. Lemos (1990, citado em Abrantes 1995) chama a atenção para isso mesmo referindo que:

A avaliação é uma componente demasiado importante, para que possa ser deixada ao acaso, dos humores dos professores e alunos, ou, mesmo, exclusivamente no senso comum e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa do erro. A sua importância deriva, não só da necessidade do professor conhecer, com rigor, qual foi a

aprendizagem real dos seus alunos, mas, também, e talvez principalmente, da utilização subsequente desse conhecimento (p.28).

Todo e qualquer docente trabalha e dedica-se de forma a que os seus alunos obtenham bons resultados, provocando em si uma sensação de dever cumprido. O resultado de uma avaliação é uma forma de se aferir se os ensinamentos transmitidos foram ou não adquiridos e se contribuíram, ou não, para o desenvolvimento do aluno. Cardinet (1993) ordena as finalidades da avaliação segundo uma perspectiva temporal:

Avaliamos o passado, quando pretendemos avaliar se um objetivo pedagógico foi atingido ou não. Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades atuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem. Avaliamos o futuro, quando procuramos prever as possibilidades de sucesso de um aluno, numa atividade que ainda não iniciou (p.39).

Quanto melhor for a avaliação realizada, melhor será o trabalho do professor. Morgado (2009, p.114) entende que “a qualidade da resposta educativa assenta na avaliação rigorosa e compreensiva das necessidades dos alunos e no planeamento adequado da intervenção”. No entanto, qualquer tipo de avaliação realizada só será eficaz quando os resultados são partilhados com alunos e pais de forma a que todos estejam informados das dificuldades e do que será preciso fazer para colmatar essas dificuldades.

No processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aluno será sempre o fator prioritário. Porém, para que isso aconteça, o professor deve ter uma prática pedagógica reflexiva, pois assim ele poderá diagnosticar qualquer retardo no desempenho dos alunos e o diagnóstico pode ser feito através da avaliação. Segundo Herdeiro e Silva (2008, p.2), “a relevância atribuída pelas entidades portuguesas responsáveis pelas políticas educativas, quando preconizam uma avaliação docente alicerçada na qualidade da atividade desenvolvida pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do seu saber profissional”.

Muitas escolas utilizavam, ou utilizam, a avaliação como classificação para uso de aprovação ou reprovação no fim do ano letivo. Porém, a avaliação deve ser vista como ferramenta para o auxílio do professor, isto é, um meio de intervir na aprendizagem do aluno. Hoffmann (1998, citado em Filho, 2012) conclui que:

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação. Os investigadores muitas vezes satisfazem-se com a descoberta do mundo, mas a tarefa do avaliador é a de torná-la melhor. O que implica num processo de interação educador e

educando, num engajamento pessoal a que nenhum educador se pode furtar sob pena de ver completamente descaracterizada a avaliação no seu sentido dinâmico (p.9).

1.4. A avaliação e os alunos

As práticas avaliativas em tempos foram vistas, pelos alunos, como uma espécie de *persona non grata* que serviam apenas para lhes dar notas distinguindo-os em bons e maus alunos. Porém, a evolução dessas práticas avaliativas trouxe outra visão, tendo os alunos de hoje em dia consciência que avaliar traz benefícios para o aluno, para o professor e para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A importância que a avaliação assumiu no processo de ensino aprendizagem causa impacto no desempenho dos alunos onde a ansiedade será aquela que é mais prejudicial. Certo é que a motivação do aluno se altera consoante a avaliação obtida. Arends (2008, p.213) confirma esta ideia referindo que “de uma maneira geral, os investigadores concluíram que a forma como a avaliação é levada a cabo na sala de aula de um professor tem um efeito direto na forma como os alunos estudam e o que aprendem”.

Por seu lado, Estrela e Nóvoa (1999, p.105) referem que “na sua pesquisa, Smyth (1984) revela que os alunos aprendem quando lhes são dadas oportunidades para uma reflexão orientada e contínua, com base numa experiência vivida.”

Um dos parâmetros onde a avaliação mais influencia a atitude dos alunos é na dedicação que estes aplicam no trabalho da sala de aula. Arends (2008, p.213) refere que “a maioria dos professores prefere que os alunos realizem as tarefas pelo próprio valor intrínseco do trabalho. Por outro lado, professores experientes afirmam que se eu não classificar, eles não o farão”.

Estes estudos demonstram que recompensas externas, tais como as notas, podem ser um forte incentivo para os alunos realizarem o trabalho, mas, por paradoxo, também afetar a sua aprendizagem pois estas recompensas arriscam trazer também efeitos negativos. Tal como a influência que o enviesamento dos professores pode influenciar a avaliação dos alunos e o seu trabalho. Cardinet (1993, p.22) alude para o facto de “o sistema de notas produzir um estímulo para o trabalho, puramente artificial, e manter o aluno numa dependência fundamentalmente antieducativa em relação ao professor”.

Por outro lado, a ação que o professor tem para com o aluno assume também um papel importante. Como já vimos anteriormente, a avaliação provoca, na maioria das vezes, um afastamento relacional entre professores e alunos e a isso muito se deve a forma como o aluno é avaliado. Essa avaliação, que muitas vezes os alunos acham injusta, provoca decepções que desmotivam e encaminham o aluno para um desgaste perante a escola que pode originar danos irreversíveis no desempenho do discente. Cardinet (2003) alega que:

Os professores, no desejo louvável de educar os alunos, juntam, muitas vezes, uma avaliação de natureza moral às suas apreciações, condenando “preguiçosos” por não trabalharem bastante. Estão, deste modo, a agravar, involuntariamente, a frustração dos alunos mais fracos, acrescentando à angústia do insucesso a da culpabilidade. A única reação saudável ao alcance destes oprimidos é, naturalmente, rejeitar os valores do professor e da escola (p.22).

A autoavaliação surge também como um processo interessante na aprendizagem do aluno. Os alunos precisam de aprender a analisar o seu próprio desempenho. Behrens (2005, citado em Oliveira et al 2008) destaca que “um processo avaliativo contemplando a autoavaliação tem como pressuposto a busca de metas pessoais onde o aluno se responsabiliza pelo seu aprendizado, ocasionando um sujeito ativo, para aprender e participar da ação educativa”.

Nesta perspectiva, Sant’anna (1998) afirma:

A autoavaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira. Graças a ela os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na conceção de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições. Uma vez que se espera do aluno a responsabilidade por sua própria aprendizagem, é importante que se considere que isto somente ocorrerá se ele tiver uma visão clara do eu está tentando obter e de como está agindo a respeito. Quando o desejo de melhorar ocorre, como decorrência de suas percepções e análises, ocorrerão melhores condições para se aperfeiçoar (p.94).

Assim podemos concluir que a autoavaliação proporciona condições para ajudar o aluno a pensar sobre si próprio e sobre a sua prestação, preparando-o assim melhor para o processo de aprendizagem. Mizukami (1986, citado em Oliveira et al., 2008) é mais abrangente, dizendo que:

A verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, qualquer processo formal de notas e exames, deixa de ter sentido em tal conceção. No processo de avaliação

proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quase seus progressos (p. 2392).

Um dos problemas que muitos alunos enfrentam aquando do processo avaliativo é a incapacidade psicológica que têm para conseguir manter a serenidade. Bzuneck e Silva (1989, p. 196) referem que “muitos alunos não conseguem mostrar, nessas situações o que tinham aprendido ou o que sabem, prejudicados pela ansiedade”.

Muitos destes alunos lidam com dificuldade o momento de serem avaliados, o que lhes prejudica a ação e o desempenho final. Wigfield e Eccles (1989, citado em Costa & Boruchovitch, 2004) defendem que:

a ansiedade em situações de prova acaba por interferir na capacidade de recordar ou recuperar um conteúdo aprendido anteriormente, num momento de tensão. Aventa-se a hipótese de que alunos com alta ansiedade fracassam na situação de inventário, pois dividem sua atenção entre as exigências da tarefa e sentimentos de autodepreciação, diminuindo o nível de concentração e o desempenho em situações estressantes de avaliação. Assume-se que a aprendizagem ocorreu, mas o aluno não é capaz de demonstrar devido à ansiedade causada pela situação de avaliação (p.17).

Podemos também relacionar a ansiedade dos alunos com quando verificam que não dominam um determinado conteúdo e de que não sabem utilizar estratégias de aprendizagem de forma adequada nas situações de avaliação escolar. Costa e Boruchovitch (2004) afirmam que:

pesquisas vêm demonstrando que alunos muito ansiosos possuem hábitos de estudo inadequados quando comparados a outros pouco ansiosos, bem como passam maior quantidade de tempo estudando; é, contudo, a qualidade dessa dedicação mais importante do que a quantidade. De forma geral, alunos com alta ansiedade possuem também um conhecimento deficiente sobre estratégias para preparação a exames (p.17).

Outro fator importante no desempenho do aluno é a motivação deste perante a forma como a aula é conduzida. No relatório da OCDE (1992, p.127) é referenciado que “os professores falam demasiado durante as aulas e esperam dos seus alunos que eles os escutem durante longas horas. O monólogo é sempre o modo de ensino mais corrente em muitos países”. Aulas pouco motivantes geram desmotivação nos alunos que provoca uma prestação de baixa qualidade e avaliações comprometedoras

A avaliação das aprendizagens dos alunos é um dos indicadores preponderantes da qualidade escolar. Como é evidente, um curriculum existe em função dos alunos, isto é, dos seus interesses, motivações e possibilidades.

1.5. Funções da Avaliação

A avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionar, constantemente, sobre tudo o que fazemos. Porém, esta avaliação permanente é escassa para dar resposta à totalidade das necessidades do processo de aprendizagem. Para Pacheco (1998, p. 117), “a avaliação tem a finalidade de observar se os objetivos foram ou não atingidos, interessando medir a distância do aluno relativamente às intenções predeterminadas”.

Ao recuarmos a autores mais antigos, verificamos que a ideia de avaliação era de servir para *catalogar* os alunos. Vejamos que, segundo Soares (1981, citado em Filho, 2012), a função da avaliação era:

um dos mais eficazes instrumentos de controlo da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de disseminação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outras essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados de avaliação. Segundo esses fins declarados, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implica o controle das hierarquias sociais (p.10).

A avaliação deve ser, acima de tudo, uma ferramenta de apoio aos alunos. É isso mesmo que Pacheco (1995, p.34) defende, dizendo que “é através da avaliação que se verifica se o cidadão atingiu ou não, por intermédio do processo de escolarização, as conceções e os valores sociais fundamentais expressos na lei de base do sistema educativo.”

O aluno deve sentir que os avaliadores, na maior parte das vezes os professores, o ajudam a evoluir e alcançar as metas estabelecidas para o sucesso. Para isso é preciso que ele sinta que ao avaliar também se está a aprender. Estrela e Nóvoa (1999, p. 105) realçam que “os alunos aprendem quando lhes são dadas oportunidades para uma reflexão orientada e contínua, com base numa experiência vivida”. Assim, o professor assume um papel importante na forma como é tratada a informação. Os mesmos autores referem ainda que “o avaliador é um homem de palavras, que participa num diálogo social.” (1998, p.29).

As funções da avaliação têm como ponto de partida o facto de não serem, tal como sustenta Tenbrink (2002, p.18), “um ato isolado, envolve um conjunto de atividades e frases”. Cardinet (1993, p.22) refere que a avaliação tem a função de regular, orientar e

certificar. Quer com isto dizer que a avaliação tem que assumir um papel positivo, quer seja na melhoria de condições e do processo de aprendizagens e no fim desenvolver o resultado da aprendizagem.

Natriello (1987, citado por Rosado e Silva, 2008, p.5) indica que as quatro grandes funções da avaliação são a “certificação, a seleção, a orientação e a motivação”. No quadro seguinte faz-se uma síntese destas 4 funções:

Quadro 2. Funções da avaliação

<i>Funções da Avaliação</i>
Certificação
Garante que o aluno atingiu um determinado nível.
Seleção
Assegura a identificação de alunos para a entrada, o procedimento de estudos ou a vida ativa.
Orientação
Comunicar aos avaliados os resultados da avaliação permitindo aos avaliadores fazer diagnósticos ou planificações posteriores.
Motivação
Apresentação de resultados que possam assegurar o empenho nas tarefas daqueles que estão a ser avaliados.

(Adaptado de Natriello, 1987)

Todas estas funções estão então relacionadas. Falhar uma função poderá comprometer todo o processo avaliativo. Enquanto a certificação e a seleção garantem um entrosamento do aluno com o sistema de ensino a orientação e motivação assentam na concretização do processo e na conclusão do mesmo com sucesso.

A avaliação tem assim que assumir, uma função pedagógica, social, de controlo e de crítica. Porém, e segundo Lemos (citado em Rosado & Silva, 2008):

não só as tarefas, mas, também, a fase do processo educativo em que acontece a avaliação determinam a função da avaliação. Na fase de planificação do processo educativo, a avaliação tem como função orientar este processo, enquanto que no decorrer da aprendizagem tem a função de o regular (p.5).

Já Cardinet (1993, p. 76) defende que a avaliação tem como função “indicar a etapa pedagógica a percorrer enquanto o fim a atingir não tiver sido alcançado”, enquanto Ribeiro (1991) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário, nomeadamente, diversificar as suas práticas.

Os processos de avaliação competem ao conselho pedagógico da escola, e são definidos no início do ano, para cada ciclo e, conseqüentemente, para cada ano de escolaridade. Tudo isto terá que ser divulgado aos alunos e EE através de um órgão de direção executiva da escola ou agrupamento, visto que é de extrema importância tanto os pais/encarregados de educação, como alunos, saberem que tipo de avaliação e quais os critérios que poderão guiar os alunos.

Landsheere (1979, citado em Cardinet, 1993,) conclui que:

a avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objeto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir (p.227).

Uma avaliação baseia-se na interação e comunicação entre professor e alunos, sendo este processo fundamental. As tarefas provocam uma relação mais próxima entre as didáticas específicas de cada disciplina e a avaliação. O ambiente que resulta deste procedimento avaliativo nas salas de aula confere uma maior motivação para a obtenção do sucesso, baseada na ideia de que todos os alunos podem aprender.

1.6. Tipos de Avaliação

Uma primeira ideia que temos que retirar sobre o processo avaliativo é que este deve assumir um caráter diagnóstico processual contínuo. Existem três tipos de avaliação que o professor pode aplicar em sala de aula: a avaliação diagnóstica a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Todas as atividades de avaliação contribuem o desenvolvimento do aluno não só a nível intelectual como também a nível social e moral e pretendem diagnosticar de que forma é que o professor e a escola estão a contribuir para isso. A avaliação assume assim um papel deveras importante na forma como o professor conhece cada um dos seus alunos e a respetiva posição em relação à turma em que estão inseridos lançando as bases para a elaboração de atividades.

Das modalidades de avaliação, as mais aplicadas são a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Segundo Rosado e Silva (2008, p. 5), estes termos apareceram “inicialmente, apenas aplicados ao contexto da avaliação curricular, com Scriven (1967) e, durante anos, apenas foram utilizados na descrição da atividade curricular tendo

começado a ser empregues na avaliação das aprendizagens dos alunos com Bloom, Hastings e Madaus (1971)”. Porém, não podemos relegar para um plano inferior a avaliação diagnóstica. Este tipo de avaliação assume capital importância pois é a primeira avaliação que é feita. Stufflebeam (1985, citado em Rosado & Silva, 2008, p.2) realça essa importância referindo que “é preciso, primeiro, identificar as necessidades educacionais e só depois elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoar este processo”.

A avaliação diagnóstica é realizada antes da ação, ou seja, antes de se iniciar um conjunto de aprendizagens de forma a diagnosticar as aprendizagens já realizadas. A fase de planificação está associada à avaliação diagnóstica, ou prognóstica (Cardinet, 1993).

Realizada no início de uma aprendizagem, esta pretende identificar algumas características do aluno e verificar se a planificação está à medida da situação dos alunos a que se destina. Porém, também orienta o professor nas possíveis mudanças a introduzir na estratégia de ensino. Trata-se de, como refere Hadji (1994, p.63), "captar traços daquilo que se denomina como o perfil de partida dos formandos". Pacheco (1995, p. 75) considera a avaliação diagnóstica como "o levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos".

Na mesma linha de ideias, Sant’Anna (2002) afirma que:

o diagnóstico é constituído por uma sondagem, projeção e retrospeção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para seleccionar as dificuldades encontradas (p.33).

A partir dos testes diagnósticos, ou da atividade diagnóstica, o professor define o caminho a seguir podendo até delinear que tipo de avaliação fará dali para a frente. Pacheco (1998, p. 121) é da opinião de que “diagnósticos corretivos da aprendizagem (...) podem funcionar como referentes da avaliação sumativa”.

Diagnosticar dará ao docente dados relevantes sobre os alunos que agora recebe. A recolha destes dados, necessários para uma boa avaliação diagnóstica, é feita de diversas formas e procedimentos informais, tais como a observação e a entrevista, ou, a mais comum nas escolas, procedimentos formais: fichas de avaliação diagnóstica ou até mesmo, mas com menos frequência, através de inquéritos de autoavaliação.

Relativamente à avaliação formativa e sumativa, estas, como já foi referido são as mais utilizadas embora sejam muito diferentes como realça Arends (2008):

Especialistas em avaliação fazem distinções importantes entre avaliação formativa e sumativa. A informação da avaliação formativa é recolhida antes ou durante a instrução e é utilizada para informar os professores sobre o conhecimento prévio dos seus alunos e para ajuizar sobre a eficácia das aulas. A informação de avaliação sumativa é recolhida após a introdução e é utilizada para resumir o desempenho dos alunos para determinar as notas (p.247).

A avaliação formativa é realizada durante a aprendizagem e a avaliação sumativa decorre no final da aprendizagem de forma a avaliar o que foi e como foi aprendido. A fase de execução está associada a avaliação formativa e a de avaliação à avaliação sumativa.

Como o próprio nome indica, avaliação formativa contribuiu, de alguma forma, para a formação do aluno. Segundo Hadji (1994, p.63), "a sua característica essencial é de ser integrada na ação de 'formação', de ser incorporada no próprio ato de ensino".

Para Cortesão (2002, p. 39), a avaliação formativa “é uma “bússola orientadora” do processo de ensino aprendizagem. Colhem-se dados que ajudam alunos e professores reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens não alcançadas, conteúdos não assimilados e aspetos a melhorar.”

Este tipo de avaliação consiste na recolha e tratamento, de uma forma sistemática e contínua, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem – competências adquiridas, capacidades e atitudes desenvolvidas, destrezas desenvolvidas – com a finalidade de regulação e de orientação (Despacho Normativo n.º 338/93).

Abretch (1994, citado em Pacheco 1998, p.120) defende que a avaliação sumativa “é mais uma atitude que um método (...) que exige o recurso a registos estruturados de recolha de dados a interpretar em função das dificuldades sentidas pelos alunos no decurso da aprendizagem, de modo a satisfazer os critérios considerados adequados ao seu ritmo”.

Essencialmente, a avaliação formativa deveria ter como objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando tanto o professor como os alunos sobre as condições em que essa aprendizagem está a decorrer. Hadji (1994) identificou algumas funções anexas a esta função geral de ajuda da aprendizagem:

- (i) segurança: consolidar a confiança do aprendente em si próprio;
- (ii) assistência: marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir;
- (iii) *feedback*: dar, o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas;

- (iv) *diálogo*: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente que esteja fundamentado em dados precisos (p.64).

Tratando-se de uma modalidade de avaliação que tem como função melhorar, regular e orientar e não de certificar e comprovar, incide mais nos processos que nos produtos da atividade dos alunos. Perrenoud (1986, citado em Pacheco 1998, p. 120), num sentido menos instrumental, argumenta que a avaliação formativa está presente nas “avaliações informais, implícitas, fugidias que se formam ao sabor da interação na aula e que se repercutem nas avaliações formais”. Por seu lado, Abrecht (1991, citado em Pacheco, 1995, p.75) reforça a ideia de que a “avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo, um regresso, um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria atividade.”

Tomada no sentido formativo, é definitivamente considerada parte integrante do processo ensino-aprendizagem, desempenhando um papel regulador deste. Assim, as tarefas de aprendizagem propostas aos alunos passam a constituir, simultaneamente, atividades de aprendizagem e de avaliação do modo como esta decorre. A finalidade da avaliação deixa assim de ser um fim em si mesmo, passando a constituir um meio para se atingir um fim – a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para cumprir a finalidade de fornecer as informações necessárias à adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem, pode-se considerar que esta modalidade de avaliação se desenrola em três fases – recolha de informação, interpretação e adaptação. Na recolha de informação são identificados o progresso e as dificuldades sentidos pelos alunos. Com a interpretação e o diagnóstico das razões que originam as dificuldades apresentadas, é possível fazer as necessárias adaptações das propostas a apresentar aos alunos (Valadares & Graça, 1999).

Há, contudo, uma tendência formada nas escolas de uma avaliação contínua, transformando tudo o que o aluno faz em algo avaliável o que coloca na avaliação formativa uma carga sumativa (Pacheco 1998). Porém, Fernandes (2007) tem outra opinião quando afirma que:

quanto à utilização das avaliações formativas para fins sumativos, Harlen vê essa possibilidade embora sem grande entusiasmo pois, no fundo, argumenta que as avaliações formativas têm problemas vários de validade e de fiabilidade por ocorrerem em contextos muito específicos, faltando-lhes, por isso, consistência para que possam servir propósitos sumativos (267).

A avaliação sumativa é aquela que assume um papel de conclusão de processo devendo, por esta razão, ser aplicada depois de um ciclo de formação. É realizada num momento determinado e tendo como base os produtos dos alunos não sendo reinvestida no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pacheco (1995, p.76), “a avaliação sumativa está ligada à medição e à classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento”.

Nos documentos oficiais que regulamentam a avaliação no sistema Português não existe uma diferença significativa sobre o modo como são definidos os propósitos da avaliação sumativa. Relativamente ao Ensino Básico, Neves et al. (1992, p. 18) afirmam que a avaliação sumativa "traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes, tendo em conta os objetivos curriculares mínimos, tanto definidos centralmente como a nível da escola".

A avaliação sumativa tem agregada a si a função de certificar um aluno por forma a avaliar a consecução do estudante no final de uma fase de sua aprendizagem. É com a avaliação sumativa que se dá por concluída uma etapa de aprendizagem, seja um período, um ano letivo ou um ciclo de ensino. Cortesão (2002, p. 38) localiza esta avaliação “no fim de um curso, de um ano, de um período letivo ou de uma unidade de ensino”. Assim, é recorrente associar a avaliação sumativa a uma certificação de estando apto ou não apto para transitar para o nível de ensino seguinte.

Para Cortesão (2002, p. 38), a avaliação sumativa “pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa”. Ainda segundo o mesmo autor, esta avaliação “pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou se importante de atingir”.

A avaliação sumativa é a avaliação mais distante dos momentos em que as aprendizagens ocorreram apenas avaliando a forma como se assimilaram os conteúdos lecionados aplicando-os em novos contextos e medindo o êxito, ou não, de cada um como foi o exemplo das extintas Provas Finais do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, originando assim uma visão mais global e superficial do desempenho do aluno sendo assim mais generalizada. Esta ideia é partilhada por Ribeiro e Ribeiro (1989, citado por Rosado e Silva, 2008, p.8) que define a avaliação sumativa como não sendo:

uma alternativa à avaliação formativa. A sua complementaridade resulta não só do facto de permitir uma visão síntese, mas, também, de acrescentar dados à avaliação pois esta é mais global e está mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram o que permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas (p.8).

Esta avaliação sustenta o sistema educativo pois é ela que permite que o mesmo avance e funcione. Na mesma linha de ideias, para Pacheco (1998):

a avaliação sumativa é andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso e ou insucesso (p.119).

No quadro 3 poderemos observar as diferentes perspetivas de diferentes autores segundo Lobo (1998).

Quadro 3 – Características da avaliação formativa e de avaliação sumativa

Autor	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa
Allal (1991)	“Durante um período de formação”. É uma forma de regulação para “assegurar que os meios de formação correspondam às características dos alunos”; como decisão implica “a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem”.	No fim de um período de formação.” É uma regulação para “assegurar que as características dos alunos correspondem às exigências do sistema”; implica uma decisão para efeitos de “certificação intermediária ou final”.
Hadji (1994)	Está “integrada na ação de formação, está incorporada no próprio ato de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que essa aprendizagem se desenrola e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas finalidades”.	“faz o balanço, depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira, depois de uma maneira geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes é pontual, efetuada num momento determinado, e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros e os resultados são comunicados à administração e aos encarregados de educação”
Jones (1992)	“é parte integral da aprendizagem (...) fornece <i>feedback</i> ao professor e ao aluno, informação que diz se os objetivos estão a ser atingidos. A informação é dada sobre os aspetos fracos, os fortes e as potencialidades”. Para os alunos é motivador.	“está relacionada com a súmula final (...) em proveito de outrem que não o aluno (...) normalmente acontece no fim de um curso ou de uma carreira escolar”
Ribeiro (1992)	“pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução”	“pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações dd tipo formativo e obter indicadores que

		permitam aperfeiçoar o processo de ensino”.
Scriven (1991)	“é tipicamente conduzida durante o desenvolvimento” do objeto de estudo; “normalmente mais do que uma vez, para os intervenientes (...) com a intenção de melhorar”.	“é conduzida depois de terminado o programa (...) e para benefício de uma audiência externa ou para decisores”
Satke (s.d)	“quando o cozinheiro prova a sopa”	“quando os convidados provam sopa”

Fonte: Adaptado Lobo (1998, p.47)

São perceptíveis neste quadro pontos comuns entre os diversos autores. Sendo que todos eles definem a avaliação formativa como parte do período de aprendizagem e desenvolvimento e que transmite ao professor o *feedback* necessário para poder começar a melhorar o aluno. Stake (citado em Scriven, 1991) tem uma comparação curiosa quando diz que “é quando o cozinheiro prova a sopa”.

A avaliação sumativa também é um procedimento que reúne consenso entre vários autores sendo que todos eles a situam, de uma maneira ou de outra, no final do processo e que serve para ajuizar, fazer um balanço, tirar conclusões sobre a performance do aluno. Stake (citado em Scriven, 1991) conclui dizendo que é “quando os convidados provam a sopa”. Isto é quando é observável o resultado final do trabalho realizado.

1.7. A Avaliação em Portugal

A avaliação externa terá tido, ao longo dos últimos anos, um dos mais fortes investimentos no nosso país. A parte mais visível dessa avaliação são as provas de aferição, os exames nacionais e os estudos internacionais – TIMSS e PISA – e, num outro nível de avaliação, a avaliação externa às escolas da responsabilidade da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Os exames nacionais sempre foram vistos pela sociedade com desconfiança e até como algo desnecessário à educação. Domingos (2004) explica que:

em geral, tais críticas referem-se quer à forma quer ao conteúdo das medidas tradicionais, vulgo exames ou testes nacionais que avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avaliam muitos resultados significativos das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, dizem os críticos, acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que “sai no exame”, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por part dos alunos e sobre as decisões políticas (p.25).

Certo é que os exames, neste modelo que agora vivenciamos, existem há mais de um século e meio. O seu surgimento surgiu com muito poder quando foi necessário regular o acesso ao ensino superior, pois os alunos começaram a concorrer em larga escala a este nível de ensino que, em muitos casos, não tinha capacidade de resposta a esta procura. Pretendeu-se então, com os exames, filtrar e selecionar os alunos de acordo com a oferta disponível.

Em Portugal, de acordo com Domingos (2004, p.25), os exames “assumiram uma função marcadamente seletiva que, eventualmente, poderá atenuar-se, ou mesmo desaparecer, se o sistema, entretanto, se tornar mais equilibrado e mais aberto. Nesse caso, a função de certificação das aprendizagens dos alunos ganharia maior relevância do que a função de seleção”.

Segundo Keevens (1994, Kellaghan 2003 e Madaus 2003), os exames surgiram como instrumento de seleção militar e de funcionários públicos há mais de 2500 anos na China. Desta forma evitava-se uma seleção feita com base nos laços familiares (Fernandes, 2004).

Apesar de terem sido introduzidos nas escolas jesuítas na Europa no século XVI, foi em 1748, na atual Alemanha, que os exames foram implementados em larga escala. Porém, ainda com a vertente de selecionar funcionários públicos. Tal como sucedeu em França após a revolução francesa, no Reino Unido e nos Estados Unidos no século XIX.

No entanto, e de acordo com Fernandes (2004, p.26), ainda no século XIX, as universidades “começaram por utilizar muitos dos sistemas de exames para selecionar os seus alunos”, como foi o caso do Abitur na Alemanha que “era um exame de certificação usado na escola média alemã desde 1788”.

Em Portugal os exames surgem aquando do Decreto-Lei n.º 18140, de 22 de Março de 1930, que estabelecia a divisão do Ensino Primário elementar em dois graus, dos quais o primeiro era constituído pelas três primeiras classes, a que passava a corresponder um exame final. A aprovação neste exame seria o termo do ensino obrigatório, que assim ficava amputado em dois anos em relação à herança da primeira República, com escolaridade obrigatória até às cinco classes. Este exame foi depois extinto em 1960 quando se altera a escolaridade obrigatória de três para quatro anos, de acordo como o Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de Maio de 1960, passando a existir um exame de aprovação no referido ano escolar, como é possível verificar pelo artigo 2.º

onde se definia que a “frequência do ensino primário é obrigatória, até à aprovação no exame final, para menores de ambos os sexos que tinham idade compreendida entre os 7 e os 12 anos, com referência a 31 de Dezembro do ano letivo a que a matrícula respeita”.

A revolução de 1974 provoca uma ausência dos exames no sistema de ensino em Portugal até 1993, quando, quase 20 anos depois, surge o Despacho n.º 338, do Ministério da Educação, a introduzir os exames no ensino secundário em Portugal, com, segundo Fernandes (2004, p.26), “funções de certificação e de seleção ao ensino superior”.

A partir do ano letivo de 1999/2000, todos os anos terminais dos ciclos da educação básica ficaram sujeitos a uma avaliação externa com a realização de exames ou provas de aferição essencialmente nas disciplinas de Português e Matemática. Finalmente, no ano letivo de 2015/2016 são alterados os moldes de aplicação de provas de aferição, passando a ser feitos no 2.º e 5.º Ano do Ensino Básico, mantendo-se o formato já em vigor para os outros anos.

1.8. A Avaliação externa das aprendizagens

A avaliação externa é um assunto muito debatido na educação um pouco por todo o Mundo. Porém, a sua utilidade, quando aplicada, é vista como um instrumento útil. Santos (2014, p.135) afirma que os exames são “um fator crítico de sucesso para que qualquer sistema de ensino possa evoluir no que diz respeito à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo geralmente aceite que a sua implementação produz um efeito muito significativo sobre algumas variáveis do âmbito do trabalho desenvolvido pelas escolas”. O autor enumera ainda essas variáveis:

- (i) Induz práticas inovadoras de ensino e de avaliação nas escolas;
- (ii) Regula as avaliações internas;
- (iii) Fornece dados para avaliação do sistema educativo, para tomada de decisões;
- (iv) Regula o sistema — dá indicações às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é considerado importante ensinar e aprender (p.135).

A avaliação externa das aprendizagens é realizada através de exames que possuem uma série de características comuns em vários países, Kellaghan e Madaus (2003, citados em Fernandes, 2004) descrevem as mais importantes:

- (i) Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;
- (ii) A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo ou, no mínimo, por si supervisionada;

- (iii) Os exames são construídos a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isto significa que a ênfase é mais no conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, na sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;
- (iv) As provas de exame são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizados por um grande número de alunos;
- (v) A maioria dos exames tem várias funções, tais como certificar, controlar, seleccionar ou motivar;
- (vi) Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos (p.27).

No entanto, num grande número de sistemas educativos, houve um conjunto de diferenças. Segundo Fernandes (2004) as mais importantes foram as seguintes:

- (i) Em geral, os exames ocorrem no final do ensino secundário, mas há países que utilizam exames, pelas mais variadas razões, a níveis mais elementares da escolaridade, normalmente quando os alunos têm cerca de 16 anos ou, em muitos casos, quando estão no final da escolaridade obrigatória;
- (ii) O número de entidades envolvidas no processo de exames varia de país para país. Por exemplo, no nosso caso, há pelo menos sete instituições envolvidas:
 - O Instituto de Avaliação Educacional (IAVE) que elabora as provas e os critérios de correção;
 - O Departamento de Ensino Secundário (DES) que é responsável pela administração das provas, pela coordenação do processo de correção, pela recolha, tratamento e difusão da informação e pelo processo de revisão de provas solicitadas pelos alunos;
 - O Júri Nacional de Exames do Ensino Secundário (JNE), que elabora o respetivo regulamento e controla mecanismos operacionais para o fazer observar;
 - As Direções Regionais de Educação (DRE), que cooperam com as entidades centrais em questões de natureza logística e relacionadas com o processo de administração dos exames;
 - A Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), que zela, junto das escolas, para que os procedimentos estejam conforme os regulamentos, garantindo que os exames decorram em condições de igualdade para todos os alunos;
 - A Editorial do Ministério da Educação, que imprime as provas e assegura a sua distribuição por todas as escolas do país onde se realizam os exames;
 - As forças de segurança – PSP e GNR – que colaboram com a Editorial para garantir que a distribuição seja feita sem problemas.
- (iii) O peso dos exames é relativo de país para país. Em Portugal, para efeitos de certificação, o peso dos exames é de 30% e o da avaliação interna é de 70%. Mas, para efeitos de seleção das entradas no ensino superior, o peso das disciplinas específicas de exame (normalmente duas) é de 50% contra os outros 50% da avaliação interna.
- (iv) O número de exames que cada aluno tem que fazer varia. Em Portugal cada aluno realiza entre 4 a 5 exames (p.27).

A grande crítica que se coloca à avaliação externa é a forma como ela desvirtua o currículo. A última alteração que se fez no organograma da avaliação externa foi justificada assim mesmo pelo Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues que

classificou como uma necessidade “de agir atempadamente na correção de danos, já que o modelo anterior, mais do que errado, era acima de tudo nocivo” (Público, 2016).

Pretendeu então o Ministério da Educação que as escolas deixassem de se centrar somente nos exames pois, segundo Tiago Brandão Rodrigues, “estavam a moldar-se aos exames e que tal é pernicioso, porque o processo de aprendizagem não deve ser concebido como um treino para estas provas. É urgente restituir à escola a sua função principal, que é ensinar.” Justificando que com o modelo de avaliação externa introduzido em 2013 "houve uma rutura no modelo de avaliação seguido desde 2000, com exames em todos os ciclos do básico, e que levou a uma distorção do processo de aprendizagem" (Público, 2016).

Verifica-se, então, um efeito contrário àquele que era previsível com os exames. Para Fernandes (2004), existem diferentes tipos de efeitos que os exames podem ter:

- (i) Nas vidas pessoais sociais e académicas dos alunos;
- (ii) Nas formas como as escolas e os professores organizam e desenvolvem o currículo;
- (iii) Naquilo que é ensinado e como é ensinado;
- (iv) Naquilo que é avaliado e como é avaliado;
- (v) Na credibilidade social dos sistemas educativos (p.28).

Aquilo que uma avaliação externa envolve é muito superior ao simples facto de avaliar levando a que se levantem outras questões pós-exames. A forma como é aplicada, ou seja, de igual forma para todos os alunos e para todas as escolas, a maneira como são corrigidos, a interpretação dos resultados sem se analisar o contexto de escola e a consequente elaboração de um “*ranking*” levaram Fernandes (2004) a levantar uma série de questões pertinentes sobre o que surgem em consequência da avaliação externa:

- (i) O que é que os exames, de facto, avaliam?
- (ii) Que currículo é avaliado pelos exames?
- (iii) Qual a consistência dos resultados dos exames?
- (iv) Os exames serão igualmente justos para todos os alunos?
- (v) Haverá grupos de alunos particularmente favorecidos ou particularmente desfavorecidos pelos exames?
- (vi) A correção tem níveis aceitáveis de consistência?
- (vii) Há fiabilidade entre os corretores?
- (viii) A análise, apresentação e divulgação dos resultados é aceitável?
- (ix) Há um plano estratégico, consistente e deliberado de investigação associado à realização dos exames?
- (x) Que consequências se retiram dos resultados? (p.28)

Em todos os países onde se aplica a avaliação externa, os exames têm quase todas as mesmas funções. Como podemos ver no quadro 4 as funções descritas são múltiplas. Contudo, nem todas assumem o mesmo peso.

É um facto que a avaliação externa ostenta uma grande importância na regulação do sistema educativo. No entanto, e como tem sido visível, o seu impacto não pode ficar resumido somente às suas funções de certificação, controlo, seleção e, acima de tudo, monitorização. Este tipo de avaliação deveria ser utilizado por forma de obter informação credível que nos permitiria melhorar o currículo, a avaliação e as práticas na sala de aula, tendo em conta todas as diversidades que caracterizam o nosso sistema educativo. Porém, é o fator da monitorização que ganha relevo. A elaboração de “rankings” são, aliás, um grande entrave para o bom funcionamento da avaliação externa.

Quadro 4 – Funções dos exames

Função	Estratégia
Certificação	Comprovar que um candidato, ao fim de um dado período de tempo, demonstrou possuir um dado conjunto de aprendizagens.
Seleção	Controla a progressão escolar dos alunos, nomeadamente o acesso ao ensino superior.
Controlo	Permite ao governo, através de exames estandardizados por si controlados, assegurar que conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional.
Monitorização	Utilização dos resultados dos exames para interpelar escolas e professores. Normalmente promove-se a publicação de <i>rankings</i> das escolas de acordo com o desempenho nos exames nacionais.
Motivação	Uma das principais funções quando os exames não têm qualquer efeito na vida escolar dos alunos, mas, pode ser desmotivante junto dos alunos que consideram os exames difíceis.

Fonte: Domingos Fernandes (2004)

A partir do momento em que escolas, pais e alunos se deparam com um “*ranking*” baseado apenas em resultados obtidos pelos alunos nos exames é legítimo que se iniciem planos onde estejam inseridas um conjunto de medidas mais focadas no resultado em deterioramento do currículo, por forma a obter uma melhor visibilidade no referido ranking e assim cativar mais alunos. Leite (2014) defende isso mesmo dizendo que:

Todos sabemos que, associado a esta avaliação externa, a comunicação social tem divulgado um ranking de escolas, com grande visibilidade social, e que tem tido como consequência que as escolas com classificações mais baixas tenham passado a ser cada vez menos escolhidas por alunos de determinados grupos sociais e mais frequentadas por crianças e jovens mais afastados da cultura escolar. Ao contrário, as escolas melhor colocadas nos rankings são procuradas pelas famílias que têm para os seus filhos projetos de vida que passam pelos diplomas escolares. Ou seja, está a ocorrer o Efeito Matthew, no sentido das vantagens acumuladas/cumulativas de que nos falou Robert Merton (1988) a propósito da influência de um sucesso inicial para obter novos sucessos (p.57).

No entanto, a avaliação externa tem também as suas vantagens. Se assim não fosse não seria um método de avaliação aplicado em tantos países. Sobre isso, Arends (2008, p.218), refere que “os testes de grande impacto descrevem a situação em que as pontuações dos testes são utilizadas para tomar decisões importantes, tais como colocação ou admissão em programas educacionais ou instituições”.

No quadro 5 podemos analisar as vantagens e desvantagens da realização de exames, segundo a perspectiva de Fernandes (2004).

Quadro 5 – Vantagens e desvantagens dos exames

Vantagens	Estratégia
Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas.	Centram-se nos conhecimentos académicos, prestando relativamente pouca atenção a conhecimentos mais úteis, relacionados com a vida real.
Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação.	Condicionam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. Exames que usam perguntas objetivas e de resposta curta tendem a deixar de avaliar aprendizagens consideradas fundamentais, como é o caso da resolução de problemas.
Podem contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis.	Podem induzir práticas fraudulentas. Em muitos países a corrupção, a compra de cópias de enunciados de exames, a substituição de alunos que eram supostos fazer o exame ou a cumplicidade entre professores vigilantes e examinandos são práticas comuns.
Podem ajudar as escolas a melhorar os seus projetos.	Podem induzir as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames.
Podem dar indicações às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.	Podem discriminar, em vez de integrar, alunos. Particularmente certos grupos pertencentes a minorias de qualquer natureza.

Fonte: Domingos Fernandes (2004)

Após mais de quinze anos com exames, é ainda difícil determinar relações entre estes e os benefícios reais para o aumento da qualidade do sistema educativo. Como se pode confirmar pelas conclusões tiradas na análise preliminar dos resultados das provas finais de ciclo feita pelo IAVE (2013, p.17), referindo que “enfrentamos um quadro de estabilidade nos resultados que permite inferir a ausência de progressos na qualidade da aprendizagem”.

Contudo, e pelas mais diversas razões, principalmente políticas, as avaliações externas sempre foram relevantes e hoje continuam a desempenhar um papel importante

nas políticas educativas pois, como refere Fernandes (2014, p.22), “a teoria que fundamenta a sua utilização para reformar e melhorar os sistemas educativos é persuasiva, convincente e politicamente poderosa”.

O final anunciado do modelo de avaliação externa do primeiro e segundo ciclo baseada nos exames ganhou força quando outro estudo do Instituto de Avaliação Educacional, verificou, que no sexto ano, os conhecimentos dos alunos baixaram, em particular na Matemática e no 1.º Ciclo, além de se terem verificado um aumento das retenções no 3.º ano – antes dos testes – referido em relatórios do Conselho Nacional da Educação, foram generalizadas as denúncias de adaptação dos métodos de ensino aos exames (Diário de Notícias, 2016).

Com exceção da Sociedade Portuguesa de Matemática, os professores de Português e Matemática também aplaudiram o fim das provas. Os representantes dos Pais também se opunham às provas (Diário de Notícias, 2016).

1.9. Legislação

Observando o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas. Tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica.

As diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, realizadas quer no âmbito da avaliação interna, é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola. No âmbito da avaliação externa, é da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação.

As suas finalidades mantêm-se com os seguintes propósitos: (i) informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; (ii) aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo; (iii) certificar aprendizagens.

Sem prejuízo das especificidades que distinguem os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, no que respeita ao desempenho dos alunos e ao desenvolvimento do currículo, a análise dos dados recolhidos deve valorizar leituras de complementaridade, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem

No que à avaliação externa diz respeito, essa é da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação e compreende: (i) Provas de aferição; (ii) Provas finais de ciclo; (iii) Exames finais nacionais.

Mas voltemos atrás e vamos contextualizar o momento educativo em toda a história legislativa das últimas quatro décadas.

Os avanços e recuos na introdução de exames nas escolas portuguesas remontam ao Estado Novo e terminou recentemente com o XXI governo constitucional. Aliás, esta é uma história que se começou a escrever ainda antes da chegada da democracia ao país.

Termos como "desadequados" e que não permitiam medir "as aprendizagens realizadas" foram utilizados para os exames então praticados. Mas também já surgiam em referências às provas finais das terceira e quarta classes que os alunos realizavam na década de 40. A primeira de várias mudanças veio com o Exame Nacional da Quarta Classe, introduzido pelo ministro Leite Pinto, em 1964. O mesmo que tornou esse nível de ensino obrigatório, mas só para rapazes sem deficiências físicas ou cognitivas.

Após o 25 de abril, as provas externas foram extintas regressando no final da década de 80 e com elas as polémicas. Em 1989, o XI Governo Constitucional introduziu a Prova Geral de Acesso (PGA) ao Ensino Superior, que se baseava numa componente de Português e outra de cultura geral. Por abordar temas que não constavam dos programas, gerou uma contestação estudantil sem precedentes. Foi abandonada em 1993, sendo substituída por provas específicas de acesso ao superior. Mais tarde, em 1996, foram introduzidos os modernos exames nacionais do secundário, que têm a dupla função de provas finais e de específicas para acesso ao superior. Porém, ainda hoje, estes exames não são consensuais.

Entretanto, houve provas globais do 3.º Ciclo, que valiam 20% da classificação às diferentes disciplinas. Foram banidas, em 2007, pela Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, Maria de Lurdes Rodrigues, que, no entanto, optou por manter os exames nacionais do 9.º ano nas disciplinas de Português e Matemática, lançados pelo XVI governo constitucional em 2004.

Foi também a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, quem generalizou a todos os alunos as provas de aferição do quarto e sexto ano às mesmas

disciplinas – Português e Matemática. No entanto, não tinham peso na classificação final dos alunos. Em 2012, o Ministro da Educação do XIX governo Constitucional, Nuno Crato, decidiu fazê-lo para sexto ano e, em 2013, para o quarto ano.

Recuando na História da Educação em Portugal, a política de avaliação externa com a aplicação dos exames realizada durante o Estado Novo desaparece a Revolução do 25 de abril. Entre 1974 e 1991, para além da já referida PGA, não houve qualquer outro registo de avaliações externas, nomeadamente para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em 1991 foi publicado, após uma sondagem a 6000 professores e de uma discussão pública, o Despacho n.º 162/ME/91, que, segundo Fernandes (2004):

aprova o sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário e que acabou por ser o primeiro passo para que os princípios e orientações constantes dos diplomas legais a partir de então passassem a ser mais consistentes com as exigências curriculares, com as formas de aprendizagem e com as necessidades de desenvolvimento democrático do sistema educativo (p.36).

Assim, uma das novidades neste decreto era a introdução, ou reintrodução, das avaliações aferidas que, segundo o decreto, “para efeito de progresso escolar dá-se apenas no final do ensino básico e no final do ensino secundário (p.10598).”

Quer isto então dizer que no final da educação básica e da educação secundária este modelo de avaliação teria efeitos ao nível da certificação dos alunos e ao nível do prosseguimento de estudos. As funções atribuídas pelo Despacho Normativo n.º 162/ME/91 à avaliação aferida eram, no essencial, as seguintes:

- (i) Verificar o grau de cumprimento dos objetivos curriculares;
- (ii) Controlar e avaliar a qualidade do sistema educativo;
- (iii) Credibilizar socialmente os diplomas escolares;
- (iv) Moderar externamente as classificações resultantes da avaliação interna.

Porém, o Despacho n.º 162/ME/91 foi logo revogado e substituído, nove meses depois, pelos Despachos Normativos n.º 98-A/93, de 19 de junho e pelo n.º 338/93, de 21 de outubro. O primeiro despacho era referente ao sistema de avaliação da educação básica e o segundo referente ao sistema de avaliação do ensino secundário.

A principal alteração esteve no facto da avaliação aferida deixar de ter quaisquer efeitos sobre a progressão e certificação dos alunos. Este despacho define a avaliação

como elemento regulador da prática educativa, devendo assumir um carácter sistemático e contínuo. Estão previstas as modalidades formativa, sumativa, aferida e especializada. Neste despacho é estabelecido que a avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação no ensino básico. A avaliação sumativa entende-se como um juízo globalizante dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes. Há lugar a avaliação sumativa extraordinária, caso a avaliação sumativa do final do 2.º período indicie retenção, sendo necessário elaborar um plano de recuperação. A avaliação aferida não tinha efeitos sobre a progressão escolar dos alunos, e tinha como principal objetivo avaliar o sistema educativo. A avaliação especializada tinha lugar quando o aluno indiciasse retenção repetida num ciclo. A retenção deve assumir um carácter pedagógico e excecional, podendo traduzir-se na repetição de todo o ano letivo, ou apenas na repetição das disciplinas onde não obteve aproveitamento satisfatório. Apenas devia ocorrer quando indiciasse grande atraso em relação aos objetivos do ano ou do ciclo.

Este Despacho esteve então em vigor durante 9 anos, quando em 2001 foi publicado o Despacho n.º 30/2001, de 22 de junho. Pelo meio surgiu o Despacho Normativo n.º 644-A/94, que fazia alguns aditamentos ao Despacho 98-A/92 no domínio da avaliação interna onde foram criadas as provas globais, da inteira responsabilidade das escolas, com peso 1 contra o peso 3 da classificação final da frequência no final do 3.º Período do 9.º Ano de escolaridade.

O Despacho n.º 5437/2000, de 18 de fevereiro, vem no seguimento de uma aplicação piloto de provas de aferição de Matemática e de Língua Portuguesa em 1999. Este Despacho vem então definir as disciplinas em que as provas se realizarão, os anos de escolaridade e respetivos anos de aplicação – 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade. Este despacho ditou o início efetivo da aplicação de provas externas.

Este despacho é o mais clarificador no que se refere à avaliação aferida como podemos ver:

- (i) A qualidade, o rigor e a pertinência da avaliação constituem elementos determinantes para se aferir do modo como se operam os desempenhos dos alunos, em articulação coerente com a configuração do currículo;
- (ii) No ensino básico, a avaliação surge como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, assegurando que a transição entre ciclos de escolaridade e a obtenção do diploma deste nível de ensino possa corresponder a reais saberes e competências;

- (iii) A avaliação aferida visa permitir o controlo dos níveis de desempenho dos alunos e a avaliação da eficácia do sistema, através da devolução dos resultados às escolas para enriquecimento das aprendizagens, no âmbito do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos;
- (iv) A avaliação aferida (...) destina-se a medir o grau de cumprimento dos objetivos essenciais (...) com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens e reforçar a confiança social no sistema educativo (p. 4613).

Após a publicação do Despacho n.º 5437/2000 de 26 de julho, o Conselho Nacional de Educação, através do ponto 50 do parecer n.º 3/2000, de 14 de julho, pronunciava-se sobre as provas de aferição:

com as adequações que experiência recolhida vier a recomendar (e sem necessidade aparente de virem a ser confundidas ou modificadas no sentido dos exames tradicionais), as provas de aferição poderão vir a constituir-se em fonte de indicadores valiosos para a estruturas centrais que dirigem e regulam a educação, para as escolas e para a sociedade em geral. Os resultados poderão ainda constituir um recurso de elevada valia para conduzir a escola a novas práticas pedagógicas, ao permitirem a identificação das virtudes e das deficiências dos processos atuais (p.13021).

Estava então legitimada a avaliação aferida. Nesse contexto surge o Despacho n.º 2205/2002, de 2 de janeiro, logo seguido pelo Despacho n.º 474/2003, de 18 de dezembro. Relativamente ao Despacho n.º 2205/2002, de 2 de janeiro, ficou definido que as provas de aferição, em cada ciclo de escolaridade, serão aplicadas a todos os alunos em dois anos consecutivos, seguidos de um ano de pausa, no qual só seriam aplicadas a uma amostra de alunos do referido ciclo.

Já no final do ano de 2002 surgiu a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovava o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Nesta lei fica então definido que a avaliação externa assenta em “aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas (...) e em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se fora do âmbito do sistema educativo”. Assim organizou-se a avaliação externa com base nos seguintes componentes:

- (i) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- (ii) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;

- (iii) Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;
- (iv) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação; Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito (7953).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, é fixa a estrutura da autoavaliação organizacional. No artigo 6.º, a autoavaliação surge com carácter obrigatório pela primeira vez nas escolas portuguesas, enunciando os indicadores que devem ser avaliados: (i) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; (ii) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; (iii) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; (iv) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; (iv) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (p. 7952). A autoavaliação visa a melhoria e a qualidade das escolas portuguesas. Esta Lei vem regulamentar a avaliação das escolas portuguesas, pela primeira vez, de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro).

O Despacho n.º 474/2003, de 18 de dezembro, veio apenas determinar que as provas seriam sempre aplicadas a amostras de alunos de cada um dos ciclos. Estas alterações, segundo Fernandes (2004, p. 39), deram depois origem a um outro Despacho porque há “uma fragilidade na argumentação utilizada, o que indicia que continuava a não existir uma visão estratégica e integrada para a avaliação das aprendizagens e, em particular, para a avaliação aferida e também uma ausência conceptual.”

A 13 de janeiro de 2004 surge o Despacho n.º 1911/2004 que determina provas aplicadas a todos os alunos do 9.º Ano como forma de “aproximar o tipo de provas

realizadas pelos alunos do 9.º Ano do modelo de avaliação externa prevista para o ano de 2005” (p. 1489).

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, estabelece os princípios nos quais assenta a avaliação das aprendizagens. Assim, ficou então determinado que esses princípios são: (i) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; (ii) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; (iii) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; (iv) Valorização da evolução do aluno; (v) Transparência e rigor do processo de avaliação nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; (vi) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (p.72)

Neste despacho são também tratados os efeitos avaliativos da avaliação formativa e da avaliação sumativa. Onde a avaliação formativa “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos”, a avaliação sumativa “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno” (p.76).

Uma novidade que surge com o Despacho Normativo n.º 1/2005, diz respeito às condições especiais de avaliação. Pela primeira vez surge a hipótese de um aluno “concluir o 1.º Ciclo com apenas 9 anos de idade, podendo completar o 1.º Ciclo em três anos” e a possibilidade de se “transitar de ano de escolaridade antes do final do ano letivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos”.

É também com o Despacho Normativo n.º 1/2005, que são introduzidos os Exames Nacionais no 9.º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que incidiam sobre as aprendizagens e competências do referido ciclo. Eram admitidos para estes exames todos os alunos do 9.º Ano exceto aqueles que tivessem uma classificação de frequência de 1 valor simultaneamente nas duas disciplinas, apenas numa e inferior a 3 noutras duas disciplinas, três disciplinas com classificação de frequência inferior a 3 ou classificação de frequência inferior a 3 numa disciplina, a menção de *Não Satisfaz* na área projeto e nível 1 a Língua Portuguesa ou Matemática (p.74).

Com a introdução dos Exames Nacionais do 9.º foi preciso definir os três tipos de avaliação praticados nas escolas portuguesas. Assim, o Despacho Normativo n.º1/2005 aclara o processo de avaliação: (i) avaliação diagnóstica; (ii) avaliação formativa; (iii) avaliação sumativa interna; (iv) avaliação sumativa externa (p.72).

Em 2008 foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, para regular a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. Esta legislação definiu os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturas, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social como o centro de aplicação desde decreto.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 determina como medidas educativas de educação especial: (i) apoio pedagógico personalizado; (ii) adequações curriculares individuais; (iii) adequações no processo de matrícula; (iv) adequações no processo de avaliação; (v) currículo específico individual; (vi) tecnologias de apoio.

Estas medidas são documentadas no Programa Educativo Individual (PEI) onde se fundamenta as necessidades educativas especiais do aluno, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo (artigo 8).

Em 2012, o Despacho Normativo n.º 24 – A/2012, de 6 de dezembro, vem introduzir a avaliação sumativa externa, ou seja, provas finais com peso na nota final atribuída aos alunos. No 1.º Ciclo as disciplinas aferidas continuam a ser Português e Matemática. Segundo o Despacho acima citado:

a classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a provas finais dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos é o resultado da média ponderada, com arredondamentos às unidades, entre a classificação obtida na avaliação sumativa interna do 3.º período da disciplina e a classificação obtida pelo aluno na prova final, de acordo com a seguinte fórmula: $CF = (7Cf + 3Cp) / 10$ em que CF corresponde à classificação final da disciplina, Cf corresponde à classificação de frequência no final do 3.º período e Cp corresponde à classificação da prova final (38904).

Outra novidade que surge no 1.º Ciclo do Ensino Básico é a classificação final que se passa a expressar de 1 a 5 à semelhança do que já acontecia no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino

Básico. Como no ano letivo a medida era transitória ficou determinado no Despacho normativo n.º 24 – A/2012 (p.38904) que “a classificação final é atribuída na escala de 1 a 5, calculada de acordo com a seguinte fórmula, arredondada às unidades: $CF = (3 Cf + Cp) / 4$.”

Em 2016 foram publicados dois diplomas de regulação da avaliação das aprendizagens que trazem grandes alterações na organização da avaliação externa: o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, e o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta o novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no ensino básico.

Este novo Decreto-Lei estabelece muitas alterações na avaliação externa estabelecendo novos princípios orientadores da avaliação de aprendizagens nos ensinos básico e secundário virando-se para um modelo integrado de avaliação externa que clarifique os propósitos da avaliação e, ao mesmo tempo, contribua para uma intervenção atempada.

Assim a principal alteração regista-se no *timing* da aplicação das provas de aferição, passando do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o 2.º Ano e do 6.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico para o 5.º Ano.

Observando apenas a avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo podemos observar o quadro 6 que nos permite ter uma visão mais comparativa do que se alterou.

Quadro 6 – Comparação das alterações nos dois últimos decretos

Decreto-Lei n.º 139/2012	Decreto-Lei n.º 17/2016
Provas Finais no 4.º Ano.	Provas de aferição no 2.º Ano.
Peso de 30% classificação final da frequência no final do 3.º Período.	Sem peso na classificação final.
Classificação da Prova Final de 1 a 5.	Provas sem classificação. Apenas é elaborado um relatório apreciativo do desempenho do aluno.
Avaliação às duas disciplinas principais: Português e Matemática.	Avaliação às 3 disciplinas principais – Português, Matemática e Estudo do Meio - e às expressões: plástica, dramática, musical e físico-motora.
Classificações de final de período de 1 a 5 valores nas disciplinas de	Menção no final de cada período às 3 disciplinas principais: Português,

Português, Matemática e inglês e menção de Não Satisfaz a Muito Bom a Estudo do Meio.	Matemática e Estudo do Meio, às expressões: Musical, Físico-Motora e plástica e à disciplina de Inglês com as menções de Insuficiente a Muito Bom.
Menção de Não Satisfaz, Satisfaz, Bom e Muito Bom na avaliação interna.	Menção de Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom na avaliação interna.
Ausência de qualquer relatório.	Elaboração de relatórios individuais e de escola.
Prova de inglês (nunca aplicado).	Inexistência de prova de Inglês.
Provas realizadas na sede de agrupamento.	Provas realizadas na própria escola.
Provas vigiadas por professores externos.	Provas vigiadas por professores internos.
Provas corrigidas por professores externos.	Provas corrigidas por professores externos.

Centrando-nos apenas no que Decreto-Lei n.º 17/2016 transmite na generalidade:

- (i) Introdz as provas de aferição, a realizar em fases intermédias dos 1.º e 2.º e 3.º ciclos, a realizar no final do 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade, mantendo as provas de final de ciclo, que visam certificar a conclusão do 3.º Ciclo Ensino Básico e criar possibilidade de prosseguimento de estudos do ensino secundário;
- (ii) Identifica as finalidades da avaliação enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem;
- (iii) Identifica e define as diferentes modalidades de avaliação interna das aprendizagens, bem como os respetivos responsáveis e intervenientes privilegiados;
- (iv) Atribui a responsabilidade da avaliação externa das aprendizagens aos serviços ou organismos do Ministério da Educação;
- (v) A informação resultante da avaliação sumativa, no 1.º Ciclo, materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva e todas as áreas curriculares. Nos 2.º e 3.º ciclos a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se numa escala numérica;
- (vi) A retenção de um aluno, no ensino básico, para os anos não terminais de ciclo, poderá ocorrer a título excecional. Verificando-se a retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º Ciclo, a ao conselho de turma nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não desenvolvidas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração de um plano individual ou plano de turma.

A evolução no sistema de ensino em Portugal que podemos observar no quadro 7 foi, desde o início da Democracia, evidente e importante. Contudo, é um sistema que continua a revelar dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribua para garantir que os alunos desenvolvam competências para realizarem um percurso académico de sucesso.

Quadro 7 – Evolução dos efeitos da legislação

Ano	Tipo de Prova	Destinatário	Obs.
1989	Prova Geral de Acesso	Ensino secundário	
1992	Prova de Aferição	Alunos em final do ciclo Básico e Secundário	
2000	Provas de Aferição.	Amostra de alunos do 4.º Ano	
2001	Provas de Aferição	Todos os alunos do 4.º e 6.º Ano de escolaridade.	
2002	Prova de Aferição	Todos os alunos do 6.º e 9.º Ano de escolaridade e uma amostra de alunos do 4.º Ano.	
2003	Prova de Aferição	Amostra de alunos dos 4.º; 6.º e 9.º Anos de escolaridade.	
2005	Prova de Aferição	Amostras dos alunos do 4.º e 6.º Anos;	
2005	Exames Nacionais	Todos os alunos do 9.º Ano	Português e Matemática
2013	Prova Final	Todos os alunos dos 4.º; 6.º e 9.º Anos de escolaridade	Com peso de 20% na nota final.
2014	Prova Final	A todos os alunos dos 4.º; 6.º e 9.º Anos de escolaridade	Com peso de 30% na nota final.
2016	Provas de Aferição.	Facultativo a alunos do 2.º Ano.	
2017	Provas de Aferição	Alunos do 2.º Ano; 5.º Ano; 8.º Ano	

Fernandes (2009, p.7) afirma que “continuam a prevalecer modelos que dão ênfase ao ensino de procedimentos rotineiros que pouco mais exigem dos alunos do que a reprodução de previamente transmitida”.

Registou-se recentemente uma mudança de paradigma na avaliação externa dando um total predomínio à avaliação interna e à capacidade das escolas para se centrar no currículo e não numa prova final. Fernandes (2009), sobre isso, indica os princípios fundamentais para uma avaliação capaz:

- (i) A avaliação deve ser consistente com a forma como se desenvolve o currículo nas salas de aula;
- (ii) A avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem;
- (iii) A avaliação formativa deve predominar nas salas de aula e ter em vista a melhoria das aprendizagens e do ensino assim como o desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação;
- (iv) A avaliação formativa e a avaliação sumativa deverão ser articuladas tendo em conta as funções que cada uma deve desempenhar no sistema educativo;
- (v) As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem;

- (vi) A avaliação deve ser transparente e, por isso, os alunos e outros intervenientes no processo de avaliação deverão conhecer bem os conteúdos, os processos e os critérios da avaliação e deverão participar ativamente no seu desenvolvimento;
- (vii) A avaliação não se pode limitar à participação dos alunos e do professor. É necessário que nela participem outros intervenientes tais como os pais, outros professores, técnicos de educação e todos aqueles que, de algum modo, possam estar relacionados com o processo educativo dos alunos (p.10).

Fernandes defende então que a avaliação terá que ser um processo consistente, transparente e parte integrante do processo educativo que tem como base a avaliação formativa que terá, necessariamente, que estar em articulação com a avaliação sumativa. As estratégias utilizadas em sala de aula resultantes devem ser diversificadas de forma a que não torne a avaliação num elemento limitador da ação dos intervenientes.

Analisando o quadro 7 em que é feita uma evolução comparativa das avaliações externas de aprendizagem vemos que pouco se foi alterando desde 1974. A grande alteração deu-se muito recentemente. Não faz sentido continuarmos a avaliar como se avaliava há quatro décadas. O passo dado pode ser encarado como uma tentativa de mudança que deve ser analisada e bem esmiuçada.

O Decreto-Lei n.º 17/2016 é claro, quanto ao objetivo da educação (p.1124), “melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica,” utilizando as diferentes formas de recolha de informação para o bem-estar e desenvolvimento do aluno, na promoção de melhoria das aprendizagens e regulação do ensino.

Em maio de 2017, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) elaborou o Relatório Nacional 2013-2015, que analisava os resultados obtidos, com o objetivo de “contribuir para fornecer informação relevante aos professores e aos encarregados de educação sobre o desempenho dos alunos (p.4)”, defendendo ainda o IAVE que esta “informação gerada pela aplicação das provas de avaliação externa deve ser partilhada com os mais diretos interessados (p.4)”. Este organismo tenta assim partilhar inferências possíveis que surjam da análise dos indicadores estatísticos e da comparação diacrónica dos itens.

Este relatório reforça a função da avaliação externa dando ênfase que este tipo de provas “superam largamente a mera produção de um resultado ou de uma certificação (p.4)”, o que muitas vezes é anexado à avaliação externa. Assim, este relatório refere que

a avaliação aqui praticada deve “assumir-se como uma ferramenta com elevado potencial na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (p.4)”. Para que isto se suceda é necessária uma boa comunicação dos resultados e informação de qualidade acerca do desempenho dos alunos, sendo este o objetivo deste relatório.

Com este documento intensifica-se a importância que a avaliação externa tem para os professores “no sentido de minorar progressivamente os constrangimentos que uma percentagem significativa de alunos manifesta em certos domínios cognitivos e relativamente a alguns conteúdos curriculares (p.4)”.

Deste modo, este relatório tem o objetivo de “proporcionar aos professores e demais intervenientes no processo educativo um instrumento de reflexão que permita a intervenção (p.5)”. Procura-se, desta forma, contribuir para a obtenção de conclusões que expliquem resultados menos proveitosos ao nível dos processos cognitivos “na apropriação do saber e das capacidades de mobilizar em contexto e, simultaneamente, planear ações e estratégias pedagógicas conducentes à superação dessas dificuldades nos anos subsequentes à aplicação das provas (p.5)”.

As conclusões que se retiraram com este relatório terão que ser depois lidas e discutidas e analisadas pelas escolas e pelos professores, por forma a que a avaliação externa cumpra o seu papel.

Segundo o IAVE, e após a realização de 3 provas finais de 4.º Ano, o desempenho global dos alunos foi satisfatório na disciplina de Português e na disciplina de Matemática, tendo-se mesmo verificado, segundo o relatório apresentado, “uma evolução positiva entre 2013 e 2015 em alguns dos domínios avaliados (p.29)”.

Interessante de constatar é a forma como os professores começaram a focalizar as suas aulas na Prova Final. Isso pode-se concluir porque os alunos revelaram “menor dificuldade em responder a itens que mantêm as mesmas características de um ano para o outro (p.29)”. Por outro lado, “os resultados são mais fracos nos itens que exigem mais a produção de fundamentação de ideias próprias, alicerçadas em informações apresentadas em suportes escritos (p.29)”.

As conclusões deste relatório são interessantes e ajudam os professores a perceber onde melhorar mais, como é o caso da necessidade de “desenvolver nos alunos

capacidades de refletir sobre as produções escritas desenvolvendo uma atitude crítica e analítica, no sentido de relerem o que escrevem, com vista ao seu próprio aperfeiçoamento (p.30)”.

Ao longo deste relatório é feita uma análise exaustiva a todas as questões respondidas nas provas finais em análise. Aí os professores e as direções das escolas podem analisar e melhorar o seu procedimento, procurando, com mais intensidade e assertividade, fazer com o ensino evolua e atinja um melhor nível dando assim o uso mais adequado à avaliação externa.

A ideia de que os professores não deveriam ensinar para os exames tem sido motivo de divergências entre os diversos intervenientes educativos. Por um lado, temos a necessidade de promover aprendizagens e por outro a memorização e a compressão simples de factos e conceitos que serão posteriormente avaliados. Serra & Galvão (2014, p.98) defendem que “estes dois objetivos – literacia científica e sucesso nos exames –, ambos legítimos e desejáveis, não são incompatíveis. É possível ensinar para os exames, sem comprometer os princípios orientadores da educação em ciência, desde que estes estejam articulados”.

É de salientar que a articulação entre currículo, ensino e avaliação pode e deve ser conseguida. Porém, esta situação só acontece se todas estas extensões da educação convergirem na mesma conceção de conhecimento e aprendizagem.

Capítulo 2

Metodologia da Investigação

2.1. Problema de investigação

Neste capítulo pretende-se apresentar a metodologia utilizada na investigação realizada onde queremos compreender as perceções de alunos, pais e professores sobre as mudanças frequentes da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico, um estudo realizado numa escola particular e cooperativa da cidade de Lisboa.

A escolha do tema desta investigação teve várias motivações. Desde logo o interesse pessoal e profissional pelo ensino, e principalmente pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente, por já ter, a nível profissional, sentido as diversas alterações que vão existindo nas avaliações das aprendizagens deste ciclo e, por fim, a necessidade de perceber como é sentido, pelos restantes atores, estas alterações e aferir os diferentes pontos de vista.

Um dos maiores desafios que se colocou foi entender melhor o ambiente escolar e a forma como estas alterações influenciavam as metodologias praticadas e a motivação dos professores, pais e alunos.

O problema de investigação deste estudo é: como é que os diferentes atores (alunos, pais e professores) de uma escola do ensino particular e cooperativo em Lisboa interpretam as mudanças constantes na avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos anos?

Esta questão deu origem às outras questões secundárias, que enunciamos em seguida:

- Que alterações foram realizadas em matéria da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo Ministério da Educação tanto internamente como na avaliação externa?
- Qual a opinião dos alunos sobre as mudanças frequentes da avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Qual a influência das mudanças frequentes da avaliação dos alunos na atividade profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Que perceção têm os pais sobre as mudanças frequentes na avaliação dos seus filhos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

2.2. Objetivos da investigação

Depois de elaborar o problema e as respetivas questões secundárias, formulámos os objetivos da investigação:

- Perceber a opinião dos alunos sobre as mudanças frequentes na avaliação do 1.º Ciclo;
- Descobrir as influências na atividade profissional dos professores provocadas pelas alterações frequentes na avaliação de aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender a perceção dos pais sobre as mudanças frequentes na avaliação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar as alterações realizadas pelo Ministério da Educação nas avaliações das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3. Participantes no Estudo

Esta investigação decorreu numa escola do ensino privado e cooperativo, com o estatuto de IPSS, com valências de creche, educação pré-escolar e ensino básico, situada na cidade de Lisboa.

Participaram neste estudo 48 alunos do 4.º Ano e os respetivos encarregados de educação. Foram também entrevistados 5 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da mesma escola.

O perfil do professor escolhido para esta entrevistas foi claro: vários docentes com diversos anos de experiência de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, preferencialmente no 4.º Ano de escolaridade. Assim entrevistei desde docentes com poucos anos de serviço – 5 foi o mínimo – e com mais anos de experiência – 20 anos o docente com mais anos de serviço e, conseqüentemente, mais experienciados e que tiveram a possibilidade de vivenciar vários modelos de avaliação interna e externa. A ideia foi conseguir obter uma maior diversidade de experiências, vivências e perceções sendo os seus depoimentos fundamentais pela forma como viveram diretamente as diferentes formas de avaliar um aluno do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.4. Investigação qualitativa

Para atingir a compreensão das questões de investigação colocadas, escolhi uma abordagem qualitativa, por ser aquele que mais adapta ao objetivo deste estudo, obter uma perspectiva dos atores. Segundo Erickson (1986, citado por Bogdan e Biklen 1994, p. 50), “os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes”.

Afonso (2005, p.14) refere que “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre os aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

O paradigma qualitativo abrange uma área que envolve as ciências humanas e sociais e os instrumentos de trabalhos justificam este método pois, uma vez que se baseiam no contacto direto com o objeto a ser estudado, propõem-se a analisar o que as pessoas dizem, demonstram e perspectivam. Como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.51), “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente.”

Ao pretender compreender as diferentes perceções dos atores, alunos, pais e professores sobre as alterações das avaliações externas de aprendizagens dos alunos do 4.º Ano do Ensino Básico, estamos a investigar o como, o porquê das experiências, as vivências, opção que se coaduna com uma metodologia de carácter qualitativo. Como refere Psathas (1973, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 51), os investigadores qualitativos em educação têm como objetivo perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem.”

2.5. Instrumento de recolha de dados

Utilizei, como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, o *focus group* e o inquérito por questionário. Para além destes, foi também utilizada a análise documental relativa à história das leis elaboradas pelo Ministério da Educação no que ao sistema de avaliação de aprendizagens diz respeito.

Erickson (1986, citado por Hébert e Boutin, 1994) refere:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados são constituídos graças aos meios formais que a análise proporciona (p.107).

Quivy e Campenhoudt (1992, p.185) descrevem a recolha de dados como uma recolha e reunião das informações obtidas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra. Para os autores, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida”. Resulta daqui a necessidade da escolha dos instrumentos ser feita de acordo com o conjunto de objetivos e hipóteses de trabalho, assim como, com o dispositivo metodológico da investigação.

Por outro lado, é com Bogdan e Biklen (1994, pp.150-152), que podemos compreender melhor a importância das notas de campo, pois a par do trabalho da recolha de dados: observação, entrevista, ou outra sessão de investigação, o investigador tem de registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, os autores denominam essas notas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Estas notas de campo, quando minuciosas, precisas e amplas conduzem ao resultado bem-sucedido de um estudo. Todos os dados são considerados notas de campo: transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Estas notas podem ser de carácter descritivo, procurando captar uma imagem através de palavras, ações, pessoas ou conversas, ou reflexivo que sugere as ideias e preocupações do investigador.

2.5.1. Entrevista semiestruturada

Nesta investigação entrevistei professores e alunos da escola objeto de estudo, de forma detalhada, de forma a entender a perceção que têm sobre a avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Bogdan e Biklen (1994, p.47) transmitem-nos que “os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos.”

A escolha da entrevista deveu-se ao facto de querer compreender as perceções dos professores e dos alunos naquilo que eles sentem sobre o tema. Bogdan e Bilken (1994, p.134) explicam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” No caso dos professores vai mais além, pois os mesmos têm experiência que lhes permite comparar atitudes e comportamentos dos restantes atores estudados. Bogdan e Biklen (1994, p.49) defendem que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre o objeto de estudo”. Burgens (1984, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.134) reforça esta ideia dizendo que “a entrevista surge com um formato próprio.”

Morgan (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p. 134) diz-nos que “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas.” Assim, ao elaborar as entrevistas semiestruturada tentei retirar do entrevistado ideias mais abertas, algo que uma entrevista estruturada de resposta fechada ou mesmo um questionário não permitiriam. Bogdan e Biklen (1994, p.135) reforçam isto mesmo, dizendo que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Foi minha intenção deixar o entrevistado desenvolver um discurso que fluísse de uma forma livre, dando-lhe a oportunidade de se exprimir abertamente de forma a que desse a conhecer as verdadeiras perceções que tem sobre o tema.

A entrevista possibilita recolher informação sobre uma vasta variedade de assuntos. Estrela (2016, p.308) refere que “a finalidade das entrevistas (...) consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo como conhecer. Sob alguns aspetos, os intervenientes do processo.”

A preparação de uma entrevista requer determinados procedimentos. Bogdan e Biklen (1994, p.135) sugerem que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”

Bell (1997, p. 119) reforça a mesma ideia quando refere que “os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparado e testado um plano (...) a linguagem (...) compreensível para todos os entrevistados”.

Carmo e Ferreira (2008) indicam que as vantagens da entrevista são as seguintes:

- (i) Flexibilidade quanto ao tempo de duração, adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados (ex: analfabetos);
- (ii) Profundidade (permite observar o entrevistado e colher informações íntimas ou de tipo confidencial. (p. 148)

Já Quivy e Campenhout (2003) referem que as vantagens da entrevista semiestruturada são as seguintes:

- (i) A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas);
- (ii) A possibilidade do investigador esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário permitem;
- (iii) É geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos. (p. 319)

No que se refere às limitações, a maior prendeu-se com a minha dificuldade de organizar perguntas capazes de reunir o maior número de informações importantes para o meu estudo. Carmo e Ferreira (2008) defendem que os maiores contras da entrevista prende-se com o seguinte:

- (i) Requer maior especialização do investigador;
- (ii) Custa mais caro;
- (iii) Gasta mais tempo. (p. 148)

Já Quivy e Campenhout (2005) explicam que os limites mais significativos numa entrevista são:

- (i) A própria flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem diretivas técnicas precisas;
- (ii) Não se apresentam imediatamente sob uma norma que requeira um modo de análise particular;
- (iii) A flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador. (p.192)

Tendo em conta as questões em estudo, defini como objetivos da entrevista semiestruturada aos professores de 1.º Ciclo:

- (i) Compreender a perceção dos docentes sobre os exames do 4.º Ano;

- (ii) Perceber a opinião dos docentes relativamente às alterações da avaliação no 1.º Ciclo;
- (iii) Saber a opinião dos professores sobre a existência de um exame numa avaliação de aprendizagens no final do 4.º ano;
- (iv) Compreender de que forma é que o modelo de avaliação influencia o desempenho do docente ao longo do ano letivo;
- (v) Compreender a visão de um docente perante uma turma com e sem avaliação sumativa externa;
- (vi) Compreender a perspectiva dos docentes, perante os encarregados de educação, quando há exames finais no 4.º ano;

Após realizar o guião da entrevista semiestruturada, este foi validado por duas colegas professoras de 1.º Ciclo, que frequentavam também o Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Tal validação visou aferir não só a pertinência das questões, como também a clareza e sentido das mesmas.

A realização das entrevistas ocorreu numa sala da escola, durante o mês de janeiro e fevereiro de 2017, tendo as mesmas durado cerca de 50 minutos. No início das entrevistas, solicitei autorização para gravação das mesmas, tendo sido garantido o anonimato da mesma e a garantia de serem destruídas após a transcrição para texto.

Posteriormente fiz as a transcrição integral e atribuí um código (unidade de contexto) à entrevista. Após a transcrição, destruímos a gravação e procedemos à análise das respostas do entrevistado.

O quadro 8, abaixo apresentado, inclui os códigos atribuídos a cada um dos inquiridos, as suas idades, tempos de serviço, género, habilitações literárias e categoria/funções desempenhadas na qualidade de entrevistados.

Quadro 8 – Categorização do entrevistado

Código do entrevistado	Idade	Género		Habilitações Académicas	Tempo de Serviço	Anos a lecionar no 4.º Ano	Categoria
		Masculino	Feminino				
E1	43		X	Licenciatura	20	13	Professora do 1.º Ciclo 4.º Ano
E2	28		X	Mestrado	5	5	Professora do 1.º Ciclo 4.º Ano
E3	32		X	Licenciatura	9	3	Professora do 1.º Ciclo 4.º Ano
E4	48		X	Licenciatura	28	5	Professora do 1.º Ciclo 4.º Ano
E5	33	X		Licenciatura	9	7	Professor do 1.º Ciclo 4.º Ano

2.5.2. Entrevista em “Focus Group”

Foi também realizada, com 8 alunos do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma entrevista *Focus Group*. Sobre este tipo de entrevistas, Morgan (1988, citado por Bogdan e Biklen 1994, p. 138) define como uma atividade onde “várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse.

Com esta entrevista tentei aproximar-se mais dos alunos e das suas opiniões tentando não transmitir o peso que a entrevista lhes podia causar caso estivessem sozinhos. Bogdan e Biklen (1994, p. 138) referem que “as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos”. O mesmo autor refere que “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde.”

Como nas entrevistas realizadas individualmente, estas também tiveram as suas limitações. Bogdan e Biklen (1994) enumeram-nas da seguinte forma:

Os problemas das entrevistas de grupo incluem o seu início e o controlo das pessoas que insistem em dominar a sessão. Um problema adicional surge quando as entrevistas de grupo são gravadas. É difícil reconstruir uma entrevista, a não ser que as cassetes sejam transcritas pouco depois da sessão ter sido gravada. Um dos aspetos que torna a transcrição difícil é o reconhecimento de quem fala, quando existem várias pessoas a falar ao mesmo tempo (p. 138).

2.5.3. O Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento que é utilizado para recolher informações qualitativas. Ghiglione e Matalon (citados por Peres 1999) dizem, acerca do questionário que:

É um instrumento rigorosamente estandardizando, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador (p. 301).

Fernando (1989, citado por Peres, 1999, p. 300) afirma também sobre os questionários que “o questionário ocupa um lugar preciso no processo global da investigação, de ter explicitado os seus objetos e de ter redigido as perguntas que vão realizar.

Carmo e Ferreira (2008, p.147) distinguem o questionário da entrevista “essencialmente pelo facto do entrevistador e inquiridos não interagirem em situação presencial”

Por seu lado, Quivy e Campenhout (1995, p.188) referem que realizar um questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões ou a questões humanas e sociais.” Os mesmos autores defendem que o inquirido por questionário “da perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.”

A preparação de um inquérito atravessa diversas fases, desde a escolha do tema à redação de perguntas, terminando na validade do projeto. Porém, as perguntas terão de ser bem elaboradas. Quivy e Campenhout (2005, p.188) referenciam que “as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas.”

Carmo e Ferreira (2008, p.147) levantam dois assuntos pertinentes sobre a forma como se elabora o questionário, nomeadamente no “cuidado a ser posto na formulação de perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos”.

O quadro 9 “Questionário: preparativos de construção” sintetiza alguns dos procedimentos na construção de um inquérito por questionário.

Quadro 9 – Questionário: preparativos de construção

Procedimentos prévios	
Formulação do problema	Problema – pergunta de partida clara (precisa, concisa e unívoca); exequível (realista, que se revele adequada aos recursos temporais, materiais, técnicos e pessoais); e pertinente (neutra e que vise a compreensão).
Definição de objetivos	Esboçado o quadro teórico de referência e clarificadas definições e conceitos, explicitam-se os objetivos da pesquisa.
Revisão bibliográfica	Se o tema já tiver sido tratado por outros investigadores, é necessário dispor-se de informação essencial. Na teoria ou

	teorias existentes encontrar-se-ão referências teóricas esclarecedoras que ajudarão a definir, com maior precisão, os contornos e o conteúdo do quadro teórico de referência.
Formulação de hipóteses	A hipótese, instrumento de trabalho que põe em interação a teoria e a verificação empírica, constitui um excelente guia de trabalho de pesquisa, dando a esta orientação e, paralelamente, orientando a recolha de dados.
Identificação das variáveis e indicadores	A hipótese é operacionalizada, através de variáveis e de indicadores – instrumentos fundamentais de investigação que sustentam a formulação das questões.
Definição da amostra	A amostra é uma decorrência normal do tipo e dos objetivos da pesquisa e, por isso, condicionante da técnica ou técnicas de recolha utilizadas, implicando-se nas características do questionário ou, se for caso considerado mais útil, na opção pela cédula.

Fonte: Pardal e Correia (1995, p.53)

A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Segundo Bell (1997, p.100), “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação”.

Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário são de elevada importância. Assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se formula as questões, bem como na apresentação do questionário.

Os objetivos do questionário pretendem aferir a perceção que os pais dos alunos tinham sobre as alterações da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim os inquiridos foram os encarregados de educação de um grupo de alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quivy e Campenhout (2005) organizam os objetivos de um questionário da seguinte forma:

- (i) Conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões;
- (ii) A análise de um fenómeno social que se julga apreender melhor a partir e informações relativas aos indivíduos da população em questão;
- (iii) De uma maneira geral, os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade (p.189).

Tal como na entrevista, o inquérito por questionário tem também as suas vantagens e desvantagens. Carmo e Ferreira (2008) indica que as vantagens do inquérito por entrevista são as seguintes:

- (i) Sistematização;
- (ii) Maior simplicidade de análise;
- (iii) Maior rapidez na recolha e análise de dados;
- (iv) Mais barato (p. 148).

Já Quivy e Campenhout (2005,) falam, no que às vantagens do questionário, esclarecendo:

- (i) A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e procedes, por conseguinte, a numerosas análises de correlação;
- (ii) A exigência de representatividade do conjunto de entrevistados poder ser satisfeita através deste método.(p.189)

Ao nível das limitações, que podem existir dificuldades de conceção, não ser aplicável a toda a população e a possível elevada taxa de não respostas. (Carmo e Ferreira 2008).

Quivy e Campenhout (2005, p.189) alertam para “o peso e o custo geralmente elevado do dispositivo e a superficialidade das respostas não permitirem uma análise de certos processos, a individualização dos entrevistados e o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.”

Foi também realizado um inquérito por questionário aos encarregados de educação com o objetivo de compreender a perceção dos mesmos sobre as mudanças frequentes na avaliação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Apliquei este inquérito por questionário a 48 encarregados de educação de alunos do 4.º ano de escolaridade da escola em estudo, tendo respondido 43, sendo todos válidos. Foi realizada uma análise estatística, com recurso ao programa EXCEL, relativamente às

questões fechadas. Posteriormente, organizei os dados oriundos do inquérito por questões.

Abaixo, apresentamos uma síntese da caracterização dos inquiridos.

Género dos inquiridos

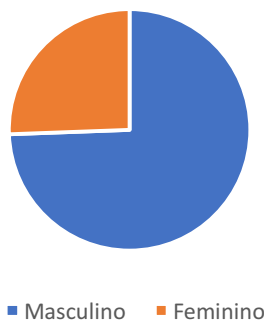


Figura 1 – Género dos inquiridos

Quanto às habilitações académicas dos inquiridos, como se pode observar pela figura 2, a sua grande maioria possui formação superior sendo a licenciatura o grau mais representado.

Habilitações Académicas dos inquiridos

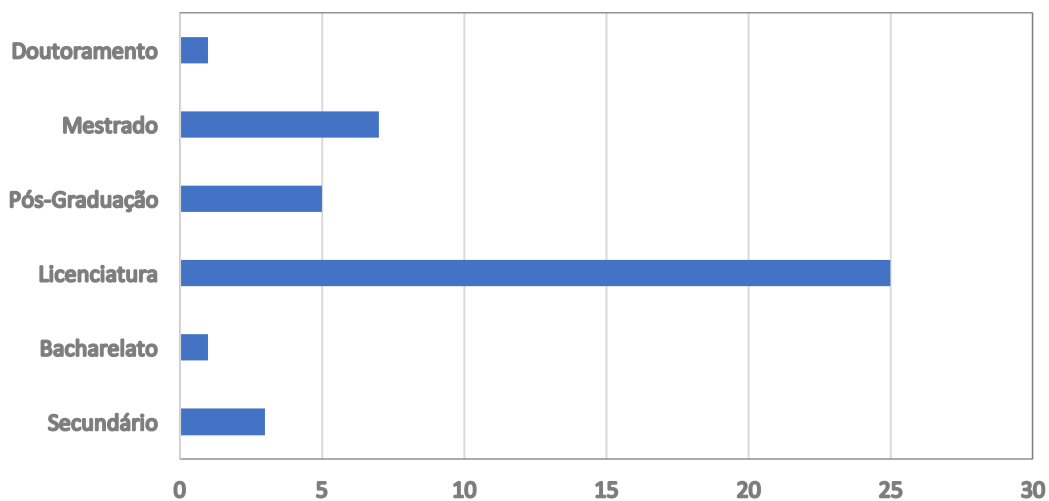


Figura 2 – Habilitações académicas dos inquiridos

2.5.4 Critérios para a análise de dados recolhidos

Terminada a recolha de dados é imperativo analisá-los recorrendo às melhores técnicas. Ludke e André (1986, p.48) consideram que o investigador sabe melhor que

ninguém “das possíveis direções teóricas do estudo” assumindo assim a capacidade de reunir todo o material recolhido e arrumar a informação de acordo com as temáticas pretendidas para o estudo. Bell (2002, p.160) salienta que “os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevista, listas, etc. têm que ser registados, analisados e interpretados”.

Inicialmente o investigador deve, segundo Ludke e André (1986, p.160), começar pela “construção de um conjunto de categorias descritivas”. Por outro lado, Bell (2002, p.160) considera que “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador (...) se não tiverem organizados por categorias”.

O primeiro passo do investigador é encontrar informação comum nos dados recolhidos. Bell (1986, p.160) salienta que “o trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspetos significativos”.

Assim, depois de feita a recolha de dados através de entrevistas, inquéritos por questionário e *focus-group* procedi à sua análise e registo significativo da mesma, em forma de quadro por forma a que se possa obter uma melhor leitura e compreensão. Dos excertos que se extraíram procedi classificação por categorias.

Para uma melhor interpretação, o quadro 10 ajuda a clarificar melhor a atribuição de códigos que foram selecionados para interpretar os dados recolhidos.

Quadro 10 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos

Designação do Código	Designação do instrumento de recolha de dados
E1	Entrevista
EA1	Entrevista <i>focus-gruop</i>

A categorização foi realizada, à priori, a partir dos conceitos oriundos da Revisão de Literatura, e, à posteriori, a partir dos dados oriundos dos dados empíricos recolhidos ao longo deste estudo, criando um quadro de subcategorias.

De acordo essas premissas, estabeleci o seguinte quadro de categorias de análise de dados:

Quadro 11 – Quadro categorial dos entrevistados

Categorias	Subcategorias
Avaliação sumativa externa	Exames finais de 4.º ano
	Pertinências das provas
	Avaliação de capacidades dos alunos
	Avaliação dos docentes
Mudanças no modelo de avaliação	Conhecimento dos docentes
	Perceção das mudanças
	Importância do exame final
Influência da avaliação sumativa externa no docente.	Perceção dos docentes
	Atitude do professor
Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos.	Atitudes dos alunos
	Perceção de explicações
Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos E.E..	Atitude dos EE
	Preocupação dos EE
	Interesse dos EE

Afonso (2005, p.120) destaca que o investigador terá “de gerir um volume elevado de informação” à medida que se vai realizando as leituras de todo o material recolhido.

Como se pode verificar, delineei cinco categorias: (i) Avaliação sumativa externa; (ii) Mudanças no modelo de avaliação; (iii) Influência da avaliação sumativa externa no docente; (iv) Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos; (v) Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos E.E..

Cada categoria, como é possível observar no quadro 11, deu origem a várias subcategorias. A categoria avaliação sumativa externa deu origem a quatro subcategorias: Exames finais de 4.º ano; pertinências das provas; Avaliação de capacidades dos alunos; Avaliação dos docentes. Na categoria mudanças no modelo de avaliação surgiram as subcategorias: conhecimento dos docentes; perceção das mudanças; importância do exame final. A categoria influência da avaliação sumativa externa no docente originou as subcategorias: Perceção dos docentes e atitude do professor.

As últimas categorias deram origem a mais cinco subcategorias. Assim da categoria influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos criaram-se as subcategorias: atitudes dos alunos; Perceção de explicações; Atitude dos EE; Preocupação dos EE. Por fim, a influência da avaliação sumativa externa no

comportamento dos E.E. tem subcategorias: atitude, percepção e interesse dos encarregados de educação.

No capítulo 3, apresento os dados oriundos das entrevistas, organizados, por categorias e, por resposta às questões, a partir dos dados do inquérito por questionário.

Capítulo 3

Apresentação e análise de dados

Neste capítulo apresento e interpreto os dados deste estudo, através de vários instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário realizado a encarregados de educação, entrevista a docentes e *focus group* com alunos do 4.º Ano de escolaridade.

Após a recolha e categorização dos dados pretendo agora compreender a questão da investigação e responder às perguntas colocadas a partir dessa questão.

Esta análise e interpretação é realizada com base na triangulação de dados de modo a aumentar a credibilidade do estudo. Para isso, utilizámos diferentes fontes de informação. Os inquéritos por questionário e as entrevistas realizadas permitiram obter dados que foram classificados e organizados por categorias, das quais derivam algumas subcategorias, situando os conceitos e hierarquizando-os de acordo com o quadro teórico e os dados obtidos.

3.1 – Apresentação de dados oriundos do inquérito por questionário

Este questionário é composto por 10 questões de resposta fechada e foi aplicado a 48 encarregados de educação de onde se obtiveram 43 inquéritos válidos que permitirão a análise que farei em seguida.

3.1.1. Considera as provas de avaliação externa pertinentes para a escola e o aluno?

Na primeira questão do inquérito por questionário realizado aos encarregados de educação foi questionada a relevância que das avaliações externas para a escola e para o aluno. Como podemos observar pelo gráfico da figura 3, os inquiridos acham importante a realização de avaliações externas.

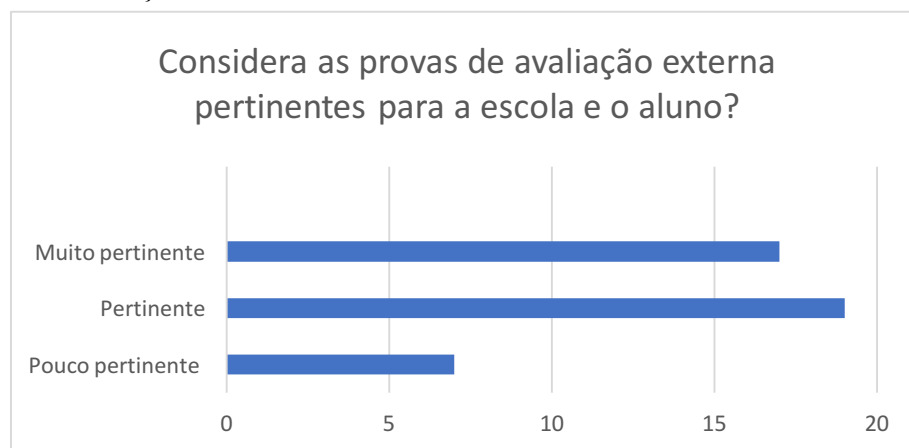


Figura 3 – Pertinência da avaliação externa para a escola e os alunos

Inicialmente, é importante não perder a ideia da necessidade que deve existir uma avaliação consistente que relacione, e faça funcionar o ensino com a aprendizagem. Leite (2014, p.51) relembra que avaliação é parte integrante do currículo e dos processos do seu desenvolvimento, ou seja, que existe uma íntima relação entre ensino-aprendizagem-avaliação.

A importância de uma avaliação externa para os pais e encarregados de educação tem como base uma necessidade dos pais perceberem se a escola está, ou não, a preparar bem os seus educandos. Neste contexto, Arends (2008, p.210) refere que “vivemos numa era em que os cidadãos esperam que os professores e as escolas sejam responsabilizados pelas aprendizagens dos alunos.

Através deste gráfico (figura 3) podemos constatar que a avaliação externa tem uma função importante pela forma como consegue também ela avaliar tudo o que envolve a aprendizagem dos filhos. Sant’Anna (1998, p.20) defende isso mesmo quando refere que a função da avaliação é “identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

3.1.2. Na avaliação das aprendizagens do 4.º Ano do 1.º Ciclo é importante a existência de um exame final?

Ao longo dos anos, em que a avaliação externa foi realizada, o instrumento utilizado para essa avaliação foram os exames ou as provas finais realizadas no final de um ano escolar, normalmente o último ano de um ciclo. A avaliação externa é da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação e compreende: (i) Provas de aferição; (ii) Provas finais de ciclo; (iii) Exames finais nacionais.

A avaliação externa, nos dias de hoje já tem uma melhor aceitação tendo nos encarregados de educação um bom aliado. Lopes (2014, p. 68) refere que, apesar de uma resistência inicial, “parece razoável considerar que há hoje um maior reconhecimento do impacto positivo dos exames nas aprendizagens”.

Quis então com esta questão perceber qual a importância dada pelos encarregados de educação dá a esta prova de avaliação externa. Na figura 4 podemos verificar as respostas obtidas e verificar que os inquiridos não respondem de uma forma homogénea.

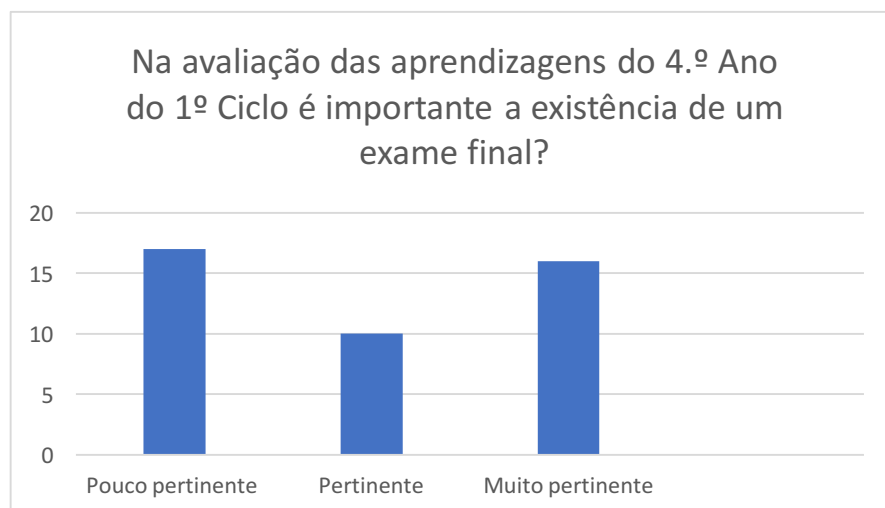


Figura 4 – A importância do exame na avaliação de aprendizagens

Como podemos observar, as respostas dadas pelos encarregados de educação nesta pergunta estão distribuídas. Muitos dos inquiridos acham que a existência de um exame final é pouco importante na avaliação das aprendizagens. Porém, uma larga maioria acha *pertinente* ou *muito pertinente* a existência destes exames finais por forma a confirmar se as aprendizagens foram, ou não, bem desenvolvidas e, conseqüentemente, bem adquiridas.

Não devemos interpretar estas respostas como uma desconfiança, mas sim como mais uma forma de perceção/aferição dos conhecimentos dos alunos. É assim, dentro deste ponto de vista, que Arends (2008, p.209) atribui uma das mais relevantes funções da avaliação, à “importância das notas para os pais”. Podendo, com esta afirmação do autor, perceber melhor a tendência de resposta verificada.

3.1.3. Teve conhecimento das alterações da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo em 2013 (Provas Finais no 4.º Ano)?

As sucessivas alterações na avaliação das aprendizagens obrigam os encarregados de educação a um envolvimento nas decisões governamentais. Com esta questão propusemo-nos entender se a alteração, feita em 2013, foi do conhecimento dos pais.

Em 2005 a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, generalizou a todos os alunos as provas de aferição do quarto e sexto ano às mesmas disciplinas – Português e Matemática. No entanto, não tinham peso na classificação final dos alunos. Em 2012, o

Ministro da Educação do XIX governo Constitucional, Nuno Crato, decidiu fazê-lo para o sexto ano e, em 2013, para o quarto ano. Assim, a avaliação externa passou a ter um peso de 30% na nota final do aluno.

Na figura 5 podemos observar as respostas obtidas e verificar que os inquiridos estiveram sempre a par das alterações promovidas.

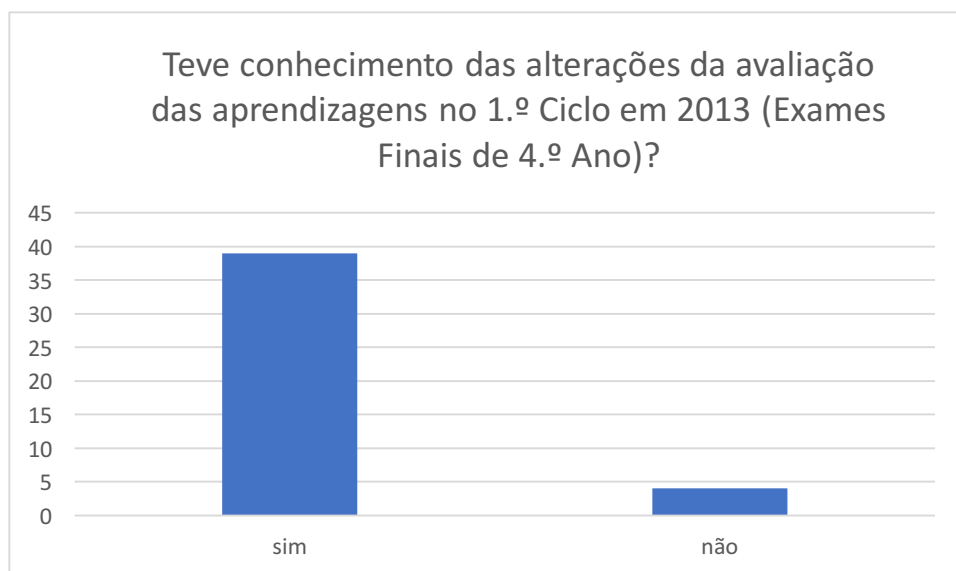


Figura 5 – Conhecimento dos pais sobre as alterações à avaliação das aprendizagens

Como é observável, a grande maioria dos pais respondeu que teve conhecimento das alterações promovidas pelo Ministério da Educação, em 2013, quando decidiu introduzir as Provas Finais do 4.º Ano do Ensino Básico como instrumento de avaliação externa.

Esta situação revela o interesse dos pais e encarregados de educação no sistema de ensino e, conseqüentemente, nas regras do jogo onde os seus educandos estão. Quando assim é, o desempenho do aluno é mais sustentado no apoio dado em casa. Reis (2009, p. 1705) refere isso mesmo, defendendo que a maioria dos “pais considera ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem; sentem que é uma obrigação natural estarem informados”.

3.1.4. Concorda com as alterações efetuadas pelo Ministério da Educação, em 2016, extinguindo os exames finais do 4.º Ano do 1.º Ciclo?

Em 2016 foram publicados dois diplomas de regulação da avaliação das aprendizagens que trouxeram grandes alterações na organização da avaliação externa: o

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelos Decretos-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro, e o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta o novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no ensino básico.

Este novo Decreto-Lei estabelece muitas alterações na avaliação externa estabelecendo novos princípios orientadores da avaliação de aprendizagens nos ensinos básico e secundário virando-se para um modelo integrado de avaliação externa que clarifique os propósitos da avaliação e, ao mesmo tempo, contribua para uma intervenção atempada perdendo assim o peso que tinha de 30% na nota final do aluno.

Ao colocar esta questão pretendia perceber qual a posição dos encarregados de educação perante mais uma alteração por parte do Ministério da Educação. Na figura 6 podemos observar uma ligeira tendência para o *não* apesar de um equilíbrio nas respostas obtidas.

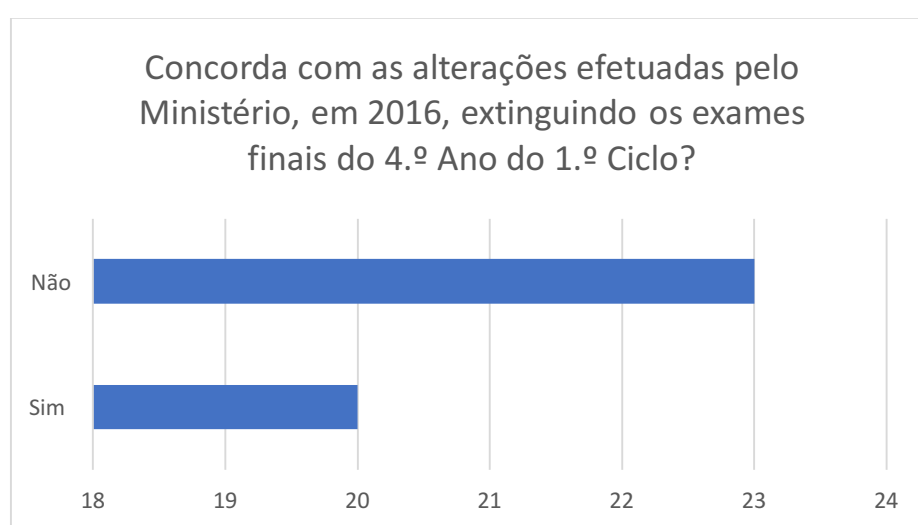


Figura 6 – Respostas dos encarregados de educação perante a extinção das provas finais

Constatamos que as opiniões se dividem. 54% dos inquiridos concorda com esta alteração. Por outro lado, 46% não é a favor desta alteração. Apesar da não concordância com o final das provas finais do 4.º Ano ter mais respostas, a “vantagem” não é significativa.

Esta alteração do Ministério pretendeu voltar à função que a avaliação externa tinha no início do século XXI. O Decreto-Lei n.º 6/2001 que reorganizou o currículo da

educação básica na transição de séculos afirmou: “As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos” (art.º 17.º).

3.1.5. Considera que o seu educando necessitaria de explicações caso existisse Exame Final de 4.º Ano?

Nesta quinta questão tentei saber se o grau de envolvência dos pais e encarregados de educação era suficiente para *medir* as capacidades do seu educando ao ponto de este necessitar, ou não, de explicações. Ao mesmo tempo pretendia com esta pergunta compreender a importância dada à prova final do 4.º Ano ao ponto de procurar ajuda extraescola para os alunos.

Na figura 7 podemos observar as respostas dadas pelos encarregados de educação.

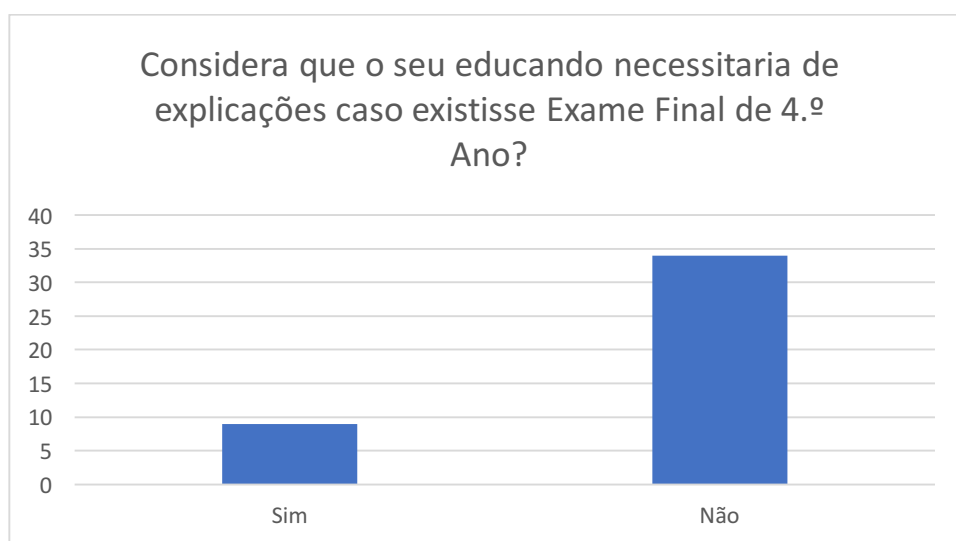


Figura 7 – Necessidade de explicações por parte dos alunos

Como podemos observar pela figura 7, existe uma clara homogeneidade nas respostas dadas pelos inquiridos. Uma larga maioria acredita que os educandos não precisariam de explicações. Podemos assim inferir que confiam no professor, na escola e nas suas estratégias de ensino. Sobre esta ideia, Reis (2009, p.1705) afirma que os pais

“valorizam e acreditam na escola e reconhecem que o professor tem um papel fundamental”.

3.1.6. Considera que essas provas podem causar alguma alteração na atitude dos pais?

As avaliações causam, com naturalidade, ansiedade no avaliado. Porém, será que os pais também sentem ansiedade pelo desempenho que os filhos terão? Nesta sexta questão questionei os inquiridos disso mesmo, tentando saber se sentiam ansiedade pelo facto dos seus educandos terem uma prova final.

Na figura 8 podemos observar a tendência de resposta dos inquiridos.

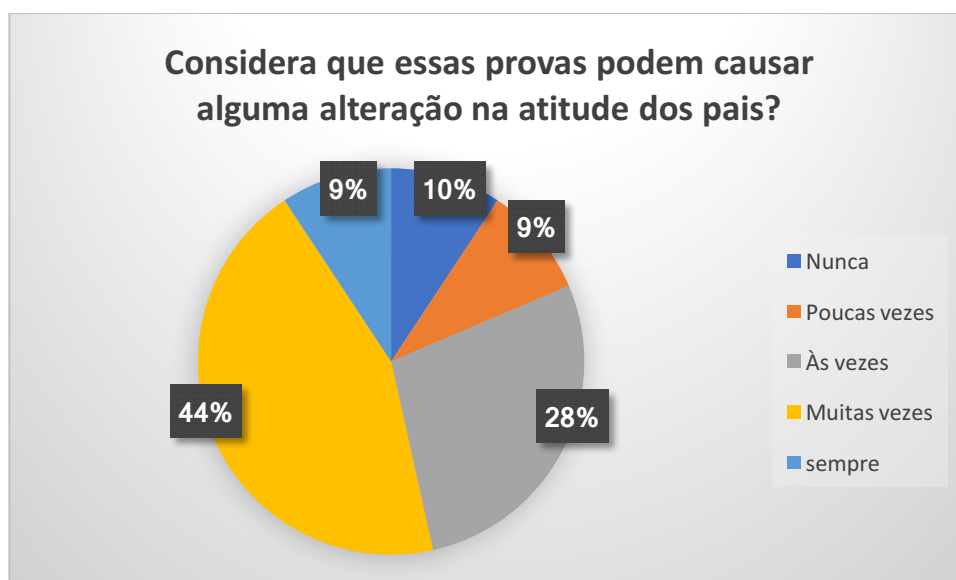


Figura 8 – Alteração que as provas provocam nos pais

Como podemos verificar, a maioria dos pais admite sentir ansiedade na altura dos exames realizados pelos filhos, pois 44% dos inquiridos responderam que muitas vezes ficam ansiosos ao ver os filhos terem exames e 9% aceita que fica sempre. Apenas 19% dos inquiridos transmitem a ideia de não passar essa ansiedade para os filhos, tentando que estes vejam neles calma por forma a que eles a sintam também.

A influência da atitude dos pais no desempenho do aluno – e do professor também – é interessante de se verificar. Arends (2008, p.210) refere que “alguns pais deixam que expectativas irrealistas para os seus filhos interfiram com o juízo profissional do professor sobre qual o nível mais apropriado de trabalho para os seus filhos”.

A ansiedade dos pais pode ser prejudicial para os filhos, pois estes já estão ansiosos e com receio e precisam que o adulto, pai ou professor lhe transmitam calma.

3.1.7. Acha que essas provas podem causar ansiedade aos alunos?

Na sétima questão inquirimos os encarregados de educação sobre a forma como eles viam os seus educandos. A ansiedade dos alunos na altura de realizar o exame final pode ser um fator negativo na prestação dos alunos.

Na figura 9 pode observar as respostas dadas pelos encarregados de educação sobre a ansiedade que as provas podem causar nos alunos.

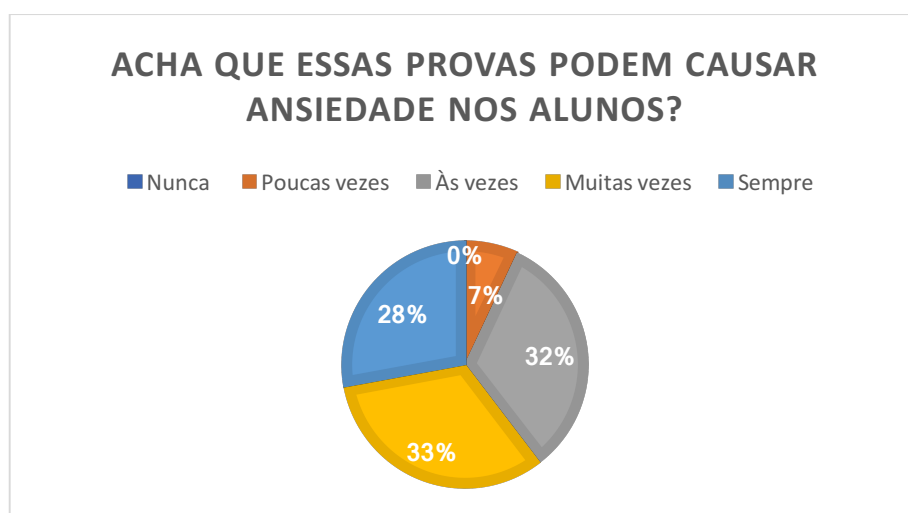


Figura 9 – A ansiedade das provas nos alunos

A ansiedade é algo que prejudica sempre a prestação de quem será avaliado. Bzuneck e Silva (1989, p. 196) referem que “muitos alunos não conseguem mostrar, nessas situações o que tinham aprendido ou o que sabem, prejudicados pela ansiedade”. Por outro lado, mas na mesma linha de ideias, Arends (2008, p.209) argumenta que “a classificação e a comparação entre alunos davam lugar a uma ansiedade prejudicial e a uma baixa autoestima para os alunos”.

Essa preocupação está bem evidente nas respostas dadas pelos inquiridos. Desde logo com a ausência de respostas à opção *nunca* e apenas 7% à opção *poucas vezes*.

Assim, 93% dos inquiridos é da opinião que os exames finais causam ansiedade nos seus educandos e, conseqüentemente, uma influência no desempenho dos alunos.

Sobre isto, Wigfield e Eccles (1989, citados por Costa & Boruchovitch, 2004) defendem que:

a ansiedade em situações de prova acaba por interferir na capacidade de recordar ou recuperar um conteúdo aprendido anteriormente, num momento de tensão. Aventa-se a hipótese de que alunos com alta ansiedade fracassam na situação de inventário, pois dividem sua atenção entre as exigências da tarefa e sentimentos de autodepreciação, diminuindo o nível de concentração e o desempenho em situações estressantes de avaliação. Assume-se que a aprendizagem ocorreu, mas o aluno não é capaz de demonstrar devido à ansiedade causada pela situação de avaliação (p.17).

Outro fator que não se pode descurar quando falamos da alteração comportamental dos alunos perante uma avaliação externa de aprendizagens, é a inevitabilidade da publicação dos resultados. Segundo Lopes (2014, p.53), “o que parece mais relevante considerar, quando se procura explicar a alteração de comportamentos em função dos resultados da avaliação externa, é o efeito da publicitação dos resultados e não tanto a avaliação em si”.

Percebemos assim que é necessário preparar os alunos para uma situação de avaliação que pode não conseguir quantificar aquilo que os alunos sabem, pois são vários os fatores que podem determinar o resultado final. Ao mesmo tempo, os encarregados de educação terão de estar preparados para saber lidar com a ansiedade e expectativas dos seus educandos e com as suas.

3.1.8. As avaliações das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico também avaliam o desempenho dos professores?

É praticamente impossível nos dias de hoje os encarregados de educação não associarem os resultados obtidos pelos alunos à capacidade do professor em transmitir aprendizagem e da escola em promover um ensino de qualidade. Segundo Pacheco (2006, p.256) isto sucede-se porque estando “os resultados dos alunos aquém das expectativas sociais, a fragilidade da escola centra-se na degradação da qualidade das aprendizagens. Sobre a escola produz-se, com muita facilidade, um discurso de pessimismo face aos resultados escolares.”

Na oitava questão quis perceber se os inquiridos relacionavam os resultados dos exames finais com o trabalho do professor.

Na figura 10 podemos observar que as respostas dadas pelos encarregados de educação revelam uma clara inclinação para a associação dos resultados obtidos pelos seus educandos com o desempenho do professor.

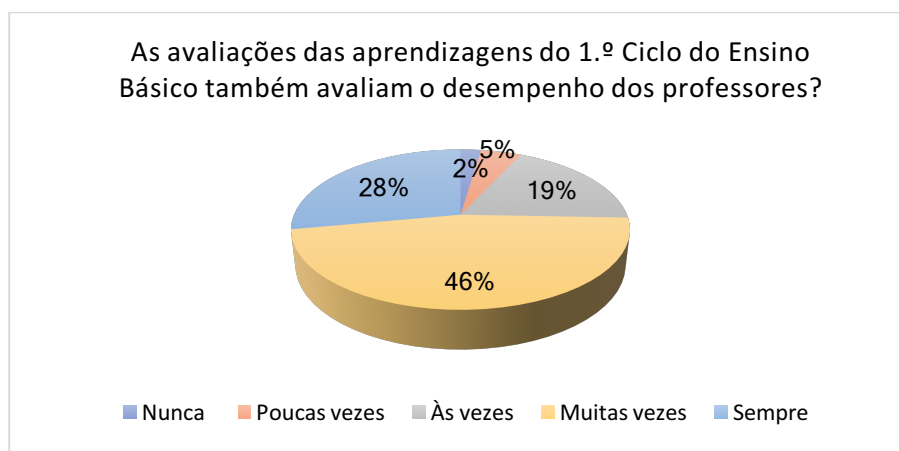


Figura 10 – *Exames como instrumento avaliativo do desempenho dos docentes*

A maioria dos encarregados de educação que responderam a este inquérito consideram que os exames finais avaliam o desempenho do professor ao longo do ano letivo. Mais de 50 % – 74% – dos inquiridos consideram que *sempre* ou *muitas vezes* os docentes são postos à prova através do desempenho dos alunos e isso influencia o desempenho de escolas e docentes. Ventura (2014, p.90) afirma que a “avaliação externa dos alunos é vista, também, como uma forma de avaliar o trabalho dos professores e das escolas”.

Os próprios professores sentem isso e usam estes exames para ajudar a alterar estratégias. Fernandes (2004, p.28) defende isso mesmo quando refere que os exames influenciam “nas formas como as escolas e os professores organizam e desenvolvem o currículo”. Porém, essa avaliação pode não chegar. Lopes (2014, p.67) sustenta que “ainda que os exames se constituam como reguladores de ação de professores e das escolas, não se poderá esperar deles que originem mais do que aquilo que podem originar”.

3.1.9. Considera que os alunos saem beneficiados se existir uma avaliação sumativa externa?

A nona questão pretende perceber, do ponto de vista dos pais, qual a sua opinião sobre se a existência de um exame final é benéfica para os seus educandos. Na figura 11

podemos observar as respostas dadas e verificar que há uma tendência clara para a resposta afirmativa.

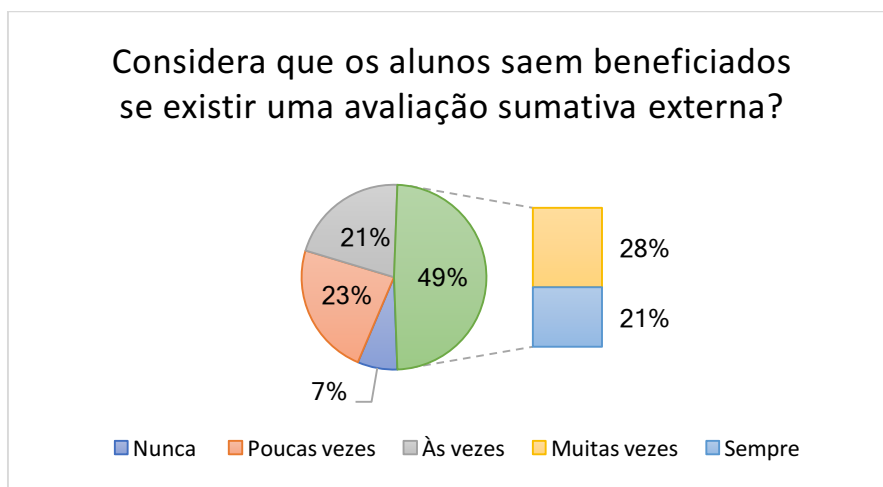


Figura 11 – O benefício dos exames finais para os alunos

Os resultados obtidos foram claros. Como podemos observar na figura X há praticamente uma maioria a responder que *muitas vezes* ou *sempre* os exames finais são benéficos para os alunos. 49% dos inquiridos não têm dúvidas e são ainda reforçados pelos 21 % que dão um parecer positivo com a resposta *às vezes*. 30 % dos pais consideram que os exames não trazem benefícios ou em poucas ocasiões esse benefício existe. Arends (2008, p.247) reforça esta ideia da tendência verificada, afirmando que “estudos demonstram que recompensas externas, tais como as notas, podem ser um forte incentivo para os alunos realizarem o trabalho e podem afetar a sua aprendizagem”.

Por outro lado, os inquiridos que defendem que este tipo de avaliação não traz qualquer benefício têm, muito provavelmente, na ideia os alunos com mais dificuldades ou com menos apetência para lidar com momentos de maior pressão. Fernandes (2004, p.29) defende isso mesmo, quando diz que “no caso em que (os exames) têm efeitos importantes no progresso escolar, podem ser desmotivadores, particularmente junto dos alunos que consideram os exames difíceis”.

3.1.10. Acompanha com regularidade o desempenho do seu educando na escola?

Na última questão pretendia perceber o nível de interesse dos pais no dia a dia escolar. No processo escolar do aluno a presença ativa dos encarregados de educação

assume parâmetros elevados. Na figura 12 podemos observar que as respostas dadas pelos inquiridos revelam uma concordância.

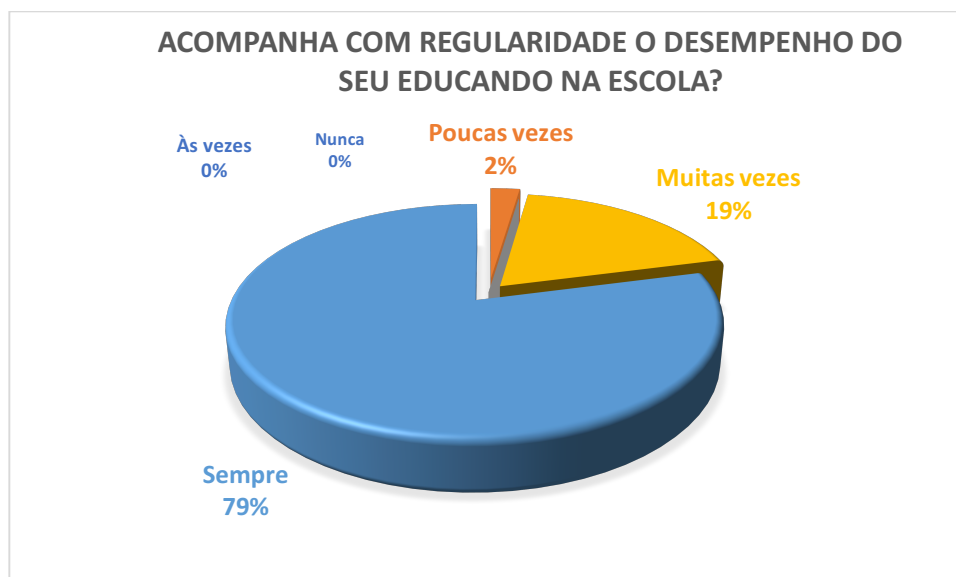


Figura 12 – A envolvimento dos encarregados de educação no desempenho do educando

Como podemos observar pelos resultados, há uma resposta idêntica por parte dos encarregados de educação dos inquiridos. Uma larga maioria respondeu que está presente na vida escolar dos educandos, algo que é benéfico para alunos e professores. Airasian (2005, citado por Arends 2008, p.210) afirma que “a preocupação parental sobre as notas e o desempenho pode ser aproveitada e utilizada pelos professores para melhorar a aprendizagem do aluno”.

Esta preocupação por parte dos pais e encarregados de educação resulta da preocupação que estes têm sobre as avaliações e a sua importância na vida académica dos seus educandos. Arends (2008, p. 210) afirma que “os pais estão muito preocupados com as notas dos seus filhos porque eles, mais do que os seus filhos, compreendem totalmente a importante função de seleção que ocorre na escola”.

A experiência dos pais associada a uma realidade, mais familiar a adultos do que a jovens estudantes, das funções da avaliação e da sua importância fazem com que os primeiros tenham um maior interesse e atenção ao desempenho dos discentes pois sabem o peso que este instrumento pode ter no futuro.

3.2. Apresentação dos dados oriundos da entrevista semiestruturada aos docentes

3.2.1. Categoria “Avaliação sumativa externa”

A categoria avaliação sumativa externa engloba quatro subcategorias: (i) exames finais de 4.º Ano; (ii) pertinência das provas; (iii) avaliação de capacidades dos alunos; (iv) avaliação de docentes.

3.2.1.1. Subcategoria “exames finais de 4.º Ano”

Quadro 12 – Subcategoria “exames finais de 4.º Ano”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Avaliação sumativa externa	Exames finais de 4.º ano	“(…) são importantes para verificar se os conhecimentos foram adquiridos.” UR 001	E1
		“(…) são um fator de ansiedade para os alunos e professores.” UR 016	E2
		“(…)só podem conduzir a uma errónea avaliação de um aluno dedicado e estudioso, ao longo do ano, que até tem conhecimentos para mudar de nível, mas por questões psicológicas, de saúde ou outras, possa não prestar as melhores provas a que for sujeito. No entanto, há que fazer avaliações objetivas e gerais a todos os alunos.” UR 031	E3
		“(…)um instrumento de aferição de conhecimentos” UR 046	E4
		“(…)bons elementos de avaliação, mas não nos moldes estabelecidos pelo Ministério. O modelo de aplicação que achei mais correto foi o das antigas provas de aferição” UR 061	E5

A partir da análise dos dados podemos entender que a opinião sobre as provas finais é diferente de entrevistado para entrevistado. Surge a importância dada para a aferição de conhecimentos e bom elemento de avaliação. Porém, há também a ideia de que é um instrumento que dá uma ideia errada do real valor dos avaliados provocada pela ansiedade que surgem nestes dias.

Encontrar uma harmonia de ideias quando se fala de avaliação de aprendizagens é sempre difícil. Lopes (2014, p.60) revela as possíveis causas desta divergência dizendo que “os efeitos da avaliação externa sobre as aprendizagens são complexos e de difícil mensuração. Antes de mais devido à dificuldade de definição dos conceitos envolvidos. Se a definição de avaliação externa é relativamente simples, a definição de aprendizagens dos alunos é bem mais complexa”.

Em relação à aferição de conhecimentos, o entrevistado E1 refere que “(...) são importantes para verificar se os conhecimentos foram adquiridos.” (UR 001). Da mesma opinião são os E4 e E5 que referem, respetivamente, que as provas são “(...)um instrumento de aferição de conhecimentos” (UR 046) e “(...)bons elementos de avaliação(...)” (UR 61). Nesta linha de perspetiva, o IAVE elaborou o Relatório Nacional 2013 – 2015, que analisava os resultados obtidos. Com este documento intensifica-se a importância que a avaliação externa tem para os professores “no sentido de minorar progressivamente os constrangimentos que uma percentagem significativa de alunos manifesta em certos domínios cognitivos e relativamente a alguns conteúdos curriculares (p.4)”.

Os restantes entrevistados relativizam a importância dos exames finais, preferindo destacar o que de negativo podem trazer estas provas. O entrevistado E2 refere que “(...) são um fator de ansiedade para os alunos e professores.” (UR 016) e o E3 indica que os exames finais “(...) só podem conduzir a uma errónea avaliação de um aluno dedicado e estudioso, ao longo do ano, que até tem conhecimentos para mudar de nível, mas por questões psicológicas, de saúde ou outras, possa não prestar as melhores provas a que for sujeito (...)” (UR 031). Contudo, este realça que, “No entanto, há que fazer avaliações objetivas e gerais a todos os alunos.” (UR 031).

Lemos (2014, p.75) parece ter uma opinião idêntica ao dos professores quando refere que “a avaliação externa é extraordinariamente importante para a melhoria das aprendizagens, mas não exames com o formato que lhe temos dado”. O autor justifica a sua opinião afirmando que os exames “extinguem-se com o ato de certificação, são provas gerais de domínio e não contêm a parte seguinte que é a que verdadeiramente conta para a melhoria das aprendizagens, ou seja, a informação que permite o feedback às escolas e aos professores sobre as competências específicas dos alunos”.

A importância da avaliação externa é inegável na opinião dos diferentes entrevistados. Quase todos reconhecem a necessidade de avaliar/aferir os conhecimentos dos alunos havendo, porém, alguma discordância da forma como são aplicados.

3.2.1.2. Subcategoria “pertinência das provas”

Quadro 13 – Subcategoria “pertinência das provas”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Avaliação sumativa externa	Pertinência das provas	“(…)considero necessário, pois é importante ter presente os conhecimentos dos alunos” UR 002	E1
		“(…)não são necessários. Não é numa prova que o aluno mostra o que sabe, a avaliação é contínua. No dia da prova existem muitos fatores que podem influenciar o resultado final.” UR 017	E2
		“(…)mostram-se sempre necessárias por questão de equidade nas aprendizagens ao longo do ano, para aferir da transmissão e cumprimento dos Planos Curriculares.” UR 032	E3
		“(…)necessários, mas não imprescindíveis.” UR 047	E4
		“(…) de certa forma sim. A verificação no final de cada ciclo pode ser uma boa ferramenta desde que bem delineada, estudada e aplicada.” UR 062	E5

A necessidade da existência das provas é consensual. Assim, não é de estranhar que apenas um entrevistado se mostre mais opositor. O entrevistado E2 refere que os exames “(…) não são necessários. Não é numa prova que o aluno mostra o que sabe, a avaliação é contínua. No dia da prova existem muitos fatores que podem influenciar o resultado final.” (UR 017).

Os restantes entrevistados revelam percepções diferentes. O E1 refere que “(…) considero necessário, pois é importante ter presente os conhecimentos dos alunos” (UR 002). O E3 salienta que “(…) mostram-se sempre necessárias por questão de equidade nas aprendizagens ao longo do ano, para aferir da transmissão e cumprimento dos Planos

Curriculares.” (UR 032), enquanto o E4 afirma que os exames “(...)necessários, mas não imprescindíveis.” (UR 047). Por fim, o E5 salienta que “(...) de certa forma sim. A verificação no final de cada ciclo pode ser uma boa ferramenta desde que bem delineada, estudada e aplicada.” (UR 062).

Para Fernandes (2004), a realização de exames traz muitas vantagens:

- (i) Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas;
- (ii) Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação;
- (iii) Podem contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis;
- (iv) Podem ajudar as escolas e melhorar os seus projetos;
- (v) Podem dar indicações às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender (p.35)

Os exames possuem uma pertinência na sua realização. Fernandes (2014) reconhece que este tipo de avaliações se mantém a desempenhar um papel significativo nas políticas públicas de educação (p.22).

3.2.1.3. Subcategoria “avaliação das capacidades dos alunos”

Quadro 14 – Subcategoria “avaliação das capacidades dos alunos”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Avaliação sumativa externa	Avaliação das capacidades dos alunos	“(…)transmite as capacidades dos alunos bem como aquilo em que têm mais dificuldade.” UR 003	E1
		“(…)nem sempre, pois um aluno mais ansioso ou nervoso pode não ser capaz de demonstrar as suas verdadeiras capacidades.” UR 018	E2
		“(…)as capacidades dos alunos revelam-se ao longo do ano, daí que as avaliações sumativas sejam fundamentais, contando que a avaliação final só seja envolvida em termos percentuais.” UR 033	E3
		“(…)depende dos moldes da avaliação. Se vão ao encontro dos conhecimentos dos alunos, se estão de acordo com as metas curriculares, idade, localização geográfica, etc.” UR 048	E4
		“(…) não propriamente, mas dá para ter uma ideia (...)” UR 063	E5

Apenas dois dos entrevistados admitem que as provas finais do 4.º Ano transmitem as capacidades dos alunos. Isso mesmo é defendido por Fernandes (2009, p.28), quando argumenta que uma das funções dos exames é a de cumprir “o papel de comprovar que um dado candidato, ao fim de um dado período de tempo, demonstrou possuir um dado conjunto de aprendizagens”.

A avaliação será sempre difícil de clarificar o real valor dos alunos até porque há alunos, principalmente aqueles com mais dificuldades, que podem ser melhores num conteúdo e piores noutra. Há também aqueles alunos muito bons que, devido à necessidade de avaliar com equidade, não são avaliados pelo máximo, mas sim pelo que é aceitavelmente exigido que se saiba. Fernandes (2009, p.35) assinala isso mesmo como uma desvantagem quando indica que uma das desvantagens dos exames é que se centra “sobretudo nos conhecimentos académicos, prestando relativamente pouca atenção a conhecimentos mais úteis, relacionados com a vida real”.

O entrevistado E1 é aquele que tem uma opinião próxima daquilo que é considerada uma das principais funções dos exames quando refere que “(...) transmite as capacidades dos alunos bem como aquilo em que têm mais dificuldade.” (UR 003). Dentro da mesma linha de ideias, mas com um olhar mais cético, surge o E2 referindo que “(...) não propriamente, mas dá para ter uma ideia (...)” (UR 063).

No outro ponto de vista surgem os restantes entrevistados. Seguindo uma ideia já transmitida na questão anterior aludindo a fatores externos que podem deturpar a realidade. Este entrevistado defende que “(...) nem sempre, pois um aluno mais ansioso ou nervoso pode não ser capaz de demonstrar as suas verdadeiras capacidades.” UR 018. As questões externas como o nervosismo e a ansiedade é uma das mais utilizadas pelos críticos da realização de exames. Costa e Boruchovitch (2004) afirmam que:

pesquisas vêm demonstrando que alunos muito ansiosos possuem hábitos de estudo inadequados quando comparados a outros pouco ansiosos, bem como passam maior quantidade de tempo estudando; é, contudo, a qualidade dessa dedicação mais importante do que a quantidade. De forma geral, alunos com alta ansiedade possuem também um conhecimento deficiente sobre estratégias para preparação a exames (p.17).

Uma opinião interessante é a do E4 quando refere que “(...) depende dos moldes da avaliação. Se vão ao encontro dos conhecimentos dos alunos, se estão de acordo com as metas curriculares, idade, localização geográfica, etc.” (UR 048). No entanto, Fernandes (2004, p. 28) sustenta que esta é uma das funções dos exames quando refere que permitem aos “governos, através de exames standardizados por si controlados,

asseguem que conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional.

Por fim, o entrevistado E3 com uma defesa das avaliações internas em detrimento da avaliação externa. Segundo este, “(...)as capacidades dos alunos revelam-se ao longo do ano, daí que as avaliações sumativas sejam fundamentais, contando que a avaliação final só seja envolvida em termos percentuais.” (UR 033).

Segundo a opinião dos docentes, as avaliações externas poderão não ter uma importância tão grande como aquela que lhe atribuem. Estas opiniões poderão estar intimamente ligadas à elaboração de *rankings*. Fernandes (2004, p.29) traz esse assunto para discussão quando, compreensivelmente, afirma que quando as escolas são confrontadas “com um *ranking* oficial com base no desempenho dos seus alunos em exames nacionais, é natural que comecem a delinear estratégias defensivas”.

A avaliação será sempre um assunto complexo. Como refere Sousa (2014, p.111), “avaliar o impacto da avaliação externa num dado sistema educativo constitui uma tarefa de enorme complexidade, sobretudo se o enfoque for a melhoria do desempenho dos alunos, elemento central na avaliação do próprio sistema”. Daí as opiniões serem tão diversificadas.

3.2.1.4. Subcategoria “avaliação de docentes”

Quadro 15 – Subcategoria “avaliação de docentes”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Avaliação sumativa externa	Avaliação de docentes	“(…)Sem dúvida, pois sabemos que uma turma é sempre o reflexo da professora que têm.” UR 004	E1
		“(…)sim, apesar de saber que nem sempre corresponde ao resultado do que cada aluno sabe.” UR 019	E2
		“(…)permitem tirar ilações do resultado das aprendizagens por nós transmitidas e a perceção se estamos a utilizar os melhores métodos de ensino.” UR 034	E3
		“(…)considero que o meu trabalho de uma forma geral, está sempre a ser avaliado, todos os dias, pelos alunos, encarregados de educação, comunidade escolar e logicamente que o	E4

		<p>resultado final e a média obtida pelo grupo é atribuída também ao trabalho do docente.” UR 049</p> <p>“(…) os resultados dos alunos refletem, numa boa parte, o desempenho do professor.” UR 064</p>	E5
--	--	---	----

Uma das maiores, e inevitáveis, consequências da existência de avaliações externas de aprendizagens é a associação dos resultados obtidos pelos alunos ao desempenho dos professores ao longo do ano letivo que ali culmina. Nesta linha de ideias, Sousa (2014, p.110) conclui que “medir a qualidade de um sistema educativo tendo por referência o papel e os resultados dos exames, tendo em conta o desempenho escolar dos alunos, constitui uma tarefa indissociável do comportamento de inúmeros atores.”

Esta situação poderá ser um pouco injusta, mas terá, obviamente, que estar relacionada. Porém, com muito bom-senso. Lobo (2014, p78) vai mesmo mais longe quando questiona se “será possível haver uma prática letiva de qualidade quando se está sujeito a exame nacional?”. Toda a envolvimento de um exame final poderá pôr em causa toda os métodos e hábitos de um professor caso este se centre apenas em preparar alunos para exames e não para o percurso académico e para a vida. Porém, a mesma autora encontra uma resposta positiva quando mais à frente revela que verificou “um caso que revelou que a avaliação externa não comprometeu a prática letiva e avaliativa de qualidade. E se existe um caso é porque é possível! No entanto, as classificações de exame ficaram aquém dos desempenhos revelados pelos alunos ao longo do ano (p.79)”

As respostas dadas pelos professores entrevistados são unânimes: Os professores são também eles avaliados pelos resultados que os alunos obtêm. O entrevistado E1 é o mais convicto quando defende que “(…) sem dúvida, pois sabemos que uma turma é sempre o reflexo da professora que têm.” (UR 004). Tal como o E3 quando afirma que os resultados dos exames “(…) permitem tirar ilações do resultado das aprendizagens por nós transmitidas e a perceção se estamos a utilizar os melhores métodos de ensino.” UR 034. Também o E5 diz que “(…) os resultados dos alunos refletem, numa boa parte, o desempenho do professor.” (UR 064).

Já os entrevistados E2 e o E3 são mais confiantes no seu trabalho. O E2 é mais defensivo na resposta quando refere que “(…) sim, apesar de saber que nem sempre corresponde ao resultado do que cada aluno sabe.” (UR 019). Já o E3 é mais convicto dizendo que “(…)considero que o meu trabalho de uma forma geral, está sempre a ser

avaliado, todos os dias, pelos alunos, encarregados de educação, comunidade escolar” (UR 049). Porém, não deixa de ligar os resultados obtidos com o seu trabalho, referindo que “(...) logicamente que o resultado final e a média obtida pelo grupo é atribuída também ao trabalho do docente.” (UR 049).

No entanto, Lobo (2014, p.87) enuncia uma questão pertinente e interessante: “que fatores mais contribuem para resultados mais eficazes? Será que um professor bastante rigoroso e exigente provoca insegurança nos alunos?” A autora quer com esta questão alertar que, por vezes, pode a tal ansiedade dos alunos ser provocada pelos professores, exigentes de uma boa prestação do aluno pois sentem em causa o seu trabalho pela altura da avaliação externa.

3.2.2. Categoria “Mudanças no modelo de avaliação”

A categoria mudanças no modelo de avaliação engloba três subcategorias: (i) conhecimento dos docentes; (ii) perceção das mudanças; (iii) importância do exame final.

3.2.2.1. Subcategoria “conhecimento dos docentes”

Quadro 16 – Subcategoria “conhecimento dos docentes”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Mudanças no modelo de avaliação	Conhecimento dos docentes	“Sim essas alterações sempre me foram transmitidas.” UR 005	E1
		“Sim, já passei por várias alterações e fui sempre estando a par das mesmas.” UR 020	E2
		“Sim fui.” UR 035	E3
		“(…)sempre senti necessidade de ir ao encontro das alterações feitas nos programas. Estas nem sempre me foram transmitidas diretamente, daí ter procurado mais informações através de formações. Hoje em dia é mais fácil estar atualizado com a internet.” UR 050	E4
		“Sim.” UR 065	E5

Conhecer e saber as regras é o mais importante quando se inicia um jogo. Na educação não é diferente. O professor necessita de estar atualizado sobre as leis/despachos que o Ministério da Educação vai estabelecendo em matéria que implicam o currículo e a avaliação.

Numa primeira instância terá que ser a escola e a sua direção pedagógica a estar atenta a estas alterações e depois transmiti-las aos docentes com a estratégia definida para as cumprir. Ventura (2014, p.90) confirma isso mesmo afirmando que os exames se tornaram num “tema central de reflexão e de preocupação nas escolas. Tal facto tem necessariamente repercussões na gestão do currículo e na prática letiva do professor, ora com consequências positivas ora originando constrangimentos.

O entrevistado E1 refere que teve essa orientação respondendo que “Sim, essas alterações sempre me foram transmitidas.” (UR 005).

Podendo ou não concordar com as decisões estabelecidas, os docentes têm que as cumprir e satisfazer o que nelas está delineado. O entrevistado E4 refere que “(...) sempre senti necessidade de ir ao encontro das alterações feitas nos programas.” (UR 050). Porém, e contrariamente ao que devia ser lógico como no parágrafo anterior referimos, o E4 refere que as alterações não lhe foram devidamente transmitidas: “(...) estas nem sempre me foram transmitidas diretamente, daí ter procurado mais informações através de formações. Hoje em dia é mais fácil estar atualizado com a internet.” (UR 050).

O entrevistado E2 referiu que “Sim, já passei por várias alterações e fui sempre estando a par das mesmas.” (UR 020). Os restantes entrevistados responderam, também eles, de forma afirmativa.

Estar a par das alterações mostra envolvimento e interesse dos professores – e da escola – em tudo o que influencia diretamente o seu funcionamento. Aceitando ou não, é com estas regras que se rege o ensino e é a elas que a escola terá que se adaptar e assim estar melhor apetrechada para melhor preparar os alunos por forma a que no fim todos fiquem com a noção de dever cumprido – escola, professores e alunos.

3.2.2.2. Subcategoria “percepção das mudanças”

Quadro 17 – Subcategoria “percepção das mudanças”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Mudanças no modelo de avaliação	Percepção das mudanças	“(…) os alunos são submetidos a conteúdos com um grau de dificuldade elevado (…)”UR 006	E1
		“(…) foram sendo cada vez mais pressionantes, o aluno tem que mudar de escola para resolver a prova, o tamanho, a duração, as regras de elaboração da mesma. Revia-me mais no modelo das provas de aferição.” UR 021	E2
		“(…) quando essas mudanças após vastos estudos e experiências científicas e analisadas as mais diversas correntes, não são definidas com clareza, tornam-se contraproducentes.” UR 036	E3
		“Considero que estão a ficar mais próximas da realidade dos alunos.” UR 051	E4
		“Tiveram uma sequência lógica até a última em que se decidiu terminar radicalmente com a avaliação externa no 4.º Ano.” UR 066	E5
		“(…) que a existência de exames é funcional para as crianças, não só porque as preparam para os ciclos seguintes, como vão ganhando hábitos de estudo e praticando mais ao longo do ano letivo.” UR 007	E1
		“(…) beneficiam, pois, os alunos aprendem na mesma, mas sem a pressão do exame final.” UR 022	E2
		“(…) beneficiam os alunos que ao longo do ano mantiveram um nível de estudo constante e positivo e foram avaliados ao longo do ano (…)”UR 037	E3
		“(…) algumas alterações foram benéficas e outras prejudiciais. No entanto, de um modo geral, considero que o currículo está mais próximo tendo em conta as necessidades práticas dos alunos, principalmente na área da matemática.” UR 052	E4
“(…) prejudicam, pois, uma avaliação é um bom objetivo final para se trabalhar melhor durante um ano letivo.” UR 067	E5		

As opiniões dos professores sobre estas alterações têm importância. Só quem está no “terreno” é que poderá dar uma ideia mais próxima da utilidade dos exames. Nesta

questão, as respostas dividiram-se entre uma boa percepção e uma percepção mais reservada e vista pelo lado mais negativo.

O entrevistado E4 revelou que “considero que estão a ficar mais próximas da realidade dos alunos.” (UR 051). Na mesma linha de ideia o E5 respondeu que “tiveram uma sequência lógica até a última em que se decidiu terminar radicalmente com a avaliação externa no 4.º Ano.” (UR 066).

Por outro lado, os outros três entrevistados não têm a melhor percepção sobre este instrumento de avaliação. O E1 refere o elevado grau de dificuldade das provas afirmando que “(...) os alunos são submetidos a conteúdos com um grau de dificuldade elevado (...)” (UR 006). O entrevistado E2 também se baseia nas dificuldades com que os alunos se deparavam defendendo que as provas finais “(...) foram sendo cada vez mais pressionantes, o aluno tem que mudar de escola para resolver a prova, o tamanho, a duração, as regras de elaboração da mesma. Revia-me mais no modelo das provas de aferição.” (UR 021). O E3 manteve-se na mesma linha crítica, defendendo que “(...)quando essas mudanças após vastos estudos e experiências científicas e analisadas as mais diversas correntes, não são definidas com clareza, tornam-se contraproducentes.” (UR 036).

Com o progredir dos anos e com a mudança de políticas, o governo decidiu alterar a avaliação das aprendizagens no 1.º e 2.º Ciclo. No 1.º Ciclo terminaram as provas finais do 4.º Ano. Segundo Tiago Brandão Rodrigues, Ministro da Educação, “estavam a moldar-se aos exames e que tal é pernicioso, porque o processo de aprendizagem não deve ser concebido como um treino para estas provas. É urgente restituir à escola a sua função principal, que é ensinar.” (Público, 2016). Na mesma linha de ideias, Fernandes (2004, p.25), citando os mais críticos, afirma que os exames “acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que *sai no exame*, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e sobre as decisões políticas”.

A última alteração que se fez no organograma da avaliação externa foi justificada pelo Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, classificando-a como uma necessidade “de agir atempadamente na correção de danos, já que o modelo anterior, mais do que errado, era acima de tudo nocivo” (Público, 2016).

O entrevistado E2 mostrou, através da sua resposta, que apoiou a decisão do responsável pela tutela deste ministério. Segundo o entrevistado em questão, as alterações efetuadas “(...) beneficiam, pois, os alunos aprendem na mesma, mas sem a pressão do exame final.” (UR 022). O E3 partilha da mesma ideia dizendo que “(...) beneficiam os alunos que ao longo do ano mantiveram um nível de estudo constante e positivo e foram avaliados ao longo do ano (...)” (UR 037).

Numa outra perspetiva surgem as perceções do entrevistado E4 que afirma que “(...) algumas alterações foram benéficas e outras prejudiciais. No entanto, de um modo geral, considero que o currículo está mais próximo tendo em conta as necessidades práticas dos alunos, principalmente na área da matemática.” (UR 052).

Numa perspetiva mais próxima da lei anterior e contra o fim das provas finais estão os entrevistados E1 e E5, defendendo a mesma ideia. O E1 referiu que “(...) que a existência de exames é funcional para as crianças, não só porque as preparam para os ciclos seguintes, como vão ganhando hábitos de estudo e praticando mais ao longo do ano letivo.” (UR 007). Na mesma linha o E5 defende que esta mudança “(...) prejudicam, pois, uma avaliação é um bom objetivo final para se trabalhar melhor durante um ano letivo.” (UR 067).

3.2.2.3. Subcategoria “importância do exame final”

Quadro 18 – Subcategoria “importância do exame final”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Mudanças no modelo de avaliação	Importância do exame final	“Sim.” UR 008	E1
		“(...) não é relevante existir um exame final” UR 023	E2
		“(...)importante só na medida que há que avaliar objetivamente todos os alunos, colocá-los perante as mesmas temáticas e problemáticas.” UR 038	E3
		“(...) considero que se deve aferir os conhecimentos dos alunos pois só deste modo se pode evoluir na aprendizagem, mas não é necessário catalogar e dar um peso tão formal sobre esta avaliação.” UR 053	E4
		“Não propriamente. Uma prova de aferição já é bastante útil.” UR 068	E5

Estando agora perante outro modelo é importante então comparar. Questionei os docentes entrevistados se é importante a existência de um exame final. As respostas dividiram-se. Apenas um entrevistado – o E1 – foi perentório ao responder com um inequívoco “Sim.” (UR 008). Na mesma linha o entrevistado E3 respondeu que “(...) importante só na medida que há que avaliar objetivamente todos os alunos, colocá-los perante as mesmas temáticas e problemáticas.” (UR 038).

Num ponto intermédio, defensores que há a necessidade de, pelo menos, aferir conhecimentos estão os entrevistados E4 e o E5. O E4 referiu que “(...) considero que se deve aferir os conhecimentos dos alunos pois só deste modo se pode evoluir na aprendizagem, mas não é necessário catalogar e dar um peso tão formal sobre esta avaliação.” (UR 053). O entrevistado E5 diz que “Não propriamente. Uma prova de aferição já é bastante útil.” (UR 068).

Completamente contra encontramos o E2 que é perentório ao referir que “(...) não é relevante existir um exame final” (UR 023).

Tal como todo o sistema avaliativo, é difícil encontrar uma decisão que agrade a todos os quadrantes. As críticas dos professores têm uma justificação. Segundo Fernandes (2004, p.25), “em geral, tais críticas referem-se quer à forma quer ao conteúdo das medidas tradicionais, vulgo exames ou testes nacionais, que avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avaliam muitos resultados significativos das aprendizagens dos alunos”.

3.2.3. Categoria “Influência da avaliação sumativa externa no docente”

A categoria influência da avaliação sumativa externa no docente engloba duas subcategorias: (i) perceção dos docentes; (ii) atitude do professor.

3.2.3.1. Subcategoria “perceção dos docentes”

Quadro 19 – Subcategoria “perceção dos docentes”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no docente.	Perceção dos docentes	“(…) sim, o professor fica mais concentrado no que tem mais probabilidade de sair no exame. Por exemplo, faz-se muitas mais provas modelo.” UR 009	E1

		“(…) sim, pois tento adaptar algumas das atividades de acordo com o padrão pedido. Por outro lado, a exigência para com os alunos, com ou sem prova, é a mesma.” UR 024	E2
		“Influencia sempre de alguma forma. Apesar de se manterem os métodos de transmissão de conhecimentos e aprendizagens, podemos sempre corrigir o que nos possa parecer menos bem, eventuais desvios ou lacunas face ao delineado em termos curriculares.” UR 039	E3
		“(…) não na forma de dar aulas, ensinar ou partilhar os conhecimentos, mas sim, algum tempo antes do exame, treinando o tempo, a velocidade de trabalho.” UR 054	E4
		“(…) exigência mantém-se sempre. Porém, todos os fatores de sala de aula mudam: atitude dos alunos, dos pais e, por vezes, do professor. Pessoalmente, com exames focava-me mais em exercícios tipo sempre que conseguia. Agora sem avaliação externa procuro cumprir o programa com outros exercícios mais diversificados.” UR 069	E5

Querendo ou não, o professor terá sempre que tentar adaptar o seu trabalho e a forma como o organiza o ano letivo por forma a preparar os alunos o melhor possível. Foi questionado aos docentes entrevistados se a existência de exames tem influencia no seu trabalho.

Com a realização de exames, os professores sentem uma necessidade de atingir os objetivos da escola, quer sejam eles o de conquistar um bom lugar no *ranking* quer seja num capítulo de certificação de que o aluno está apto a progredir. É isso que Ventura (2014) nos transmite, afirmando que:

também a cultura de escola influencia as decisões dos professores na gestão do currículo. Há escolas que, pela quantidade e qualidade dos seus alunos, podem ser mais exigentes e trabalham com um objetivo: obter uma boa posição nos rankings. Outras, pelo contrário, instaladas em zonas desfavorecidas, não têm esta pretensão como objetivo principal, mas sim o sucesso educativo (e não só escolar!) (p.93).

Como já verificámos, os professores sentem-se avaliados pelos resultados dos exames finais. Ventura (2014, p.91) refere que “a avaliação externa dos alunos é vista,

também, como uma forma de avaliar o trabalho dos professores e das escolas”. Neste contexto autor acrescenta que “nas escolas, e em particular nos grupos disciplinares, há uma grande preocupação pela gestão do currículo das disciplinas dos anos com exames nacionais, o que nem sempre acontece com as dos restantes anos de escolaridade”. Com isto verificamos que há uma atitude diferente mediante a existência ou não dos professores e é isso mesmo que referem todos os entrevistados.

O entrevistado E1 é claro ao afirmar que “(...) sim, o professor fica mais concentrado no que tem mais probabilidade de sair no exame. Por exemplo, faz-se muitas mais provas modelo” (UR 009). Na mesma linha de ideia surge o entrevistado E2 confessando que “(...) sim, pois tento adaptar algumas das atividades de acordo com o padrão pedido” (UR 024). Porém, admite ser uma prática na sua carreira como docente: “Por outro lado, a exigência para com os alunos, com ou sem prova, é a mesma.” (UR 024).

Seguindo na mesma linha de pensamento, constatamos que o entrevistado E5 defende a mesma tese afirmando que “(...) exigência mantém-se sempre. Porém, todos os fatores de sala de aula mudam: atitude dos alunos, dos pais e, por vezes, do professor. Pessoalmente, com exames focava-me mais em exercícios tipo sempre que conseguia. Agora sem avaliação externa procuro cumprir o programa com outros exercícios mais diversificados.” (UR 069).

O entrevistado E3 afirmou que “Influencia sempre de alguma forma. Apesar de se manterem os métodos de transmissão de conhecimentos e aprendizagens, podemos sempre corrigir o que nos possa parecer menos bem, eventuais desvios ou lacunas face ao delineado em termos curriculares.” (UR 039).

Num ponto oposto encontramos o entrevistado E4 referindo que “(...) não na forma de dar aulas, ensinar ou partilhar os conhecimentos.” (UR 054). No entanto, há sempre coisas que tenta praticar: “(...) mas sim, algum tempo antes do exame, treinando o tempo, a velocidade de trabalho.” (UR 054).

A ideia de que os professores não devem ensinar os alunos para os exames tem sido motivo de alguma divergência de opiniões. Serra e Galvão (2014, p.98) defende que “estes dois objetivos – literacia científica e sucesso nos exames –, ambos legítimos e desejáveis, não são incompatíveis. É possível ensinar para os exames, sem comprometer os princípios orientadores da educação em ciência, desde que estes estejam articulados”.

3.2.3.2. Subcategoria “atitude do professor”

Quadro 20 – Subcategoria “atitude do professor”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no docente.	Atitude do professor	“Beneficia se o professor tiver motivado para que os seus alunos atinjam bons resultados.” UR 010	E1
		“Penso que beneficia se o desempenho for de encontro ao que lhe é pedido nessa avaliação.” UR 025	E2
		“(…) se juntarmos um cumprimento rigoroso do Plano curricular verifica-se o benefício para os alunos.” UR 040	E3
		“Não considero que beneficie os alunos.” UR 055	E4
		“(…) com exame há um objetivo superior. O professor pode sentir-se mais motivado e/ou pressionado e trabalhar mais no foco final (…)” UR 070	E5

A realização de exames levanta também uma questão pertinente é se a mudança de atitude do professor beneficia o aluno. Vejamos o que dizem os entrevistados, mas antes teremos em conta a opinião de Ventura (2014, p.91) que elaborou um conjunto de aspetos positivos da avaliação externa dos alunos na prática dos docentes, destacando o autor os seguintes: “(i) maior responsabilização dos professores na gestão do currículo levando a uma preparação mais cuidada do processo de ensino e aprendizagem e maior reflexão sobre o mesmo; (ii) aumento do trabalho colaborativo entre professores; (iii) cumprimento dos programas, em particular no que respeita à lecionação dos conteúdos; (iv) maior assiduidade dos professores (p.91).”

Este conjunto de atitudes beneficiará os alunos? O entrevistado E1 defende que se houver motivação sim, “beneficia se o professor tiver motivado para que os seus alunos atinjam bons resultados.” (UR 010). Esta é aliás a opção que mais consenso reuniu. O entrevistado E2 referiu que “penso que beneficia se o desempenho for de encontro ao que lhe é pedido nessa avaliação.” (UR 025). Já o entrevistado E3 lembrou que “(…) se juntarmos um cumprimento rigoroso do Plano curricular verifica-se o benefício para os

alunos.” (UR 040). Por sua vez, o entrevistado E5 defende que “(...) com exame há um objetivo superior. O professor pode sentir-se mais motivado e/ou pressionado e trabalhar mais no foco final (...)” (UR 070).

Num ponto de vista diferente, o entrevistado E4 argumentou que “não considero que beneficie os alunos.” (UR 055). A esta ideia estará inserida a atitude mais pressionante do professor que pode prejudicar o aluno trazendo à memória a questão levanta por Lobo (2014, p. 87) quando questionou se “será que um professor bastante rigoroso e exigente provoca insegurança nos alunos?”

No mínimo os exames provocarão nos professores reflexões sobre o que fizeram de bem ou de mal. Ventura (2014, p.91) mostra isso como um ponto positivo na atitude dos professores que beneficiam os alunos referindo que “os baixos resultados nos exames nacionais também levaram os professores a refletirem mais sobre o processo de ensino e aprendizagem, designadamente através da análise de relatórios sobre o desempenho dos alunos na avaliação externa, na expectativa de uma melhoria dos resultados”.

3.2.4. Categoria “Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos”

A categoria Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos engloba duas subcategorias: (i) atitude dos alunos; (ii) perceção de explicações.

3.2.4.1. Subcategoria “atitude dos alunos”

Quadro 21 – Subcategoria “atitude dos alunos”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos.	Atitude dos alunos	“Sim, são alunos mais preocupados com o que vai acontecer no final do ano.” UR 011	E1
		“(…) os alunos que não as realizam são muito mais descontraídos, soltos e felizes. O seu stress e ansiedade são muito menores.” UR 026	E2
		“(…) verificam-se normalmente níveis de ansiedade e nervosismo maiores.” UR 041	E3
		“Evidentemente que sim.” UR 056	E4
		“Os alunos sujeitos a exame são alunos mais preocupados e pressionados, tanto pelos pais como, por vezes involuntariamente, pelo professor.” UR 071	E5

O facto de existirem exames não interfere só na prestação dos professores. Os alunos sujeitos a exame têm também um comportamento diferente? Foi essa a questão que se colocou aos docentes entrevistados.

O entrevistado E1 não tem dúvidas em diferenciar a atitude dos alunos sujeitos a exame em relação aos alunos que não são sujeitos a exame ao afirmar que “Sim, são alunos mais preocupados com o que vai acontecer no final do ano.” (UR 011). Da mesma opinião, o E3 refere que “(...) verificam-se normalmente níveis de ansiedade e nervosismo maiores.” (UR 041). O E4 declara um esclarecedor “Evidentemente que sim.” (UR 056).

Os outros dois entrevistados dão uma resposta que se completa. O entrevistado E5 refere que “Os alunos sujeitos a exame são alunos mais preocupados e pressionados, tanto pelos pais como, por vezes involuntariamente, pelo professor.” (UR 071) enquanto o entrevistado E3 vê o outro lado, o lado dos alunos sem a responsabilidade da realização de exames referendo que “(...) os alunos que não as realizam são muito mais descontraídos, soltos e felizes. O seu stress e ansiedade são muito menores.” (UR 026).

Não é difícil de perceber que os alunos sujeitos à realização de exames são o centro de todas as pressões, quer sejam dos pais, quer sejam dos professores que acabam para lhes transmitir toda essa pressão, transformando a atitude deles. Por outro lado, a vontade de ter boas notas também tem efeitos na sua atitude. Fernandes (2004, p.29) revela que a “motivação é uma das funções principais quando os exames não têm qualquer efeito na vida escolar dos alunos, mas, no caso em que têm efeitos importantes no seu progresso escolar, podem ser desmotivadores, particularmente junto dos alunos que consideram os exames difíceis”.

3.2.4.2. Subcategoria “perceção dos docentes”

Quadro 22 – Subcategoria “perceção de explicações”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos.	Perceção de explicações	“É notória a aplicação dos pais nesse campo sim.” UR 012	E1
		“Não me parece que isso aconteça. Os alunos têm explicações não para a avaliação externa, mas sim para colmatar dificuldades.” UR 027	E2
		“Não, penso que os alunos não são sujeitos a mais explicações.” UR 042	E3

		“(...)os pais tinham o cuidado de colocar os respectivos filhos em explicações particulares, em virem à escola pedir para eu recomendar manuais de treino para as provas e havia mais preocupação com os resultados finais de cada período.” UR 057	E4
		“Sim. Há esse cuidado por parte dos pais.” UR 072	E5

A existência de exames faz com que os encarregados de educação procurem melhores resultados para o seu educando. A forma mais comum é a contratação de um docente para dar explicações individuais ao seu educando. Porém, os alunos não deveriam precisar de explicações fora da escola. Não será pedir nada de especial, é o mínimo que podemos pedir às escolas, ou seja, que façam o seu trabalho de preparação dos alunos para as provas finais. Algo que não podemos colocar em causa. Aqui podemos colocar em causa são as expectativas que os pais depositam no desempenho dos seus educandos. A resposta do entrevistado E4 é revelador disso mesmo quando refere que “(...) os pais tinham o cuidado de colocar os respectivos filhos em explicações particulares, em virem à escola pedir para eu recomendar manuais de treino para as provas e havia mais preocupação com os resultados finais de cada período.” (UR057).

Os pais dos dias de hoje jogam pelo seguro e investem ainda mais na preparação dos seus educandos. Esta é outra consequência da existência de exames. O entrevistado E1, em resposta à questão se se verifica a frequência de explicações por parte dos alunos sujeitos a exame, refere que “é notória a aplicação dos pais nesse campo sim.” (UR 012), complementado pelo entrevistado E5 que responde que “Sim. Há esse cuidado por parte dos pais.” (UR072).

Uma opinião diferente tem os entrevistados E2 e E3 que respondem respetivamente que “Não me parece que isso aconteça. Os alunos têm explicações não para a avaliação externa, mas sim para colmatar dificuldades.” (UR 027) e “Não, penso que os alunos não são sujeitos a mais explicações.” (UR 042).

Certo é que muitos alunos recorrem a explicações. Outros, muitas vezes por razões financeiras, recorrem ao apoio familiar. Há muitos anos que a “indústria” das explicações cresce graças, muitas vezes, à existência dos exames. A importância que as notas obtidas

pelos alunos têm no seu percurso académico fazem com que os pais façam tudo para que as obtenham com clara distinção.

3.2.5. Categoria “Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos encarregados de educação”

A categoria influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos encarregados de educação engloba três subcategorias: (i) atitude dos encarregados de educação; (ii) preocupação dos encarregados de educação; (iii) interesse dos encarregados de educação.

3.2.5.1. Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”

Quadro 23 – Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos encarregados de educação	Atitude dos encarregados de educação	“(…) dedicam-se mais à causa escolar. Estão mais preocupados, procuram o professor para saber como podem ajudar em casa, que livros recomenda e depois as explicações estão mais presentes.” UR 013	E1
		“(…) eles ficam muito ansiosos nesse momento. Alguns deles também não concordam e fazem questão de transmitir um comportamento que mostra essa discordância.” UR 028	E2
		“Os pais mostram-se interessados, preocupados e ansiosos sempre que existem avaliações, contando a avaliação para a nota final, estes níveis sobem.” UR 043	E3
		“(…) referindo-me às provas finais que se realizam internamente, a postura dos encarregados de educação é que esta avaliação é uma opção interna da escola e que quem está a ser avaliado é o professor e não os filhos a fazer fé nos muitos comentários que os pais tiveram o ano passado. Nas provas finais externas, era uma postura de cuidado em ajudar a preparar o filho para esse dia.” UR 058	E4

		“Varia substancialmente. Porém, há sempre os pais que estão muito atentos e preocupados, quer haja ou não exames e, por outro lado, há os pais que, com ou sem exame, não são tão preocupados. Na generalidade, há uma mudança comportamental sim.” UR 073	E5
--	--	--	----

Os pais, na sua generalidade, sempre se opuseram à existência dos exames. “Com exceção da Sociedade Portuguesa de Matemática os professores de Português e Matemática também aplaudiram o fim das provas. Os representantes dos Pais também se opunham às provas” (Diário de Notícias, 2016). O entrevistado E2 faz essa referência dizendo que “(...) eles ficam muito ansiosos nesse momento. Alguns deles também não concordam e fazem questão de transmitir um comportamento que mostra essa discordância.” (UR 028).

Tal como a atitude de professores e dos alunos se altera com a existência dos exames finais, a dos pais também se altera. Segundo o E1, “(...) dedicam-se mais à causa escolar. Estão mais preocupados, procuram o professor para saber como podem ajudar em casa, que livros recomenda e depois as explicações estão mais presentes.” (UR 013).

Segundo o entrevistado E3, “os pais mostram-se interessados, preocupados e ansiosos sempre que existem avaliações, contando a avaliação para a nota final, estes níveis sobem.” (UR 043). Há também os pais que empurram o peso para os professores. Se analisarmos a resposta dada pelo entrevistado E4 podemos constatar isso mesmo. Segundo este entrevistado, “(...) referindo-me às provas finais que se realizam internamente, a postura dos encarregados de educação é que esta avaliação é uma opção interna da escola e que quem está a ser avaliado é o professor e não os filhos a fazer fé nos muitos comentários que os pais tiveram o ano passado. Nas provas finais externas, era uma postura de cuidado em ajudar a preparar o filho para esse dia.” (UR 058).

Já o E5 apesar de referir a alteração comportamental dizendo que, “varia substancialmente.” (UR 073). Contudo, alerta para os encarregados de educação que estão sempre presentes, quer haja exames ou não. “(...) Porém, há sempre os pais que estão muito atentos e preocupados, quer haja ou não exames e, por outro lado, há os pais que, com ou sem exame, não são tão preocupados. Na generalidade, há uma mudança comportamental sim.” (UR 073).

Airasian (2005, citado em Arends 2008, p.210) afirma que “a preocupação parental sobre as notas e o desempenho pode ser aproveitada e utilizada pelos professores para melhorar a aprendizagem do aluno”.

Quanto mais preocupado ou interessado estiver o encarregado de educação mais próximo está da escola e daquilo que professores e alunos realizam. Assim, as tarefas escolares podem ter um outro tipo de acompanhamento por parte da família e, conseqüentemente, todos passam a ficar conhecedores das facilidades e dificuldades dos alunos podendo seguidamente unir esforços e desenvolver estratégias para a evolução da criança como aluno.

3.2.5.2. Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”

Quadro 24 – Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos encarregados de educação	Preocupação dos encarregados de educação	“Sim.” UR 014	E1
		“(…) preocupam-se sempre com os seus educandos. Ficam é mais angustiados quando há um exame final.” UR 029	E2
		“Sim. Pois existe uma maior abrangência de matérias envolvidas, mas fundamentalmente porque os níveis de ansiedade sobem tendo em conta que desse exame pode depender um ano de estudo/trabalho.” UR 044	E3
		“Sim(…)”UR 059	E4
		“Ficam. Têm receio que os alunos atinjam maus resultados.” UR 074	E5

Arends (2008, p. 210) acentua que “os pais estão mais preocupados com as notas dos seus filhos porque eles, mais do que os seus filhos, compreendem totalmente a importante função da seleção que ocorre nas escolas.”

O facto de já terem passado por um processo avaliativo faz com que os pais queiram que os seus filhos tenham os melhores resultados. Essa vontade faz com que haja uma maior preocupação na hora dos educandos serem postos à prova.

O E3, quando confrontado com a pergunta em que queria saber se preocupação dos encarregados de educação aumentava com a existência dos exames, não hesitou em responder que “Sim. Pois existe uma maior abrangência de matérias envolvidas, mas fundamentalmente porque os níveis de ansiedade sobem tendo em conta que desse exame pode depender um ano de estudo/trabalho.” (UR 044).

Já os entrevistados E2 e o E5 alertam para a ansiedade. O E2 refere que “(...) preocupam-se sempre com os seus educandos. Ficam é mais angustiados quando há um exame final.” (UR 029). Já o E5 alerta para o facto de terem “(...) receio que os alunos atinjam maus resultados.” (UR 074).

3.2.5.3. Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”

Quadro 25 – Subcategoria “atitude dos encarregados de educação”

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos encarregados de educação	Interesse dos encarregados de educação	“(…) sim. Não quero diferenciar muito os pais e atribuir esse fator a um interesse ou desinteresse. Porém, nota-se um pouco de mais preocupação, principalmente com o atingir ou não dos objetivos por parte dos filhos.” UR 015	E1
		“Os pais interessados são sempre interessados independentemente de existir ou não avaliação externa.” UR 030	E2
		“(…) não. Os níveis de interesse são idênticos. Os níveis de ansiedade é que podem ser mais baixos, pois as notas são somatório de várias componentes.” UR 045	E3
		“Sim” UR 060	E4
		“Sim, perguntam mais sobre o dia a dia escolar, que livros podem comprar, se é necessária uma explicação extra.” UR 075	E5

Na última questão colocada tentou-se saber, no ponto de vista dos docentes, se o interesse dos encarregados de educação era igual quando os seus educandos são sujeitos a exames é maior em relação aos encarregados de educação dos alunos que não são

sujeitos a exame. Reis (2009, p. 1705) refere que a maioria dos “pais considera ser muito importante participarem na vida escolar dos filhos, e precisam de sentir que a escola e os professores os envolvem; sentem que é uma obrigação natural estarem informados”.

O entrevistado E1 tem uma ideia clara sobre o assunto referindo que “(...) sim. Não quero diferenciar muito os pais e atribuir esse fator a um interesse ou desinteresse. Porém, nota-se um pouco de mais preocupação, principalmente com o atingir ou não dos objetivos por parte dos filhos.” (UR 015).

Dentro desta linha interpretativa surgem os entrevistados E4 e E5 que respondem respetivamente que “Sim” (UR 060) e “Sim, perguntam mais sobre o dia a dia escolar, que livros podem comprar, se é necessária uma explicação extra.” (UR 075).

No outro lado, os entrevistados E2 e E3 preferiram referir que os pais são sempre interessados e preocupados com o desempenho dos filmes. O E2 respondeu que “os pais interessados são sempre interessados independentemente de existir ou não avaliação externa.” (UR 030), enquanto o E3 é perentório ao responder que “(...) não. Os níveis de interesse são idênticos. Os níveis de ansiedade é que podem ser mais baixos, pois as notas são somatório de várias componentes.” (UR 045).

3.3. Apresentação de dados oriundos do *focus-group* com alunos do 4.º Ano

3.3.1. Categoria “conhecimento das provas finais de 4.º Ano”

Quadro 26 – *Conhecimento das provas finais de 4.º Ano*

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Conhecimento das provas finais de 4.º Ano	“Sim, eu já ouvi. A minha irmã falou-me disso.” UR 075	EA1
	“Sim. A minha irmã fez.” UR 076	EA2
	“Ah sim, sim.” UR077	EA3
	“Eu não.” UR078	EA4
	“Eu não.” UR079	EA5
	“Sim.” UR080	EA6

Os alunos que participaram neste *focus-group* não foram sujeitos à realização das provas finais do 4.º Ano que terminaram um ano antes da sua chegada ao ano que marca o final do 1.º Ciclo.

Assim, foi pertinente questioná-los sobre o conhecimento tinham deste instrumento de avaliação. Todos eles conheciam, principalmente os que tiveram irmãos mais velhos que realizaram a prova, como foram os casos do EA1, afirmando que “sim, eu já ouvi. A minha irmã falou-me disso” (UR 075), e do EA2 que respondeu de uma forma idêntica: “sim. A minha irmã fez” (UR 076).

Estes alunos mantêm apenas uma avaliação interna que pode também ter efeitos negativos na altura de aferir as reais capacidades dos alunos. Arends (2008,p.208) alerta para isso mesmo quando refere que por vezes “as notas são na realidade um “ponteiro de borracha”, que mede os caprichos de determinados professores em vez de orientar para objetivos educacionais importantes”.

A existência de provas finais com peso na nota final influencia a forma e estar dos alunos. Os entrevistados viveram apenas uma realidade. Porém, Gold et al. (1971, citados por Arends, 2008, p. 213) compararam o desempenho de alunos sujeitos a exame com aqueles que não foram sujeitos a exame e concluíram que “os alunos tinham um desempenho melhor em situações em que era utilizado o sistema de avaliação com notas do que com o sistema aprovação/reprovação”.

3.3.2. Categoria “perceção sobre as provas finais”

Quadro 27 – *Perceção sobre as provas finais*

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Perceção sobre as provas finais	“Era uma prova interessante porque fazemos os testes todos na escola e estes eram fora da escola e isso é bom, ter outra opinião de outro professor.” UR081	EA5
	“Pois, eram todas corrigidas por outros professores.” UR082	EA1
	“Eu acho que era mais divertido.” UR083	EA3
	“Como assim divertido?” UR084	EA7
	“Era mais interessante porque íamos para outra escola e não eram feitos aqui.” UR 085	EA2
	“Exato.” UR086	EA3
	“As vantagens eram que....” UR087	EA5
		EA1

	“Mas os alunos iam de autocarro ou iam a pé?” UR088	EA2
	“Iam lá ter logo.” UR089	EA1
	“Ah, ok.” UR090	EA3
	“As vantagens era que se ganha mais cultura geral.” UR091	EA6
	“Conhece-se um colégio, uma escola nova.” UR092	EA4
	“Eu acho que não tinha desvantagens muito sinceramente.” UR093	EA5
	“Não, podia ter.” UR094	EA1
	“Não, não. Desvantagens tem que ter. Desvantagens era que esses exames não eram feitos pelos nossos professores e podiam lá estar perguntas que não tivéssemos estudado muito.” UR095	EA6
	“Sim, exatamente.” UR096	EA3
	“E o ambiente diferente do que estamos habituados.” UR097	

A perceção das provas por parte de quem as faz, é diferente daquela que os que não fazem têm. Contudo, parte-se do princípio que estas avaliações tinham a ideia de benefício para os alunos. Fernandes (2014, p.36) lembra que estas avaliações externas foram criadas porque “parece ter-se partido do princípio de que era possível melhorar os resultados dos alunos”.

Os alunos entrevistados tinham também essa ideia, de que eram instrumentos para melhorar o seu desempenho. Podemos inferir pelas palavras proferidas pelo EA5: “era uma prova interessante porque fazemos os testes todos na escola e estes eram fora da escola e isso é bom, ter outra opinião de outro professor” (UR081).

A saída para outra escola, a mudança de ambiente foi também abordada pelos alunos em várias situações da entrevista. O EA2 e o EA6 referiam mesmo esta situação como uma das vantagens de fazer o exame final. Segundo o EA2, “era mais interessante porque íamos para outra escola e não eram feitos aqui” (UR 085). Já o EA6 referiu que

uma das vantagens era: “conhece-se um colégio, uma escola nova” (UR092). O EA3 concordou com estas afirmações com um contundente “exato!” (UR086).

As vantagens e desvantagens foram, aliás, abordadas. Para o EA3 “as vantagens era que se ganha mais cultura geral” (UR091).

Para Fernandes (2004, p.35), “a realização de exames traz muitas vantagens: (i) podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas; (ii) podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação; (iii) podem contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis; (iv) podem ajudar as escolas e melhorar os seus projetos; (v) podem dar indicações às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.”

Contudo, e apesar do EA4 referir que “(...) não tinha desvantagens muito sinceramente” (UR093), os alunos entrevistados deram mais ênfase aos inconvenientes. O EA3 referiu “o ambiente diferente do que estamos habituados” (UR097) como grande desvantagem. Já o EA1 assinalou que “(...) esses exames não eram feitos pelos nossos professores e podiam lá estar perguntas que não tivéssemos estudado muito” (UR095).

Podemos verificar que o maior desconforto em relação aos exames era a mudança de ambiente para a realização das provas. A outra preocupação foi com aquilo que se pergunta. Fernandes (2014, p.32) aborda claramente esse assunto como uma desvantagem para o ensino em geral e não como uma desvantagem dos exames. Segundo o autor, o “chamado estreitamento ou afunilamento do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames. Ou seja, só é valorizado e, por isso, só é ensinado, o que é examinado”. Ou seja, o receio do EA1 – “esses exames não eram feitos pelos nossos professores e podiam lá estar perguntas que não tivéssemos estudado muito” (UR095). – pode também ser o receio de um docente que assim se centra mais em questões “tipo” deste tipo de testes em vez de questões que se centrem no ensino do currículo.

3.3.3. Categoria “finalidade das provas finais”

Quadro 28 – *finalidade das provas finais*

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Finalidade das provas finais	“Para ver se tudo o que tínhamos aprendido ao longo da escola estava consolidado.” UR098	EA3
	“Sim, concordo. Para saber se os alunos estavam bem preparados para o 5.º Ano.” UR099	EA4

	“E para saber se os professores ensinavam bem a matéria.” UR100	EA5
	“Sim. Também avaliava os professores.” UR101	EA2
	“Sim. Avaliavam sim.” UR102	EA4
	“Sim. Precisamente porque não eram feitas pelo próprio professor.” UR103	EA5
	“Mas os professores também eram avaliados por uma prova de avaliação para eles.” UR104	EA3
	“Mas também podia não ser só culpa do professor, podíamos ser nós que não sabíamos a matéria.” UR105	EA2
	“Às vezes é culpa do aluno e outras vezes é culpa do professor.” UR106	EA5

Os alunos entrevistados estão próximos das definições apresentadas pelos autores anteriores. O EA3 referiu que a finalidade das provas finais é “para ver se tudo o que tínhamos aprendido ao longo da escola estava consolidado” (UR098). Esta opinião foi partilhada pelo EA4 referindo que “(...) concordo. Para saber se os alunos estavam bem preparados para o 5.º Ano” (UR099). Pacheco (1998, p. 117) sustenta a mesma linha de pensamento ao defender que “a avaliação tem a finalidade de observar se os objetivos foram ou não atingidos, interessando medir a distância do aluno relativamente às intenções predeterminadas”.

Há, contudo, neste conjunto de declarações de alunos, uma ideia que é vulgarmente defendida por muitos. Estas provas avaliam também os professores. O professor é aqui trazido porque este é uma figura muito importante para os alunos. Almeida (2014, p.18) vai mais longe dizendo que devemos “olhar para os professores e perceber que são o elemento central da aprendizagem dos alunos e valorizar essa sua mesma função”.

Esta valorização que é dada pelos alunos leva-os a querer, por mais paradoxo que pareça, que eles sejam também avaliados como se de um colega que está na mesma luta por um objetivo. O EA5 é o primeiro a lançar esta ideia quando referiu que uma das finalidades das provas finais do 4.º Ano serviam “(...) para saber se os professores ensinavam bem a matéria” (UR100). Da mesma opinião foram também o EA2, afirmando que “sim. Também avaliava os professores” (UR101) e concluída pelo EA4 com uma conclusão: “sim. Avaliavam sim” (UR102).

Querendo justificar a sua afirmação, EA5 justificou o porquê da sua opinião referindo que “(...) precisamente porque não eram feitas pelo próprio professor” (UR103). Arends (2008, p.218) explica que esta ideia é comum, pois “os professores são também responsabilizados pelos resultados dos seus alunos nesses testes”.

Esta será sempre uma consequência em qualquer ano escolar. Haverá sempre uma tendência para se associar os resultados de exames à prestação dos professores das disciplinas avaliadas. No entanto, há uma opinião interessante do EA5 que tenta atenuar e aliviar o peso do resultado da avaliação externa na “certificação de qualidade” do professor ao ter referido que “às vezes é culpa do aluno e outras vezes é culpa do professor” (UR106).

Para que servem as provas finais? Esta é uma questão que muitos agentes educativos, desde alunos a professores, passando por pais e diretores, muitos são aqueles que fazem esta pergunta. Fernandes (2004, p. 28) refere os exames têm como finalidade a “certificação, seleção, controlo, monitorização e motivação”. Já Leite (2014, p.53) assinala que “nesta etapa final a função da avaliação é privilegiadamente a de certificar e comprovar a aquisição de um conjunto de conhecimentos e capacidades de um determinado ciclo de ensino, de selecionar quem os adquiriu e os situar numa escala hierárquica”.

3.3.4. Categoria “os efeitos das provas visto pelos alunos”

Quadro 29 – *os efeitos das provas visto pelos alunos*

Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Os efeitos das provas visto pelos alunos	“Sim” UR107	EA1
	“Causavam. A mim causaria um bocadinho.” UR108	EA2
	“Sim, antes do teste.” UR109	EA3
	“Sim, vamos para outro ambiente, para uma escola diferente.” UR110	EA5
	“Não sabemos como é que nos vão receber, se são simpáticos ou não.” UR111	EA1

A existência de qualquer tipo de avaliação afeta sempre o desempenho dos alunos. Arends (2008, p.213) confirma esta ideia, referindo que “de uma maneira geral, os investigadores concluíram que a forma como a avaliação é levada a cabo na sala de aula

de um professor tem um efeito direto na forma como os alunos estudam e o que aprendem”.

A existência de provas finais não foge à regra e provoca uma alteração no desempenho dos alunos. Neste dia ficam mais nervosos, ansiosos e com receio que algo possa correr mal. Como já pudemos constatar, ao longo dos testemunhos recolhidos a professores e encarregados de educação, essa é uma ideia consensual e a opinião dos alunos não é diferente. O EA2 reforça essa ideia, afirmando que “causavam. A mim causaria um bocadinho” (UR108). Opinião reforçada pelo EA3: “sim, antes do teste” (UR109).

As causas para esta ansiedade são muitas. Desde logo a mudança de ambiente. A opinião do entrevistado EA5 reflete isso mesmo quando afirma que “(...) vamos para outro ambiente, para uma escola diferente” (UR110). Já o EA1 corrobora essa opinião: “não sabemos como é que nos vão receber, se são simpáticos ou não” (UR111).

O relatório do PISA 2015 trouxe esta questão para discussão. Segundo os dados do PISA 2015 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), os alunos portugueses estão entre os mais ansiosos da OCDE no que se refere à avaliação escolar.

No mesmo relatório é indicado que 88% dos alunos portugueses temem más classificações nas escolas, 84% receiam que os testes sejam muito difíceis para si, 69% admitem ficar ansiosos quando fazem um teste, 65% ficam nervosos quando não conseguem resolver um problema na escola e até estudar é um fator de tensão, pelo menos para 46,2% dos alunos portugueses. (O Observador, 2017)

Estes dados mostram-nos o peso que uma avaliação externa pode ter na maneira de pensar e agir do aluno. Fernandes (2004, p.28) enumerou os impactos que os exames podem ter sendo que um deles é o impacto que pode ter “nas vidas pessoais, sociais e académicas dos alunos” mostrando que esta temática é um problema a ser tomado em conta na avaliação que se faz aos alunos.

3.3.5 Categoria “adesão à prova final”

Quadro 30 – adesão à prova final

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Adesão à prova final..	“Eu fazia.” UR112	EA3
	“Se calhar eu fazia, para experimentar coisas novas.” UR113	EA4

	“Eu fazia.” UR114	EA1
	“Eu fazia, para experimentar coisas novas e saber como era.” UR115	EA5
	“Eu fazia para saber se estava bem preparado para ir para o 5.º Ano.” UR116	EA2
	“Eu fazia pela experiência.” UR117	EA1

Para finalizar, e tendo em conta que estes alunos não foram sujeitos a avaliações externas, decidi questioná-los, se pudessem escolher, se a faziam ou não. O EA3 “(...)fazia” (UR112). Tal como o EA4, “se calhar eu fazia, para experimentar coisas novas” (UR113) e o EA 5 refere: “Eu fazia, para experimentar coisas novas e saber como era” (UR115). O EA2 tem uma justificação curiosa para o facto de querer fazer, “(...) fazia para saber se estava bem preparado para ir para o 5.º Ano” (UR116). Já o EA1 “(...) fazia pela experiência” (UR117).

As respostas foram, surpreendentemente ou não, afirmativas. Todos os alunos gostariam de fazer esta prova. Provavelmente o seu testemunho é feito com a tranquilidade de quem não foi proposto para este tipo de avaliação. No próximo ano letivo terão o primeiro contacto, embora em modo de aferição e não de certificação, com as avaliações externas e aí poderão, depois, testemunhar melhor a sensação que tiveram.

Discussão de resultados e conclusões

Ao abordarmos a temática da avaliação percebemos que esta temática provoca diferentes opiniões entre os diferentes intervenientes do sistema educativo. Encarregados de educação, professores e alunos encaram a avaliação como algo que obrigatório da educação, mas veem de forma diferente a sua necessidade, aplicação e o seu fim, tal como refere Mendez (2002, p.45), “cada um conceptualiza e interpreta este termo com diferentes significados.”

Verificámos também que a avaliação externa é um processo pouco consensual, principalmente na sua utilidade e na forma como é aplicada muito pela falta de conclusões claras sobre a sua utilidade. Como defende Fernandes (2014, p.22), quando afirma que “é difícil estabelecer relações de causa e efeito, ou mesmo estabelecer correlações significativas, entre os sistemas de exames e a melhoria da qualidade dos sistemas educativos.”

A questão da necessidade da avaliação externa é amplamente discutida na sociedade. Não devemos deixar de ser exigentes para com a nossa educação. Lemos (2014, p. 72) refere que a resposta à necessidade de uma avaliação externa está numa frase do prémio Nobel François Jacob, que nos diz que “a familiaridade provoca a cegueira”. O autor defende então que “tendemos a deixar de ver os pormenores naquilo que nos é familiar e isso leva-nos, muitas vezes, a pedir, ou a ter necessidade, numa linguagem de investigação, de criar um afastamento, para vermos alguns aspetos que não vemos quando as questões nos são demasiado familiares”.

Nas conclusões procuramos dar resposta às questões de investigação formuladas atendendo aos objetivos definidos para cada uma delas. Relembrando o problema de investigação deste estudo – como é que os diferentes atores (alunos, pais e professores) de uma escola do ensino particular e cooperativo em Lisboa interpretam as mudanças constantes na avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos anos? – importa discutir os resultados a partir das questões enunciadas na metodologia deste estudo.

1. Que alterações foram realizadas em matéria da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo Ministério da Educação tanto internamente como na avaliação externa?

Ao longo dos anos, o tema avaliação tem sido debatido e rebatido pelos diversos governos do período democrático que vivemos.

A existência, ou não, de provas finais externas foram sempre o ponto que mais alterações sofreu nos últimos 30 anos. O século XXI foi o mais pródigo em alterações. A avaliação aferida teve, nos últimos 15 anos, um papel de destaque. A sua realização não interferia na classificação obtida pelos alunos nas avaliações internas e serviam apenas para aferir o cumprimento do currículo, as metodologias utilizadas e o sucesso da aprendizagem.

A mais significativa alteração deu-se em 2013 quando a avaliação externa influenciou diretamente a avaliação interna. Com um peso de 30% na classificação final, foi a primeira vez que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação interna poderia ser alterada pelo desempenho do aluno numa avaliação externa.

A realização das provas finais deixou assim a natureza mais virada para a aferição e deu mais ênfase à componente de certificação e aprovação algo que só no final do 3.º Ciclo se tinha verificado.

A mudança de governo provocou mais uma mudança e o regresso ao modelo de avaliação aferida, deixando cair o modelo utilizado entre 2013 e 2015. Em vigor estão as provas de aferição no meio dos ciclos (2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 5.º Ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico). O objetivo é assim aferir dificuldades para que sejam dissipadas atempadamente e antes do final do respetivo ciclo algo que Fernandes (2005, p.116) defende dizendo que a avaliação externa dá “indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender”.

Tendo como ponto de partida que a conceção e elaboração dos exames tem qualidade pedagógica, educativa e formativa, é factual que estas provas exercem um efeito moderador importante nas avaliações internas e induzir novas práticas – esperando-se que sejam inovadoras – de ensino. Ao mesmo tempo ajudam a melhorar a tomada de decisões e nos próprios projetos educativos.

2. Qual a opinião dos alunos sobre as mudanças frequentes da avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Os principais atores do dia a dia escolar são os alunos. São eles o centro da avaliação. É através do desempenho dos alunos nas avaliações – formativas, sumativas, diagnósticas e sumativas externas – é que os responsáveis pelo sistema educativo medem

o funcionamento das escolas, a implementação do currículo e o funcionamento das escolas.

Os alunos têm a perfeita noção do que são e a importância que tem uma prova final e veem a avaliação como algo necessário para o seu próprio benefício. Sujeitos apenas a avaliação sumativa e formativa a nível interno, os alunos entrevistados mostraram que gostariam de ser colocados à prova através de um exame externo no final do ano letivo. Conhecedores das alterações que foram sendo feitas foi consensual entre todos que este tipo de avaliação externa é melhor para testar os conhecimentos que adquiriam ao longo do ano e perceber se estavam, ou não, bem preparados para o ciclo seguinte.

O facto de serem avaliados por outros professores surge como um estímulo para estes alunos. Porém, o facto de ser outro professor também os assusta, pois poderiam ser colocadas questões de outra forma e poderia, na opinião dos alunos, sair algo que não tivessem lecionado ao longo do ano letivo. Para eles, o facto de serem testados por outro professor também servia como avaliação ao próprio professor.

Curiosamente, a mudança de ambiente foi a maior preocupação revelada pelos alunos. O facto de terem que se deslocar para outra escola sem saber como seriam recebidos era um motivo que lhes provocaria ansiedade.

O incerto é, ao mesmo tempo, uma vantagem e desvantagem para estes alunos. Se, por um lado, o desconhecido de um conjunto de questões, de uma autoria diferente das habituais colocadas pelo professor titular de turma, serviriam para testar melhor as capacidades e o trabalho desenvolvido por alunos e professor, por outro lado, o não saber o que vai encontrar quer a nível de questões colocadas, quer a nível de ambiente, causam ansiedade e revelam um lado mais inseguro de um aluno ainda habituado a uma atmosfera mais familiar de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. Qual a influência das mudanças frequentes da avaliação dos alunos na atividade profissional dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Quando um professor se depara com uma turma sujeita a avaliação externa é quase obrigado a mudar a sua forma de atuar. Analisemos primeiro os aspetos exteriores a si. Os alunos sujeitos a prova final externa são alunos mais preocupados e pressionados pelos pais. Pais esses que ajudam mais pois estão mais presentes e tentam acompanhar melhor

o desempenho dos seus educandos, muitos deles “comprando” ajuda exterior com a contratação de serviços de explicações individuais.

Muitos dos alunos trabalham mais motivados por ter um objetivo final e essa motivação de alunos e pais fazem com que o professor tenha que trabalhar de outra forma quando comparado com uma turma que não seja sujeita a exame final externo onde é necessário um trabalho diferente, principalmente de motivação e integração dos pais nas rotinas diárias

A existência de um exame final altera a forma como os professores agem na sala de aula. Não quer isto dizer que ficam melhores professores ou que trabalham melhor havendo este tipo de avaliação. Apenas trabalham de forma diferente.

Os docentes, quando há uma avaliação externa, sentem-se também eles avaliados, logo mais motivados, por um lado, e pressionados, preocupados e ansiosos, por outro, Pacheco (1998, p.128) refere que “a avaliação externa faz parte de um processo que credibiliza a imagem da escola e reforça o status profissional do professor”. Muitos professores defendem que são avaliados pelos resultados obtidos pelos seus alunos.

A principal mudança que se verifica no trabalho do professor é a adaptação dos exercícios realizados ao padrão daqueles que saem nos exames bem como a realização de testes-modelo.

Interessante é verificar o testemunho dos professores admitindo que fazem a adaptação anterior referida e relacioná-la com a prática. Em maio de 2017, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) elaborou o Relatório Nacional 2013 – 2015, que analisava os resultados obtidos, com o objetivo de “contribuir para fornecer informação relevante aos professores e aos encarregados de educação sobre o desempenho dos alunos (p.4)”. Neste relatório concluiu-se que os alunos revelaram “menor dificuldade em responder a itens que mantêm as mesmas características de um ano para o outro (p.29)”.

Por outro lado, “os resultados são mais fracos nos itens que exigem mais a produção de fundamentação de ideias próprias, alicerçadas em informações apresentadas em suportes escritos (p.29)”. Esta conclusão poderá ser um sinal que os professores se estavam a focar num aspeto e descuidando outro, o da criação de opinião e sentido crítico dos alunos.

É importante que os professores olhem para a avaliação externa numa perspetiva idêntica à de Pacheco (1998, p.128), quando realça que “a oposição avaliação

contínua/avaliação externa não significa que os professores tenham que optar por uma delas”. Ambas se completam a partir do momento em que a primeira espelhe os progressos de aprendizagem dos alunos e a segunda, aplicada de uma forma ponderada, sirva para aferir critérios a nível nacional (p.128).

4. Que percepção têm os pais sobre as mudanças frequentes na avaliação dos seus filhos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Os encarregados de educação são, dos três elementos analisados, aqueles que menos interferência direta têm no sistema avaliativo. Num papel de regulação e exigência, os pais dos alunos vivem muito por dentro as emoções dos filhos perante o fenómeno avaliativo. Uma grande maioria admitiu que a sua atitude se altera com a existência de uma avaliação externa. Arends (2008, p.210) justifica esta atitude porque os pais “compreendem totalmente a importante função de seleção que ocorre nas escolas”.

Segundo as respostas dadas, com a existência de uma avaliação externa, os encarregados de educação retiram ilações sobre a qualidade das escolas e a forma como estão a preparar os seus educandos avaliando-se assim não só as aprendizagens, mas tudo o que a envolve. Não é assim de estranhar que para eles este tipo de avaliação, com a introdução de um exame final, é importante e benéfico para os alunos o que faz com que não concordem com a última alteração – feita em 2016 e que pôs fim a dois anos de existência de uma prova final no 4.º Ano – da forma como se avalia os alunos.

Ao analisarmos as questões secundárias é possível agora discutir a questão em investigação: como é que os diferentes atores (alunos, pais e professores) de uma escola do ensino particular e cooperativo em Lisboa interpretam as mudanças constantes na avaliação do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos últimos anos?

Os diferentes atores têm mais pontos de convergência do que de divergência, sendo que nas categorias mais importantes a opinião é homogénea.

Dentro do tema central – a avaliação externa – há uma curiosa separação. A maior diferença de opiniões está centrada na alteração da lei que em 2015 terminou com as provas finais do 4.º Ano. Os encarregados de educação não estão de acordo com essa alteração. Já os professores defendem que esta alteração veio beneficiar os alunos.

Do lado dos pais há a ideia de que a existência de uma prova final é importante para avaliar todo o processo de aprendizagem, desde a escola no seu geral passando pelos professores e terminando nos alunos. Por outro lado, para os professores entrevistados,

as provas não avaliam o aluno de acordo com aquilo que ele pode fazer, visto que há fatores externos que influenciam o seu desempenho, havendo neste capítulo um consenso generalizado.

A existência de uma prova final é também referenciada como algo que provoca uma cadeia de ansiedade em todos – pais, alunos e professores. Havendo avaliação externa sumativa os professores ficam mais motivados e focados. Porém, essa motivação e foco tornam-nos mais rigorosos e centrados nos exercícios modelo. Os pais, cientes da importância que a avaliação tem na vida acadêmica, estão mais presentes, inteiram-se mais das dificuldades e tentam ajudar no que podem. Há alguns, inclusive, que apostam na contratação de explicações externas. Por fim, os alunos, pouco habituados a provas elaboradas por outros professores, preocupados com a mudança de ambiente e com o tipo de perguntas / conteúdos que podem sair ficam mais preocupados e igualmente ansiosos o que, na opinião dos professores prejudica o seu desempenho final.

Perante os resultados do questionário realizado aos encarregados de educação, pudemos observar que alguns inquiridos seguem a mesma linha de ideias dos professores e acham a existência de um exame final pouco importante na avaliação das aprendizagens, mostrando que a avaliação realizada pela escola é suficiente para avaliar o aluno e aquilo que aprendeu. Porém, uma larga maioria acha pertinente ou muito pertinente a existência desta prova por forma a confirmar se as aprendizagens foram, ou não, bem desenvolvidas e, conseqüentemente, bem adquiridas.

Em suma, professores, pais e alunos consideram, na sua maioria, importante e benéfico para os alunos que exista uma avaliação externa. Porém, a existência de uma prova final não é, como já vimos, consensual. Se, por um lado, alunos e pais, se mostram, na generalidade, de acordo com a existência de uma prova final por forma a avaliar as capacidades dos discentes e o nível de aprendizagens, por outro, os professores são mais críticos em relação à forma como são aplicadas as provas e a viabilidade das mesmas no que às reais capacidades académicas dos alunos diz respeito.

Unânime é a ideia de que a avaliação externa avalia também o desempenho do professor. Pais, alunos e professores estão na mesma linha de opinião e criando a opinião de que os alunos são o espelho do professor, da sua capacidade de transmitir e conduzir as aprendizagens na sala de aula.

1. Limitações

A principal limitação que senti na elaboração deste trabalho foi o facto de já não existir um exame final. Esse fator influenciou as respostas dos alunos e dos respetivos pais, pois são poucos os que passaram por essa experiência com filhos mais velhos.

A nível da pesquisa, apesar de tentarmos procurar autores recentes, ainda tivemos que usar muita bibliografia da década de 80, facto que nos pode levar a correr o risco de estarmos perante algum desfasamento com as exigências da época em que vivemos. Para que isso não acontecesse procurámos estudos, relatórios e simpósios onde se falasse e pensasse a educação.

O facto de ser o meu primeiro trabalho de pesquisa é sempre uma situação que condiciona a elaboração do mesmo.

2. Novas pistas de investigação

Após a recolha e análise de dados neste estudo despontaram ideias para novos estudos sobre a avaliação onde se aprofundaria a importância / influência que a avaliação tem no sistema escolar. Assim, apresentamos algumas pistas que podem fomentar novos trabalhos de investigação.

A forma como a avaliação externa influencia diretamente o trabalho de um professor ou mesmo a organização de uma escola. Como é o envolvimento parental numa escola sem avaliação externa e com avaliação externa.

Seria também interessante realizar-se um estudo comparativo das implicações que a avaliação externa dos alunos exerce nos diferentes ciclos de ensino.

Por fim, quero deixar também uma proposta de investigação relativa ao fim dos exames nacionais no 4.º Ano: estudar os resultados dos alunos durante cinco anos e comparar com os resultados anteriores, aquando dos exames nacionais do 4.º, 6.º e 9.º anos do Ensino Básico.

Assim, colocar-se-ia a questão: os alunos têm melhores resultados nos exames do 9.º Ano se realizaram provas finais no 4.º e 6.º Ano?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, J. C. (2014) Abertura. In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 14-20). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar (7.ª Edição)*. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Bartolomeis, F. (1981). *A avaliação e orientação escolar, objetivos, instrumentos, métodos*. Lisboa: Horizonte.
- Baquero, R. V. A. (1980). Avaliação da aprendizagem: Perspetivas teóricas. In M. A. Moreira (org.). *Ação docente na universidade: textos relativos a componentes básicos do ensino*. Porto Alegre: Editora da Universidade.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bona, C. (2015) *A nova educação*. Lisboa: Objectiva.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2000). *Guia de avaliação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bzuneck, J., & Silva, R. (1989). *O problema da ansiedade nas provas: perspetivas contemporâneas*. Semina: Ciências Sociais Humanas.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. (Tese de doutoramento) Málaga: Universidad de Málaga – Facultad de Ciencias de la Educación.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Asa.

Carmo, F., & Ferreira, M.N. (2008) *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2.^a Edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa. Que desafios?* Porto: Edições Asa.

Cortesão L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Repositório Aberto da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.

Costa, E., & Boruchovith E. (2004). *Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de campinas*. Campinas; Universidade Estadual de Campinas.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *A avaliação em educação: Novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2014). Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 21-49). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Acedido a 13 de julho de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, D. (1992). *A complexidade, tensões e mudança na avaliação das aprendizagens*. Comunicação apresentada no II seminário “Novas Metodologias do Ensino-Aprendizagem de Matemática, realizado em 19 e 20 de junho de 1992 na Fundação Cupertino de Miranda, Vila Nova de Famalicão.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Filho, J. A. (2012). *Avaliação educacional: Sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. Campina Grande: REALIZE Editora.

Gaitas, S., & Morgado, J. (2010) *Educação, diferença e psicologia*. Lisboa: ISPA.

Goyette, M. L. G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hadji, C. (1994). *Avaliação: As regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.

Juste, R. P. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, S. A.

Leite, C. (2014) *Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: Uma relação compatível*. In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 51-59). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lemos, V. (2014) *Avaliação externa e melhoria das aprendizagens : Uma relação compatível*. In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 72-76). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lemos, V. (1990). *O critério do sucesso, técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

Lemos, V. (1986). *O critério do sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lessard-Hébert, M. Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.

Lobo, A. (1998). *Aprendizagem assistida pela avaliação: Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.

Lobo, A. (2014) Avaliação externa e práticas docentes. In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 78-89). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lopes, J. A. (2014) Avaliação externa e melhoria das aprendizagens: Uma relação compatível. In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 60-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5.^a Edição) São Paulo: Atlas Editora S.A.

Marques, S. S. (2011). *As provas de aferição do 4.º ano de escolaridade – Influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras*. (Tese de mestrado). Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

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

Menezes, L., & Rodrigues, C. (2008). *Avaliação em matemática: Problemas e desafios*. Viseu. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Morgado, J. (2009) *Educação inclusiva nas escolas atuais: contributo para a reflexão*. Atas do X congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Nevo, S. (1990). *Role of the evaluation*. In H. Walker & G. Walber (ed). *The international encycloppedia of educacional evaluation*. (pp. 89-91). Oxford: Pergamon Press.

Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1992). *Avaliar é aprender: o novo sistema de avaliação* (cadernos de Avaliação-5). Lisboa: IIE.

OCDE (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Asa Editora.

Oliveira, A., Aparecida, C., & Souza, G. M. R. (2008). *Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia*. In *Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), VIII. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação: formação de professores*. Curitiba: Champagnat (pp. 2383-2397).

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. (pp 111-132). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2006) *A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados*. Revista Portuguesa de Pedagogia, n.º 3, 253-269.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Peres, (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições Lda.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a Edição). Lisboa: Gradiva.

Reis, P. C. (2009) *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. (3.^a Ed.) Porto: Texto Editora.

Rosado, A., & Silva, C. (2017) *Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens*. Retirado de <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

Sant'Anna, I. M. (1998). *Por que avaliar?: Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.

Santos, L. (2014) O que fazer com os resultados da avaliação externa. In Conselho Nacional de Educação (coord.). *Avaliação externa e a qualidade das aprendizagens*. (pp. 135-151). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Santos, P. (2008) *Exames nacionais no ensino primário (1948 – 1974)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Serra, P., & Galvão C. (2014) *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Silva, A., & Silva, P. (2003). *Revista temática: Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.

Sousa, H. (2013) *Análise preliminar dos resultados: Provas finais de ciclo. Exames Finais nacionais 2013*. IAVE.

Sousa, H. (2014) *Avaliação externa e qualidade das aprendizagens*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Sousa, H. (2017) *Relatório nacional 2013 – 2015. Provas Finais 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: IAVE.

Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluación guía practica para profesores*. Madrid: Narcea.

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

Webgrafia:

Viana, C. (2016). *Ministro da educação diz que era “urgente corrigir danos” provocados pelos exames.* Retirado de <https://www.publico.pt/2016/01/12/sociedade/noticia/ministro-da-educacao-diz-que-era-urgente-corriger-erros-dos-exames-1719988>

Tavares, P. S. (2015) *Prova vem, prova vai. Desde o Estado Novo que é assim.* Retirado de <https://www.dn.pt/portugal/interior/prova-vem-prova-vai-desde-o-estado-novo-que-e-assim-4906033.html>

Cruz, M. (2017) *Alunos portugueses entre os mais ansiosos da OCDE face à avaliação escolar.* Retirado de <http://observador.pt/2017/04/19/alunos-portugueses-entre-os-mais-ansiosos-da-ocde-face-a-avaliacao-escolar/>

Legislação

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 1/2005, de 10 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 20 de junho.

Despacho Normativo n.º 162/ME/1991, de 23 de outubro.

Despacho Normativo n.º 98 – A /1992, de 20 de junho.

Despacho Normativo n.º 338/1993, de 21 de outubro.

Despacho Normativo n.º 644-A/94, 15 de setembro.

Despacho Normativo n.º 5437/2000, 11 de maio.

Despacho Normativo n.º 2205/2002, de 28 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 474/2003, de 10 de janeiro

Despacho n.º 1911/2004, de 28 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 1/2005, 5 de janeiro.

Despacho Normativo n.º 24 – A/2012, de 6 de dezembro.

Parecer n.º 3/2000. Publicado na II série, de 5 de agosto.

ANEXOS

Anexo 1

Guião de entrevista

Guião da entrevista semiestruturada

Objetivo	Questões
Compreender a perceção dos docentes sobre os exames do 4.º Ano.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que opinião tem sobre os exames de final de ano no 4.º Ano do ensino básico? 2. Considera que as de provas de avaliação externa no 4.º Ano, são necessárias? 3. A existência de uma avaliação sumativa externa informam sobre as capacidades dos alunos do 4.º Ano? 4. Como docente, sente-se avaliado pelos resultados de uma avaliação externa?
<p>Perceber a opinião dos docentes relativamente às alterações.</p> <p>Compreender a perceção que possuem sobre a existência de um exame numa avaliação de aprendizagens</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ao longo da sua carreira foi tendo conhecimento das alterações da avaliação de aprendizagens quando as mesmas ocorreram? 2. Qual é perceção que tem sobre as mudanças que foram surgindo no modelo de avaliação das aprendizagens alunos do 1.º ciclo? 3. Na sua opinião, as alterações feitas no ano letivo 2015/2016 beneficiam ou prejudicam os alunos? 4. Na avaliação das aprendizagens do 4.º Ano é importante a existência de um exame final?
Compreender de que forma é que o modelo de avaliação influencia o desempenho do docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. A existência de avaliação externa influencia o seu trabalho diário com os alunos? De que modo? 2. De que modo é que o desempenho do professor de uma turma sujeita a uma avaliação externa beneficia ou não os alunos?
Compreender a visão de um docente perante uma turma com e sem avaliação sumativa externa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deteta alterações comportamentais dos alunos que realizam uma avaliação externa quando comparados com os alunos que não realizam? 2. Verifica que os alunos sujeitos a avaliação externa têm mais explicações que os alunos que não estão sujeitos a tal avaliação?
Compreender qual a perceção que um docente tem perante os encarregados de educação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua perceção do comportamento dos encarregados de educação em função da avaliação das aprendizagens do 4.º Ano. 2. Os encarregados de educação ficam preocupados com o exame final? 3. Os encarregados de educação mostram-se mais interessados quando existe uma avaliação sumativa externa?

Anexo 2
Quadro de categorização das entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Avaliação sumativa externa	Exames finais de 4.º ano	<p>“(…) são importantes para verificar se os conhecimentos foram adquiridos.” UR 001</p> <p>“(…) são um fator de ansiedade para os alunos e professores.” UR 016</p> <p>“(…)só podem conduzir a uma errónea avaliação de um aluno dedicado e estudioso, ao longo do ano, que até tem conhecimentos para mudar de nível, mas por questões psicológicas, de saúde ou outras, possa não prestar as melhores provas a que for sujeito. No entanto, há que fazer avaliações objetivas e gerais a todos os alunos.” UR 031</p> <p>“(…)um instrumento de aferição de conhecimentos” UR 046</p> <p>“(…)bons elementos de avaliação, mas não nos moldes estabelecidos pelo Ministério. O modelo de aplicação que achei mais correto foi o das antigas provas de aferição” UR 061</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Pertinências das provas	<p>“(…)considero necessário, pois é importante ter presente os conhecimentos dos alunos” UR 002</p> <p>“(…)não são necessários. Não é numa prova que o aluno mostra o que sabe, a avaliação é contínua. No dia da prova existem muitos fatores que podem influenciar o resultado final.” UR 017</p> <p>“(…)mostram-se sempre necessárias por questão de equidade nas aprendizagens ao longo do ano, para aferir da transmissão e cumprimento dos Planos Curriculares.” UR 032</p> <p>“(…)necessários, mas não imprescindíveis.” UR 047</p> <p>“(…) de certa forma sim. A verificação no final de cada ciclo pode ser uma boa ferramenta desde que bem delineada, estudada e aplicada.” UR 062</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Avaliação de capacidades dos alunos	<p>“(…)transmite as capacidades dos alunos bem como aquilo em que têm mais dificuldade.” UR 003</p>	<p>E1</p>

	<p>“(…)nem sempre, pois um aluno mais ansioso ou nervoso pode não ser capaz de demonstrar as suas verdadeiras capacidades.” UR 018</p> <p>“(…)as capacidades dos alunos revelam-se ao longo do ano, daí que as avaliações sumativas sejam fundamentais, contando que a avaliação final só seja envolvida em termos percentuais.” UR 033</p> <p>“(…)depende dos moldes da avaliação. Se vão ao encontro dos conhecimentos dos alunos, se estão de acordo com as metas curriculares, idade, localização geográfica, etc.” UR 048</p> <p>“(…) não propriamente, mas dá para ter uma ideia (…)”UR 063</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Avaliação dos docentes	<p>“(…)Sem dúvida, pois sabemos que uma turma é sempre o reflexo da professora que têm.” UR 004</p> <p>“(…)sim, apesar de saber que nem sempre corresponde ao resultado do que cada aluno sabe.” UR 019</p> <p>“(…)permitem tirar ilações do resultado das aprendizagens por nós transmitidas e a perceção se estamos a utilizar os melhores métodos de ensino.” UR 034</p> <p>“(…)considero que o meu trabalho de uma forma geral, está sempre a ser avaliado, todos os dias, pelos alunos, encarregados de educação, comunidade escolar e logicamente que o resultado final e a média obtida pelo grupo é atribuída também ao trabalho do docente.” UR 049</p> <p>“(…) os resultados dos alunos refletem, numa boa parte, o desempenho do professor.” UR 064</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>

Mudanças no modelo de avaliação	Conhecimento dos docentes	<p>“Sim essas alterações sempre me foram transmitidas.” UR 005</p> <p>“Sim, já passei por várias alterações e fui sempre estando a par das mesmas.” UR 020</p> <p>“Sim fui.” UR 035</p> <p>“(…)sempre senti necessidade de ir ao encontro das alterações feitas nos programas. Estas nem sempre me foram transmitidas diretamente, daí ter procurado mais informações através de formações. Hoje em dia é mais fácil estar atualizado com a internet.” UR 050</p> <p>“Sim.” UR 065</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Percepção das mudanças	<p>“(…)os alunos são submetidos a conteúdos com um grau de dificuldade elevado (…)”UR 006</p> <p>“(…) foram sendo cada vez mais pressionantes, o aluno tem que mudar de escola para resolver a prova, o tamanho, a duração, as regras de elaboração da mesma. Revia-me mais no modelo das provas de aferição.” UR 021</p> <p>“(…)quando essas mudanças após vastos estudos e experiências científicas e analisadas as mais diversas correntes, não são definidas com clareza, tornam-se contraproducentes.” UR 036</p> <p>“Considero que estão a ficar mais próximas da realidade dos alunos.” UR 051</p> <p>“Tiveram uma sequência lógica até a última em que se decidiu terminar radicalmente com a avaliação externa no 4.º Ano.” UR 066</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Percepção das mudanças	<p>“(…) que a existência de exames é funcional para as crianças, não só porque as preparam para os ciclos seguintes, como vão ganhando hábitos de estudo e praticando mais ao longo do ano letivo.” UR 007</p> <p>“(…)beneficiam, pois, os alunos aprendem na mesma, mas sem a pressão do exame final.” UR 022</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>

		<p>“(...)beneficiam os alunos que ao longo do ano mantiveram um nível de estudo constante e positivo e foram avaliados ao longo do ano (...)”UR 037</p> <p>“(...)Algumas alterações foram benéficas e outras prejudiciais. No entanto, de um modo geral, considero que o currículo está mais próximo tendo em conta as necessidades práticas dos alunos, principalmente na área da matemática.” UR 052</p> <p>“(...)prejudicam, pois, uma avaliação é um bom objetivo final para se trabalhar melhor durante um ano letivo.” UR 067</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	<p>Importância do exame final</p>	<p>“Sim.” UR 008</p> <p>“(...) não é relevante existir um exame final” UR 023</p> <p>“(...)importante só na medida que há que avaliar objetivamente todos os alunos, colocá-los perante as mesmas temáticas e problemáticas.” UR 038</p> <p>“(...) considero que se deve aferir os conhecimentos dos alunos pois só deste modo se pode evoluir na aprendizagem, mas não é necessário catalogar e dar um peso tão formal sobre esta avaliação.” UR 053</p> <p>“Não propriamente. Uma prova de aferição já é bastante útil.” UR 068</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
<p>Influência da avaliação sumativa externa no docente.</p>	<p>Perceção dos docentes</p>	<p>“(...) sim, o professor fica mais concentrado no que tem mais probabilidade de sair no exame. Por exemplo, faz-se muitas mais provas modelo.” UR 009</p> <p>“(...) sim, pois tento adaptar algumas das atividades de acordo com o padrão pedido. Por outro lado, a exigência para com os alunos, com ou sem prova, é a mesma.” UR 024</p> <p>“Influencia sempre de alguma forma. Apesar de se manterem os métodos de transmissão de conhecimentos e aprendizagens, podemos sempre corrigir o que nos possa parecer menos bem, eventuais desvios ou lacunas face ao delineado em termos curriculares.” UR 039</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>

		<p>“(…)não na forma de dar aulas, ensinar ou partilhar os conhecimentos, mas sim, algum tempo antes do exame, treinando o tempo, a velocidade de trabalho.” UR 054</p> <p>“(…) exigência mantém-se sempre. Porém, todos os fatores de sala de aula mudam: atitude dos alunos, dos pais e, por vezes, do professor. Pessoalmente, com exames focava-me mais em exercícios tipo sempre que conseguia. Agora sem avaliação externa procuro cumprir o programa com outros exercícios mais diversificados.” UR 069</p>	E4
	Atitude do professor	<p>“Beneficia se o professor tiver motivado para que os seus alunos atinjam bons resultados.” UR 010</p> <p>“Penso que beneficia se o desempenho for de encontro ao que lhe é pedido nessa avaliação.” UR 025</p> <p>“(…) se juntarmos um cumprimento rigoroso do Plano curricular verifica-se o benefício para os alunos.” UR 040</p> <p>“Não considero que beneficie os alunos.” UR 055</p> <p>“(…) com exame há um objetivo superior. O professor pode sentir-se mais motivado e/ou pressionado e trabalhar mais no foco final (…)” UR 070</p>	E1 E2 E3 E4 E5
Influência da avaliação sumativa externa no desempenho dos alunos.	Atitudes dos alunos	<p>“Sim, são alunos mais preocupados com o que vai acontecer no final do ano.” UR 011</p> <p>“(…) os alunos que não as realizam são muito mais descontraídos, soltos e felizes. O seu stress e ansiedade são muito menores.” UR 026</p> <p>“(…) verificam-se normalmente níveis de ansiedade e nervosismo maiores.” UR 041</p> <p>“Evidentemente que sim.” UR 056</p> <p>“Os alunos sujeitos a exame são alunos mais preocupados e pressionados, tanto pelos pais como, por vezes involuntariamente, pelo professor.” UR 071</p>	E1 E2 E3 E4 E5
	Perceção de explicações	<p>“É notória a aplicação dos pais nesse campo sim.” UR 012</p>	E1

		<p>“Não me parece que isso aconteça. Os alunos têm explicações não para a avaliação externa, mas sim para colmatar dificuldades.” UR 027</p> <p>“Não, penso que os alunos não são sujeitos a mais explicações.” UR 042</p> <p>“(…)os pais tinham o cuidado de colocar os respectivos filhos em explicações particulares, em virem à escola pedir para eu recomendar manuais de treino para as provas e havia mais preocupação com os resultados finais de cada período.” UR 057</p> <p>“Sim. Há esse cuidado por parte dos pais.” UR 072</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
Influência da avaliação sumativa externa no comportamento dos E.E..	Atitude dos EE	<p>“(…) dedicam-se mais à causa escolar. Estão mais preocupados, procuram o professor para saber como podem ajudar em casa, que livros recomenda e depois as explicações estão mais presentes.” UR 013</p> <p>“(…) eles ficam muito ansiosos nesse momento. Alguns deles também não concordam e fazem questão de transmitir um comportamento que mostra essa discordância.” UR 028</p> <p>“Os pais mostram-se interessados, preocupados e ansiosos sempre que existem avaliações, contando a avaliação para a nota final, estes níveis sobem.” UR 043</p> <p>“(…) referindo-me às provas finais que se realizam internamente, a postura dos encarregados de educação é que esta avaliação é uma opção interna da escola e que quem está a ser avaliado é o professor e não os filhos a fazer fé nos muitos comentários que os pais tiveram o ano passado. Nas provas finais externas, era uma postura de cuidado em ajudar a preparar o filho para esse dia.” UR 058</p> <p>“Varia substancialmente. Porém, há sempre os pais que estão muito atentos e preocupados, quer haja ou não exames e, por outro lado, há os pais que, com ou sem exame, não são tão preocupados. Na generalidade, há uma mudança comportamental sim.” UR 073</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Preocupação dos EE	<p>“Sim.” UR 014</p>	<p>E1</p>

		<p>“(...) preocupam-se sempre com os seus educandos. Ficam é mais angustiados quando há um exame final.” UR 029</p> <p>“Sim. Pois existe uma maior abrangência de matérias envolvidas, mas fundamentalmente porque os níveis de ansiedade sobem tendo em conta que desse exame pode depender um ano de estudo/trabalho.” UR 044</p> <p>“Sim(...)”UR 059</p> <p>“Ficam. Têm receio que os alunos atinjam maus resultados.” UR 074</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>
	Interesse dos EE	<p>“(...) sim. Não quero diferenciar muito os pais e atribuir esse fator a um interesse ou desinteresse. Porém, nota-se um pouco de mais preocupação, principalmente com o atingir ou não dos objetivos por parte dos filhos.” UR 015</p> <p>“Os pais interessados são sempre interessados independentemente de existir ou não avaliação externa.” UR 030</p> <p>“(...) não. Os níveis de interesse são idênticos. Os níveis de ansiedade é que podem ser mais baixos, pois as notas são somatório de várias componentes.” UR 045</p> <p>“Sim” UR 060</p> <p>“Sim, perguntam mais sobre o dia a dia escolar, que livros podem comprar, se é necessária uma explicação extra.” UR 075</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E5</p>

Anexo 3
Guião de questionário

Modelo de Questionário aplicado a pais/encarregados de educação

Este questionário visa desenvolver um trabalho de investigação do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação João de Deus sobre as percepções dos pais, professores e dos alunos em relação às alterações feitas na avaliação das aprendizagens. O questionário é anónimo e as respostas são utilizadas unicamente para o fim mencionado.

Idade:			
Habilitações Académicas:			
Profissão:			
Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>

Coloque um X na resposta que se adequa à sua opinião.

Questão	Pouco pertinente	Pertinente	Muito pertinente
1. Considera que as provas de avaliação externa pertinentes para a escola e o aluno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Na avaliação das aprendizagens do 4.º Ano do 1.º Ciclo é importante a existência de um exame final?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questão	Sim	Não
1. Teve conhecimento das alterações da avaliação das aprendizagens no 1.º Ciclo em 2013 (Exames Finais de 4.º Ano)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Concorda com as alterações efetuadas pelo Ministério, em 2016, extinguindo os exames finais do 4.º Ano do 1.º Ciclo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Considera que o seu educando necessitaria de explicações caso existisse Exame Final de 4.º Ano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questões	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Considera que essas provas podem causar alguma alteração na atitude dos pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acha que essas provas podem causar ansiedade nos alunos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As avaliações das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico também avaliam o desempenho dos professores?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Considera que os alunos saem beneficiados se existir uma avaliação sumativa externa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Acompanha com regularidade o desempenho do seu educando na escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 4
Guião *focus-group* aos alunos

Guião *focus group* aos alunos

Objetivo	Questões
Compreender qual o conhecimento dos alunos sobre provas finais de 4.º Ano	1. Já ouviram falar nas provas finais do 4.º Ano?
Compreender a perceção sobre as provas finais do 4.º Ano	1. Qual a ideia que têm sobre estas provas? 2. Quais as vantagens e desvantagens?
Perceber qual a finalidade das provas finais do 4.º Ano	1. Para que servem as provas finais?
Compreender a visão dos alunos sobre efeitos das provas.	1. As provas finais causam stress/ansiedade aos alunos?
Perceber qual a adesão à prova final	1. Se pudessem escolher, gostavam de fazer exames?

Anexo 5
Quadro de categorização das entrevistas por *focus-group*

Categoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Conhecimento das provas finais de 4.º Ano	“Sim, eu já ouvi. A minha irmã falou-me disso.” UR 075	EA1
	“Sim. A minha irmã fez.” UR 076	EA2
	“Ah sim, sim.” UR077	EA3
	“Eu não.” UR078	EA4
	“Eu não.” UR079	EA5
	“Sim.” UR080	EA6
Perceção sobre as provas finais	“Era uma prova interessante porque fazemos os testes todos na escola e estes eram fora da escola.” UR081	EA5
	“Eram todas corrigidas por outros professores.” UR082	EA1
	“Eu acho que era mais divertido.” UR083	EA3
	“Como assim divertido?” UR084	EA7
	“As vantagens eram que...” UR085	EA5
	“Mas os alunos iam de autocarro ou iam a pé?” UR086	EA1
	“Iam lá ter logo.” UR087	EA2
	“Ah, ok.” UR088	EA1
	“As vantagens era que se ganha mais cultura geral.” UR089	EA3
	“Conhece-se um colégio, uma escola nova.” UR090	EA6
	“Eu acho que não tinha desvantagens muito sinceramente.” UR091	EA4
	“Não, podia ter.” UR092	EA5
	“Não, não. Desvantagens tem que ter.” “Desvantagens era que esses exames não eram feitos pelos nossos professores e podiam lá estar perguntas que não tivéssemos estudado muito.” UR093	EA3
	“Sim, exatamente.” UR094	EA1
	EA6	
	EA3	

	“E o ambiente diferente do que estamos habituados.” UR095	
Finalidade das provas finais	“Para ver se tudo o que tínhamos aprendido ao longo da escola estava consolidado.” UR096	EA3
	“Sim, concordo. Para saber se os alunos estavam bem preparados para o 5.º Ano.” UR097	EA4
	“E para saber se os professores ensinavam bem a matéria.” UR098	EA5
	“Sim. Também avaliava os professores.” UR099	EA2
	“Sim. Avaliavam sim.” UR100	EA4
	“Sim. Precisamente porque não eram feitas pelo próprio professor.” UR101	EA5
	“Mas os professores também eram avaliados por uma prova de avaliação para eles.” UR102	EA3
	“Mas também podia não ser só culpa do professor, podíamos ser nós que não sabíamos a matéria.” UR103	EA2
	“Às vezes é culpa do aluno e outras vezes é culpa do professor.” UR104	EA5
Os efeitos das provas visto pelos alunos	“Sim” UR105	EA1
	“Causavam. A mim causaria um bocadinho.” UR106	EA2
	“Sim, antes do teste.” UR107	EA3
	“Sim, vamos para outro ambiente, para uma escola diferente.” UR108	EA5
	“Não sabemos como é que nos vão receber, se são simpáticos ou não.” UR109	EA1
Adesão à prova final.	“Eu fazia.” UR120	EA3
	“Se calhar eu fazia, para experimentar coisas novas.” UR121	EA4
	“Eu fazia.” UR122	EA1

	“Eu fazia, para experimentar coisas novas e saber como era.” UR1123	EA5
	“Eu fazia para saber se estava bem preparado para ir para o 5.º Ano.” UR124	EA2
	“Eu fazia pela experiência.” UR1125	EA1